



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Políticas y prácticas para tener y sostener radios escolares.
Una aproximación a experiencias en Misiones y en Entre Ríos (Argentina)
Diego Bogarín, Lucía Marioni
Tram[p]as de la comunicación y la cultura (N.º 87), e066, 2023
ISSN 2314-274X | <https://doi.org/10.24215/2314274xe066>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA TENER Y SOSTENER RADIOS ESCOLARES

POLICIES AND PRACTICES TO HAVE AND SUPPORT SCHOOL RADIOS
AN APPROACH TO EXPERIENCES IN MISIONES AND ENTRE RÍOS

Diego Bogarín^{1 2}

adiegobogarin@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1648-0590>

Lucía Marioni^{1 3}

marionilucia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5610-9011>

- 1** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
2 Universidad Nacional de Misiones, Argentina
3 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Resumen

El trabajo estudia diferentes políticas públicas implicadas en la gestación y el sostenimiento de radios de frecuencia modulada en instituciones educativas de nivel primario y medio de la Argentina, a partir de un análisis exploratorio y comparativo de experiencias situadas en las provincias de Misiones y de Entre Ríos. Se realiza un análisis interpretativo atento a los dinámicos, complejos y diversos procesos que hacen a la formulación y a la recepción de política pública.

Abstract

The paper studies different public policies involved in the gestation and maintenance of FM radios in primary and middle level educational institutions, from an exploratory and comparative analysis of experiences located in two provinces of the Argentine coast: Misiones and Entre Ríos. An interpretative analysis is made attentive to the complex, dynamic and diverse processes that make the formulation and reception of public policy.

Palabras clave | regulación normativa, políticas de reconocimiento, financiamiento, radios

Keywords | normative regulation, recognition policies, financing, radio

Recibido: 30/11/2022 | Aceptado: 14/03/2022 | Publicado: 18/05/2023

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA TENER Y SOSTENER RADIO ESCOLARES

Por **Diego Bogarín** y **Lucía Marioni**

2

Introducción

En la Argentina, los medios de comunicación audiovisual de establecimientos educativos comenzaron a ser «reconocidos»¹ por el Estado nacional a partir de la discusión social y la posterior sanción de la **Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA)**, en 2009. Aunque los análisis realizados recientemente mostraron que la aplicación de la norma no logró afectar la concentración de la propiedad de medios audiovisuales ni la producción centralizada de contenidos (Becerra & Mastrini, 2017; Califano, 2019), tal como se lo había propuesto, sí logró modificar el escenario mediático en forma sustancial, al habilitar la posibilidad de prestar servicios audiovisuales a diferentes actores hasta entonces impedidos por la legislación (en particular, por la Ley 22.285 de Radiodifusión, de 1980, y sucesivas normas modificatorias).

La LSCA diferenció y clasificó tres tipos de prestadores: los privados «con fines de lucro», que ya tenían reconocimiento legal; los privados «sin fines de lucro», entre los que se encuentran los medios de organizaciones sociales; y los

«medios públicos» de gestión estatal y no estatal, entre los que incorporó los del sistema educativo. Para estos últimos, recuperó una serie de criterios regulatorios desarrollados por los organismos competentes en casos particulares durante las décadas anteriores. Ahora bien, y tal como intentaremos mostrar, hacia 2009 las instituciones educativas llevaban varias décadas produciendo contenidos en medios audiovisuales propios y ajenos, y atravesando encuentros y desencuentros entre sus prácticas y las políticas de regulación y de financiamiento previas a la LSCA.

Para el presente artículo, nos proponemos analizar estos procesos, haciendo foco en experiencias de radios desarrolladas en escuelas de dos provincias del litoral argentino, Misiones y Entre Ríos, para identificar regularidades y diferencias en estos territorios que presentan desarrollos significativos y diversos a la vez. Para ello, recuperamos las normativas y los programas que confluyeron en la gestación, el desarrollo y el sostenimiento de las experiencias mediáticas y analizamos –desde un abordaje exploratorio y comparativo– de qué modo estas fueron recibidas y cómo se materializaron en las instituciones escolares. Así, podremos, por un lado, aproximarnos a conocer cómo esas políticas han operado efectivamente en los territorios y, por otro lado, identificar cuánto de esas experiencias han sido tenidas en cuenta al momento de planificar las políticas. La pregunta general que guía el texto es ¿cómo se hicieron las radios escolares en estas dos provincias?, cuestión que buscamos responder atendiendo a las diferentes instancias de negociación, de disputa y de apropiación de espacios, de recursos y de políticas públicas. Para ello, acudimos a una perspectiva analítica interpretativa, en los términos que proponen trabajos que desde la antropología del Estado estudian las políticas públicas para conocer «cómo son recibidas y *experimentadas* por las personas afectadas por ellas» (Shore, 2010, p. 29). En este marco, analizar repitencias y divergencias pondrá de manifiesto los modos en que la planificación y la implementación se vuelven procesos dinámicos, complejos y diversos.²

Este trabajo es resultado de la puesta en diálogo de dos investigaciones realizadas por el autor y por la autora en Misiones y en Entre Ríos respectivamente, desde una perspectiva etnográfica, entre los años 2017 y 2021. Se recurrió al análisis documental de normativas, de materiales elaborados por organismos públicos,³ y de versiones taquigráficas de las Audiencias Públicas, los Dictámenes de Comisión y las sesiones plenarias de

Diputados y Senadores, de septiembre y octubre de 2009, en las que se discutió y se sancionó la LSCA. También fueron recuperados y analizados los registros de observación participante realizados en escuelas y las entrevistas con integrantes del equipo redactor del Proyecto de la LSCA, con funcionarios/as del entonces Comité Federal de Radiodifusión (COMFER), con trabajadores/as del Estado (nacional y provinciales), con referentes de la Coalición por una Radiodifusión Democrática, y con docentes y personal directivo de escuelas que gestionan radios en establecimientos de gestión estatal y privada, en algunos casos, desde hace más de veinte años.

El texto se divide en dos apartados y una reflexión final. En el primero, buscamos reconstruir políticas públicas de control y de financiamiento, a partir de reconocer que estas medidas se inscriben en un campo más amplio de regulaciones, «en el que circulan suposiciones e ideas en competencia sobre la estructura, la conducta y el rendimiento deseables» de los medios (Puppis & Van den Bulck, 2019, p. 6). Esta posición implica, además, entender que no solo a partir de regulaciones legales se modela el escenario mediático, sino también a través de «la totalidad de las formas que tienen las reglas cuyo objetivo es organizar los sistemas de medios [mediante] una gama mucho más amplia de esfuerzos de gobierno por parte de actores públicos y privados», perspectiva definida como *gobernanza de medios* (Puppis & Van den Bulck, 2019, p. 7). A partir de estos criterios, diferenciamos distintos momentos, con continuidades y rupturas, en los que podemos identificar y establecer ciertas características comunes en estos esfuerzos de gobernanza.

En el segundo apartado, caracterizamos algunas de las experiencias establecidas en los territorios provinciales abordados, especialmente, en su relación con aquellas políticas, atendiendo a los modos de gestación y de sostenimiento, sea a partir de la confluencia o las apropiaciones de las mismas, sea a partir de iniciativas de colectivos al margen de líneas de financiamiento estatal. Esto nos permitirá reconocer diversos modos en que los colectivos las experimentaron y se dejaron permear, tomando distancia, resignificándolas, etc. Es decir, observaremos la articulación de diversos actores del sistema educativo en relación con el desenvolvimiento de programas, de agencias estatales y de instituciones sociales, así como los respectivos procesos de agenciamiento. Para ello, nos valdremos de elaboraciones teóricas provenientes de las ciencias políticas y la antropología que tienden a resaltar la

complejidad y la dinamicidad de estos procesos, lo cuales hacen que en los recorridos entre la formulación y la recepción las políticas tomen forma de maneras ambiguas y, a menudo, disputadas (Díaz, 1998; Shore, 2010), al tiempo que ponen el acento en entenderlas como construcciones sociales, históricas e insertas en procesos de tensión/negociación (Grassi, Hintze & Neufeld, 1995; Shore, 2010; Raggio, 2013). Por último, trazaremos algunas observaciones finales que nos permitirán establecer un punto común sobre el cual seguir pensando la temática.

Creemos necesario, finalmente, realizar dos señalamientos. Uno: optamos por referirnos a estas experiencias como *radios escolares* en función de que es la categoría que utilizan los actores con los que interactuamos, pero asumimos que dicha categoría también debería ser objeto de revisión, aunque no lo haremos en este trabajo. En diferentes normativas, por ejemplo, estas experiencias son referidas como «emisoras en escuelas» o «medios del sistema educativo». Para establecer un punto de partida, el presente texto hará referencia «a aquellas experiencias desarrolladas en establecimientos educativos que tienen por finalidad enseñar a producir y emitir contenidos radiofónicos a través de medios [radiofónicos] gestionados en escuelas» (Bogarín, 2020, p. 162). Y debido a que esta definición puede incluir diferentes formas de *hacer radio* (transmisiones en circuito cerrado durante recreos del horario escolar o grupos de estudiantes que participan en medios comerciales bajo la dirección de docentes), nos centraremos en las *radios escolares* que transmiten por Frecuencia Modulada (FM), tal como el Estado actualmente entiende a estos medios, según veremos más adelante, aunque a diferencia de ese relevamiento que solo analizó experiencias en escuelas estatales, también observaremos radios de establecimientos educativos de gestión no estatal.

Dos: para referirnos a las diferentes normas (leyes y resoluciones) hablaremos de *regulaciones normativas* a fin de diferenciarlas de otras con las que estas conviven: regulaciones sociales, de mercado y de arquitectura (o tecnología) disponible, tal como nos muestra Lawrence Lessig (1998). Asumimos, junto con este autor, que cada una de esas regulaciones interactúa con las otras de modo diverso y situado en las experiencias, combinando y modelando las prácticas según entendimientos o expectativas acerca de cómo debe uno comportarse (regulaciones sociales), según precios y costos de acceso y de mantenimiento de bienes (regulaciones de mercado) o según aquello existente

en el momento y en el lugar de las prácticas (regulaciones de arquitectura o de tecnología disponible). Como señala el autor, «para entender una regulación debemos entender la suma de estas cuatro limitaciones operando conjuntamente. Cualquiera individualmente no puede reflejar el efecto de las cuatro juntas» (Lessig, 1998, p. 172).

Un entramado hacia la conformación de radios escolares

La especificidad en las trayectorias de las radios escolares las diferencia de otros medios con los que se las suele emparentar de manera general, ya sea por compartir características o por tener finalidades de enseñanza. Al analizar algunos estudios sobre el tema (Sánchez, 1989; Prieto y otros, 2008; Roldán Vera, 2009; Jaimes, 2020, Lazzaro, 2021) podemos identificar dos tendencias en las miradas sobre los orígenes de las primeras experiencias mediáticas vinculadas a escuelas: mientras que para algunos/as autores/as hay una matriz común entre radios escolares y radios comunitarias (Prieto y otras, 2008; Jaimes, 2020), otros entendemos que las procedencias son cercanas, pero diferentes (Bogarín, 2020; Lazzaro, 2021). En tanto, si se consideran los estudios que indagan los orígenes de estas experiencias, podemos entender que hay dos líneas de trabajo: los que toman como eje la «educación mediática», y observan cómo se enseña en las escuelas a *usar* medios, y los que toman como centro la «comunicación educativa», y abordan cómo se «*usan*» diferentes medios para la enseñanza. Hay que aclarar que esos esfuerzos, como este, son modos de pensar temas que nos resultan convocantes, pero las experiencias transitan y atraviesan las alternativas, no se mantienen dentro de ninguna categoría y desbordan las fronteras que intentamos construir mediante trabajos intelectuales.

En Latinoamérica, la vinculación entre educación y medios parte de dos procesos sociales. Uno tiene origen en las experiencias de educación popular llevadas adelante por la Iglesia Católica en Colombia –Radio Sutatenza (1947)– y por sindicatos mineros en Bolivia –La voz del minero (1952)–, experiencias que acorde a las finalidades que perseguían podemos definir como *radios educativas*. El otro, que suele ser poco citado, pero que precedió algunas décadas a los fenómenos recién mencionados, se relaciona con las experiencias

que surgieron al amparo de las intenciones educativas y alfabetizadoras de los Estados Nación de las primeras décadas del siglo XX –como «Radio Educación» (México, 1924) y «La escuela del aire» (Argentina, 1937–, trasladando contenidos curriculares al recién fundado medio radiofónico. Podemos hablar, en estos casos, de experiencias de *radios escolares*, por su proximidad con las experiencias actuales en cuanto a sus objetivos de transformar los contenidos curriculares en formatos radiofónicos.

Ambas vertientes, la de «radios escolares» y la de «radios educativas», van a orientar futuras articulaciones tanto entre las instituciones radio (medios de comunicación) y la institución escuela (Estado nación) como entre los campos «comunicación» y «educación», dando lugar, décadas después, a organizaciones de variadas características en diferentes lugares del continente. Entre ellas, las de mayor trascendencia fueron las vinculadas a la experiencia iniciada por la Iglesia Católica, que dieron surgimiento al [Instituto de Cultura Popular \(INCUPO\)](#), en 1968, y a la [Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica \(ALER\)](#), en 1972. Desde nuestra perspectiva, esta línea de radios educativas, emparentada con la comunicación y la educación popular, puede reconocerse como la vertiente de la que proceden las radios comunitarias que se empezaron a multiplicar en la Argentina a partir de la recuperación de la democracia (Kejval, 2009, 2017; Vinelli, 2014; Villamayor & Lamas, 1998, entre otros). Mientras tanto, las *radios escolares* fueron ámbitos más bien estudiados como iniciativas de transformación y de enriquecimiento de los espacios educativos y, por lo tanto, analizadas en tanto herramientas pedagógicas o como refuerzos para actualizar las interpelaciones juveniles y sociales de los establecimientos educativos (Alfaro Moreno, 1999; Malbran, 2010).

En este escenario, consideramos que será necesario para próximos trabajos introducir una perspectiva etnográfica que analice las dinámicas que constituyen y que son constituidas en la cotidianeidad, para lograr comprender cómo son y qué se hace en las «radios escolares» de acuerdo con la perspectiva de los actores que las crean y las sostienen. Es decir, desarrollar una línea que comprenda a las radios escolares como ámbitos en los que se manifiestan procesos que exceden las currículas y la tarea educativa.

Las primeras experiencias y el escenario de regulación y de financiamiento

En la actualidad, la regulación de las radios escolares en la Argentina encuentra su eje en la LSCA. No obstante, como remarca Denis McQuail (2010), las políticas regulatorias son un proceso de control y de guía conformado por reglas y por procedimientos aplicados de manera variada por los gobiernos y otras autoridades políticas y administrativas, que –podemos decir– excede la normativa. Desde esta perspectiva, previo a la mencionada ley, podemos identificar diferentes *movimientos regulatorios*. En línea con lo propuesto por van Cuilenburg y McQuail (2003), las primeras décadas del siglo XX se corresponden con una fase inicial, de medidas *ad hoc*, fragmentarias, que apuntaban –sin coherencia entre ellas– a una variedad de objetivos, de medios y de alcances, que buscaban facilitar la introducción de una serie de innovaciones que tenían lugar desde mediados del siglo XIX. En sus palabras:

is transitional from the time of ‘no-policy’ and consists of a collection of ad hoc measures designed to regulate and facilitate the introduction of a series of innovations, from the mid-19th century until approximately the start of the Second World War. This phase is characterized by piece meal accumulation of measures, with varying aims, means and scope. There is no coherent goal, beyond that of protecting or advancing the interests of government and nation, and promoting the development of communication systems, whether by state or private capital investment (van Cuilenburg & McQuail, 2003, p. 186).⁴

En la Argentina, la temprana experiencia de radiodifusión que se inició en la década de 1920 recién tuvo su correlato normativo en 1933, trece años después de la instalación de la primera radio de emisiones regulares, Radio Argentina, y ya con una veintena de radiodifusoras operando, entre la que se podían contar emisoras estatales municipales y la radio de la Universidad Nacional de La Plata. Esta primera regulación normativa, que detallaremos a continuación, debe atenderse en conjunto con otros movimientos operados anteriormente desde el Estado, como la creación de la Radio Universitaria de La Plata, en 1923, y de la Radio Municipal, en 1927, que mostraban el interés de estas instituciones en los servicios de radiodifusión.

Siguiendo a van Cuilenburg y McQuail (2003), hacia la década de 1930 se puede reconocer una segunda fase de regulaciones, impulsada por la expansión de la radio como nuevo medio de comunicación y marcada por un activo papel de la regulación radiofónica en diferentes Estados nacionales, al tiempo que es posible identificar un marcado interés en «utilizar este medio de comunicación con fines educativos» (Roldán Vera, 2009).⁵

En esta década se produce en la Argentina la primera regulación normativa. En 1933, el entonces presidente Agustín P. Justo emitió el Decreto 21.044 Reglamento de Radiocomunicaciones que establecía la potestad estatal en el control de la radiodifusión y reconocía indirectamente, al eximirlos del pago de derechos, a «estaciones de experimentación que funcionen bajo el patrocinio de instituciones científicas oficiales, dedicadas a la enseñanza o experimentación científica», en tanto debían prescindir «de publicidad comercial privada u otros fines lucrativos» (art. 34). Al respecto, hay que mencionar que los sucesivos gobiernos nacionales de la década consideraban a la educación como un área estratégica para la nacionalización de extranjeros que arribaban al país. Así, se establecieron directivas desde el Consejo Nacional de Educación que reforzaron un carácter nacionalista, patriótico y moral para las tareas y los contenidos educativos. En este contexto, entre 1937 y 1940, el Ministerio de Educación de la Nación emitió dentro de la grilla de Radio del Estado un programa denominado «La escuela del aire», que transmitía contenidos curriculares para complementar la educación presencial. La propuesta consistió en 84 clases desarrolladas por diez profesores/as y veinte colaboradores/as, y se estima que alcanzó a más de tres mil estudiantes secundarios y profesionales, ubicados en un radio de 400 kilómetros.

Desde esa perspectiva se reguló la articulación entre radio y escuela, siendo los contenidos escolares los que se llevaron a las radios y no al revés, debido al factor que Lessig (1998) define como limitaciones de «arquitectura», esto es, aquellas que impone la realidad tal como es encontrada. En tal sentido, en esos años la tecnología disponible permitía que «la escuela» (o el sistema educativo) *fuera* a la radio pero hacía impensable la posibilidad de instalar una radio en una escuela, por los requerimientos que ello presentaba.⁶

Durante los años posteriores a la experiencia de «La escuela del aire» no registramos dentro del ecosistema de medios articulaciones entre radios y

escuelas; al contrario, a partir de 1940 las radios escolares atravesaron un proceso de dilución. Especialmente, con el correr de las décadas tuvo lugar otro tipo de transformaciones: por un lado, los medios cubrieron los cupos de «contenidos escolares» con «contenidos culturales», en los que la música, el teatro y otras manifestaciones pasaron a cumplir un «rol formativo» de audiencias amplias y dispersas. Por otro lado, las escuelas pusieron en el centro de sus «aprendizajes mediáticos» soportes más afines a la modalidad escolar de la palabra escrita, dando lugar a un trabajo escolar sobre medios gráficos como revistas, diarios, murales o carteleras.⁷

La articulación más densa entre radios y escuelas llegó con lo que van Cuilenburg y McQuail (2003) identifican como una tercera fase de políticas de comunicación y medios, que se empiezan a reconocer entre las décadas de 1980 y 1990. Esta fase está caracterizada por dos circunstancias: por un lado, el retroceso de la presencia estatal en la regulación mediática (así como en otras áreas) y el establecimiento de normativas que favorecieron el desarrollo del mercado, y que otorgaron prioridad a la economía y al avance tecnológico sobre el bienestar sociocultural; y, por el otro lado, la convergencia tecnológica que asociaba las políticas de medios a la regulación de las telecomunicaciones (van Cuilenburg & McQuail, 2003). Los autores sugieren que a partir de esta etapa los esfuerzos políticos para superar la «división digital» y de «brechas informativas (ensanchadas)» en lugar de focalizarse en hogares e individuos, se orientaron a promover «el acceso institucionalizado», por ejemplo, a través de las escuelas. Así, la propuesta de Lessig (1998) sobre las limitaciones de «arquitectura» ayuda a explicar también el movimiento que se produjo en sentido inverso al de las décadas anteriores: será más fácil en estos años ingresar un equipo de transmisión de FM en un rincón de la escuela que movilizar semanalmente a un grupo de estudiantes a una emisora de FM, cercana o lejana (suponiendo que en la zona llegara a haber una radiodifusora y que esta admitiera ceder espacio a un proyecto escolar). Asimismo, en ese tiempo la estrategia desarrollista –que en la Argentina y en América Latina se promovía desde décadas anteriores– había introducido la idea de que era necesario incorporar al sistema educativo innovaciones tecnológicas y aparatos técnicos, a la vez que una cultura de planificación (como racionalización de la relación entre medios y fines), desde el supuesto de que esto incrementaría la calidad de la educación.

Como es sabido, la hipótesis del Departamento de Estado de los EE.UU., del MIT y de la Universidad de Stanford, entre otros (Mattelart, 1993), era que una de las estrategias para el pasaje de las sociedades tradicionales (latinoamericanas) a una sociedad modernizada era la incorporación de medios y tecnologías. Uno de los supuestos era que la «tecnificación» produce un cambio en los modos de producción de las sociedades tradicionales; otro, que los medios instalan en esas sociedades las nuevas ideas y formas de pensar, las conductas y las prácticas modernas, los modos de consumo y los gustos propios de las sociedades desarrolladas (Huergo, 2007, p. 2).

En esta tercera fase, en nuestro país no solo comenzaron a proliferar experiencias de radios escolares sino que también se inició un proceso de regulación normativa concreto y específico, a partir de programas que promovían el funcionamiento y la instalación de radios en escuelas, específicamente, hacia mediados de la década de 1990 y principios de la siguiente. El contexto principal de este fenómeno tiene relación con la convergencia de dos procesos políticos y sociales que se imbricaron (Bogarin, 2020): en el campo de la educación, la llamada reforma educativa⁸ del gobierno de Carlos Menem condujo a «un contexto de inestabilidad normativa e institucional [que] afectó la toma de decisiones pedagógicas y curriculares (y, por ende) el funcionamiento cotidiano de las aulas» (De Haro y otros, 2013, p. 13). La descentralización y el desfinanciamiento del área por parte del gobierno nacional llevó a las escuelas públicas a tener que proyectar y que gestionar diversas iniciativas institucionales para abastecerse de insumos y de recursos, a través de programas especiales –políticas compensatorias focalizadas– que presentaba el Ministerio de Educación de la Nación de manera atomizada y asistemática, y que sirvieron para promover y para financiar proyectos (entre otros) de radio en las escuelas.

Paralelamente, durante estas décadas, en el campo de la comunicación se produjo una proliferación de medios no comerciales, gestionados por diferentes actores, como cooperativas y organizaciones sociales, que buscaban no solo canales de visibilización frente a la crisis política, social e institucional que atravesaba el país, sino también ejercer el derecho a gestionar sus propios medios que, hasta entonces, les era restringido por la normativa de radiodifusión vigente desde 1980 y por sus sucesivas modificaciones (muchas

de las cuales se concretaron a partir de la [Ley de Reforma del Estado](#), sancionada en 1989 durante la presidencia de Carlos Menem).

Entre las primeras escuelas que gestionaron recursos o que solicitaron fondos para armar una radio en la escuela, hay coincidencia en las características de los equipos responsables de proyectar la iniciativa: mayormente, eran las docentes de las áreas de Lengua quienes se encargaban de redactar propuestas que enaltecían las posibilidades del medio radiofónico para desarrollar competencias orales y remarcaban la finalidad pedagógica que tendrían los equipos a adquirir. Buena parte de estas iniciativas fueron viabilizadas mediante la presentación de proyectos en las convocatorias de tres programas nacionales educativos: el Plan Social Educativo (PSE), iniciado en 1993, el Programa Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES), iniciado en 1995; y el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (PRISE), iniciado en 1998, los cuales coincidían en reivindicar la experiencia radiofónica como una promesa formativa para los/as estudiantes.

Pueden encontrarse testimonios en las escuelas de Misiones que se volvieron pioneras dentro del campo mediático: las escuelas de gestión estatal Comercio N.º 5 de San Javier, Normal N.º 2 de Montecarlo, Normal N.º 5 de San Ignacio y Bachillerato N.º 38 de El Soberbio, y el instituto de gestión privada Cristo Rey de Apóstoles, además de la Escuela Primaria N.º 700 de San Pedro, ubican los contenidos y las finalidades curriculares en el centro de las prácticas radiofónicas⁹. Estas escuelas accedieron a los recursos mediante los programas mencionados y adquirieron equipos de transmisión por Frecuencia Modulada con el asesoramiento de periodistas y de técnicos allegados de algún personal de la institución. En general, las compras de equipos más pequeños como micrófonos, cables y consolas, se realizaban en Posadas, mediante docentes que ponían a disposición sus vehículos para llegar a la capital provincial. En el caso de los equipos más grandes o costosos, siempre se evaluaba la opción de comprarlos a precio mucho menor en Paraguay o en Brasil, según la ubicación geográfica del establecimiento, para luego cruzarlos por la frontera, en la mayoría de los casos, sin declararlos.

Las convocatorias prometían aportar recursos a experiencias innovadoras y, mediante una serie de consignas que los proyectos debían cumplir, promovían

una articulación entre áreas curriculares y con la comunidad. Por un lado, la escuela contaba con la participación de su comunidad educativa –padres y madres, estudiantes, docentes- para proveer los «insumos informativos» que requería el trabajo cotidiano y, por el otro, con una comunidad externa que, en varios casos, aportaba asistencia mediante técnicos que no tenían vínculos formales con la institución. Y aunque los programas proponían que las escuelas presentantes articularan actividades con otras escuelas, según los testimonios que obtuvimos de participantes de esos proyectos, esa meta no llegó a concretarse. Este período volvió a poner en relación a los radios y a las escuelas con un modelo que «se diferenciaba del sistema educativo a distancia [también llamado «tele-educación»] y también de las experiencias de alfabetización con uso de la radio» (Lazzaro, 2021, p. 22). Pero aunque los modelos eran diferentes, la finalidad de la articulación radio/escuela siguió asociada al uso curricular y al desarrollo de competencias de lecto-escritura, según observamos en los proyectos de radios de estas primeras escuelas de Misiones.

A fines de la década de 1990, ante la evidente proliferación de experiencias de estas características en el país, el COMFER firmó un convenio institucional con el Ministerio de Educación de la Nación, mediante el cual se fundó el Programa de Radios en Escuelas Rurales y de Frontera (PRERF), «primer acto administrativo del Estado que mostraba un camino para instalar radios en escuelas», según sostiene Luis Lazzaro (2021), por entonces responsable de Programas Especiales, el espacio del organismo de radiodifusión que quedó a cargo del área. El PRERF invocó criterios difusos, tales como la «promoción de los servicios de radiodifusión en zonas de fomento y de frontera», que figuraban en la [Ley de Radiodifusión](#) de la última dictadura cívico militar (1976-1983), para justificar dentro del esquema legal vigente la instalación de radios por fuera del sistema dominante empresarial. Por esta razón, aquel programa trazó un plan inicial de radicar diez emisoras en las fronteras del norte y sur de la Argentina (Lazzaro, 2021).

Sin embargo, lo que se había iniciado como un proyecto de corto alcance, y para el cual se emitió un listado de la decena de radios escolares habilitadas por la Resolución COMFER 705/00, prontamente debió ser ampliado, según se observa en la Resolución COMFER 1.360/01 de agosto del año siguiente, que detalla que «por pedido del Lic. Andres Delich, Ministro de Educación de la

Nación» el Comité autorizaba a otras 26 escuelas «a la instalación, el funcionamiento y explotación de servicios de radiodifusión por modulación de frecuencia». Entre ellas, solo fue autorizada una de las seis escuelas de Misiones mencionadas anteriormente. De las cinco que quedaron fuera, tres continúan operando sin autorización casi 25 años después, incluso tras la sanción de la LSCA, en 2009. Y, tal vez, no sean las únicas en el territorio nacional. Al mismo tiempo, dicha resolución ampliatoria incorporó al listado de escuelas autorizadas para transmitir contenidos radiofónicos a cuatro instituciones de Entre Ríos que estaban iniciando sus experiencias ese año y que, de acuerdo con nuestras indagaciones, fueron las primeras en el territorio provincial.

Durante la primera década de 2000, las experiencias de radio en ambas provincias continuaron existiendo, aunque, en cierta medida, al margen del Estado. Esto permite asumir que los proyectos cobraron autonomía con cierta entidad reconocida por los primeros movimientos regulatorios del COMFER, aunque no se hayan destinado recursos específicos para las iniciativas. Sí hubo intentos estatales y manifestaciones de interés para avanzar con algunos acuerdos que permitieran disponer de recursos para el sector, como lo muestra el convenio marco firmado en 2004, y ratificado por la Resolución 1087 entre el COMFER y el Ministerio de Educación a cargo de Daniel Filmus; pero en el territorio esas intenciones no dejaron mella, según se desprende de los testimonios que recuperamos en nuestras investigaciones. Las escuelas siguieron sosteniendo los proyectos como les fue posible, con equipos de trabajo itinerantes y con dispositivos técnicos precarios, aunque la mayoría fue quedando progresivamente fuera de servicio por falta de equipo humano o por roturas técnicas. Aunque el análisis en detalle de esta etapa quedará para futuros trabajos, vale remarcar que asumir la perspectiva de los márgenes estatales habilita a reconocer en etapas posteriores los «espacios de creatividad» en los que se mueven las experiencias sociales, «pues en ellos el (re)hacerse tanto de lo estatal como de lo no estatal se expresa con mayor claridad» (Cowan Ros, 2016, p. 12).

Las radios escolares en el contexto de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual

La LSCA propició un nuevo contexto para las radios escolares, cuando bajo el Título VIII «Medios de comunicación audiovisual universitarios y educativos» dispuso: «la autoridad de aplicación podrá otorgar, en forma directa por razones fundadas, autorizaciones para la operación de servicios de radiodifusión a establecimientos educativos de gestión estatal» (art. 149), estableciendo como titular de la autorización a «la autoridad educativa jurisdiccional, quien seleccionará para cada localidad los establecimientos que podrán operar el servicio de comunicación audiovisual» (art. 149). Ahora bien, ¿qué *efectos* tuvo la inclusión de estos artículos? Antes que nada, significó el reconocimiento de este tipo de medios, que hasta el momento habían existido por fuera de la legislación, habilitados de manera focalizada y financiados de forma atomizada y discontinua mediante programas compensatorios (PSE, PRODYMES y PRYSE). Asimismo, significó el marco normativo principal para que el Ministerio de Educación de la Nación ejecute, mediante el preexistente Programa Nacional de Extensión Educativa - Centros de Actividades Juveniles (CAJ),¹⁰ el Programa Radios CAJ, que desde 2011 promovió una nueva etapa de gestación y de fortalecimiento de experiencias de radio en escuelas secundarias estatales por todo el territorio argentino.

La implementación del Programa Radios CAJ tuvo distintas etapas entre 2011 y 2015. De acuerdo con documentos de la Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC) y del Ministerio de Educación de la Nación, en ese período se pusieron en marcha 107 radios, habiéndose instalado una de cada cuatro en escuelas rurales y de pequeñas ciudades, territorios en los que la radio escolar se convirtió, en muchos casos, en el primer medio de comunicación de la zona (CNC, 2015). La implementación implicaba la provisión de equipos informáticos y de transmisión, su instalación y mantención durante los primeros cinco años, la capacitación técnica en el uso de los equipamientos y la adjudicación de autorizaciones. En tanto, en los talleres de los CAJ se promovía la formación en comunicación de docentes y de estudiantes. Desde 2016, el cambio de gobierno a nivel nacional –con la asunción de Mauricio Macri– implicó un proceso de desarticulación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas de la que dependía el Programa, y la posterior suspensión del mismo, en un escenario caracterizado por una tendencia al desfinanciamiento

y la descentralización de las políticas socioeducativas y un contexto general de impronta neoliberal (Marioni, 2020; Rodríguez, 2017).

En cuanto al reconocimiento que brindó a las radios escolares, la LSCA no modificó –sino que, incluso, reforzó– la perspectiva del medio como instrumento educativo presente en los primeros programas estatales. Como se expresa en el artículo 150: «La programación de los servicios de comunicación audiovisual autorizados por el artículo 149 debe responder al proyecto pedagógico e institucional del establecimiento educativo y deberá contener como mínimo un sesenta por ciento (60 %) de producción propia [...]». Sin embargo, también puede reconocerse que el proceso de debate público que tuvo lugar durante la redacción de la ley permitió acoplar a aquella finalidad la perspectiva de la comunicación como valor en sí mismo. En ese sentido, junto con el proyecto pedagógico el artículo incluyó la posibilidad de que el proyecto institucional le otorgue otras finalidades, por ejemplo, de articulación con la comunidad. Por su parte, ya la [Ley 26.206 de Educación Nacional](#), sancionada en 2006, en su artículo 88, había determinado el estudio de la Comunicación y las Tecnologías de la Información como parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de los/as estudiantes en la sociedad del conocimiento. Así, a partir de 2011, el Programa de Radios CAJ adoptó esa visión de las radios escolares sumándoles la misión de ser un espacio de mediación con las familias y la comunidad. Ambas tareas se materializaron en el discurso de distintos documentos del Programa.¹¹ Así, en el texto «Abrir la Escuela» (DNPS, 2011) se indica:

En consonancia con el nuevo marco legal de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, proponemos una radio que se convierta en una herramienta pedagógica y didáctica al servicio de un proceso de aprendizaje integral, que es aula y taller, que produce contenidos relacionados con otros abordados desde las diferentes asignaturas y los socializa con la comunidad, que se convierte en su audiencia (p. 7).

El programa, a su vez, proyecta a largo plazo la posible conformación de «una cadena de radios escolares que se encuentre en un espacio radiofónico de alcance nacional y se constituya en un aporte para sostener las identidades regionales» (DNPS, 2011, p. 23). Y, en ese sentido, procura «buscar con los alumnos nuevas estrategias y ámbitos de trabajo escolar que estimulen la

investigación, la expresión y el intercambio [...], y establecer canales de comunicación abiertos y cooperativos con las familias y los distintos miembros de la comunidad educativa» (DNPS, 2011, p. 8).

Se trató, podríamos decir, de una racionalidad transversal a áreas educativas y culturales de gobierno, como lo fueron la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y la CNC. Esta última, en un documento titulado «Esta escuela tiene voz», instala:

Las radios en las escuelas tienen como objetivo ampliar las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y de experiencias educativas. Constituyen una nueva herramienta pedagógica que permite abordar, con diversos recursos, los contenidos curriculares a través de un canal de expresión lúdico y, a la vez, reflexivo. El Proyecto propone el desarrollo de diferentes estrategias en tiempos y en espacios complementarios a los de la jornada escolar que estimulen la investigación, la expresión y el intercambio entre los alumnos, los educadores y la comunidad (CNC, 2012, p. 2).

Finalmente, la LSCA definió y delimitó qué es (y qué no es) una radio escolar para el Estado, limitándola a experiencias mediáticas en instituciones educativas de gestión estatal. Según lo que dispone el artículo 149, podemos inferir que una institución educativa de gestión privada no podría acceder a una autorización para operar una radio escolar, pues dichas autorizaciones están reservadas para medios de escuelas de gestión estatal. Entonces, una escuela que pertenece a la Iglesia Católica deberá solicitar una autorización directa a través de la Iglesia; en cambio, si la institución pertenece a una Fundación o a un culto no católico deberá concursar una licencia de medio sin fines de lucro. En tanto, si es una escuela de gestión estatal la que pretende acceder a una autorización para gestionar un medio deberá acudir al tutelaje del Ministerio de Educación provincial, organismo que, además de ser el titular registral de la autorización, tiene competencia para definir qué establecimiento gestionará la emisora en cada localidad.

Estas definiciones limitaron las posibilidades de las experiencias que se desarrollaron por fuera de la política específica de las Radios CAJ. En Misiones, numerosas radios preexistentes a la LSCA –entre ellas, algunas que, como ya mencionamos, se iniciaron a mediados de la década de 1990 y otras que

surgieron por iniciativas particulares o con fondos privados–, carecieron de ámbitos de referencia para solicitar recursos o definiciones que les permitieran acceder a respuestas sobre necesidades específicas que se presentaban en la gestión de los proyectos. Como consecuencia de ello, en 2011 una decena de radios escolares se organizó en la [Red de Radios Escolares y Comunitarias de Misiones \(Rerecom\)](#) para realizar intercambios de capacitación y de materiales radiofónicos, así como iniciar requerimientos colectivos a las autoridades educativas, por ejemplo, de horas y cargos docentes para asumir tareas en las radios. Desde entonces, la Rerecom se constituyó en un espacio de referencia en la provincia que nuclea en la actualidad a más de 25 proyectos de radios escolares de diverso tipo (talleres escolares, experiencias de articulación entre radios comerciales y grupos de estudiantes, radios pasillos, entre otros).

Radios escolares ante la convergencia

Para la tercera fase, Jan Van Cuilenburg y Denis McQuail (2003) observan el retroceso de los Estados en materia de regulación y el avance del mercado frente a la convergencia tecnológica, y señalan que las políticas de medios no pueden más que quedar atadas a la regulación de las telecomunicaciones. Esto permite entender los procesos regulatorios de las telecomunicaciones en la Argentina durante los años 1990, pero también la renovada presencia de este paradigma desde mediados de la última década. Especialmente, en la política de medios implementada por el gobierno de Macri, desde diciembre de 2015, y mediante una serie de decretos que modificaron tanto la LSCA como la [Ley 27.078 Argentina Digital](#) (2014), que establecía provisiones sobre el sector de las telecomunicaciones, las tecnologías de información y comunicación, y sus recursos asociados. Como remarca Bernadette Califano (2019):

Los fundamentos centrales para justificar los cambios se basaron en la necesidad de actualizar el marco regulatorio vigente en virtud de la superación de las barreras tecnológicas entre las industrias del audiovisual y las telecomunicaciones, en el proceso conocido como «convergencia». Los decretos declaraban ser el primer paso para abrir el camino hacia una homogeneidad normativa que permitiese favorecer la competencia y promover las inversiones para el desarrollo del sector (p. 2).

A contrapelo del discurso, explica la autora, la nueva reglamentación supuso, en términos generales, una «marcha atrás» para la prestación de servicios convergentes,¹² favoreció a las empresas de televisión por cable¹³ y desdibujó los límites que había impuesto la LSCA a la concentración económica, al ampliar los plazos de las licencias, facilitar su transferencia entre privados y derogar medidas regulatorias asimétricas.

En relación con el lugar social que ocuparon las instituciones educativas durante la última década del siglo XX, como vimos anteriormente junto con van Cuilenburg y McQuail (2003), estas se volvieron uno de los ámbitos que posibilitaron el «acceso institucionalizado» a los medios. Tal como sucedió con la regulación general de las telecomunicaciones, esa perspectiva que habilitó el surgimiento de las radios escolares en la década de 1990 se retomó a partir de la sanción de la LSCA, que encontró en las radios escolares un espacio para promover el acceso a la comunicación de amplios sectores de población rural y de pequeñas localidades (CNC, 2015).

En los últimos años, la llamada convergencia tecnológica trajo a las escuelas la posibilidad de promover experiencias de radio –digital– sin precisar de autorización ni de grandes financiamientos, esto es, al margen de las políticas de regulación y de financiamiento. Si bien decidimos no profundizar en el análisis de este tipo de radios, conocimos numerosas experiencias de esta naturaleza así como *mutaciones* de FM escolares que, ante la rotura de equipamientos o por el costo de adquirir antenas de transmisión, operan por medios digitales, fuera del aire, mediante *podcast* o transmisiones en redes sociales. Estas experiencias quedan por fuera del alcance de la regulación estatal, siendo las plataformas las que se vuelven «reguladores privados» de los contenidos en línea y accionan como guardianes de contenidos (*gatekeepers*) en el ecosistema de medios contemporáneo. Este aspecto expone, como lo adelantaba Raymond Williams (1992), que las prácticas sociales y los cambios tecnológicos van por delante de los cambios normativos que, incluso, requieren de nuevas aproximaciones conceptuales: que el ENACOM utilice en el relevamiento de radios escolares que realizó en 2020/2021 la categoría «radios escolares propiamente dichas» para referirse a las que transmiten por Frecuencia Modulada, es otro indicio de ello. Por lo demás, esta cuestión también nos lleva a recordar, junto con Jenkins (2008), que toda *tecnología de distribución de contenidos* se va actualizando según el contexto histórico

y social. Sin que eso signifique que la radio por FM esté entrando en crisis, sus funciones y su estatus irán variando con la introducción de las nuevas tecnologías.

Finalmente, este contexto no produce variaciones solo en las plataformas sobre las que circulan los contenidos de las radios escolares, sino que estas van modelando nuevos modos de componer y de pensar la producción radiofónica. En tal sentido, y en línea con lo que proponen Tanja Storsul y Dagny Fagerjord (2007), podemos referir a esta proliferación de «géneros y de lenguajes como formas de expresión» como fenómeno que discute la idea de «unión» de medios y lenguajes. Al contrario, sugieren que en cada soporte pueden reconocerse rasgos de uno o más géneros anteriores, sin reemplazarlos ni unificarlos.

Las políticas públicas en el territorio: experiencias en Misiones y en Entre Ríos

En agosto de 2020, el ENACOM y el Ministerio de Educación de la Nación realizaron un relevamiento en el que se lograron identificar 353 iniciativas de radios escolares activas. De ese total, 300 corresponden a lo que el organismo denominó «radios escolares propiamente dichas», que son emisoras de Frecuencia Modulada (FM), mientras que las 53 restantes se enmarcan en proyectos, talleres y grupos que producen contenidos que se emiten por *streaming* o por otros medios. De las 300 FM, solamente 161 se encontraban al aire al momento de responder la encuesta, llevada a cabo entre septiembre y noviembre de 2020.

De las que estaban al aire, solo 27 dieron cuenta de una autorización de funcionamiento; 72 respondieron que tenían habilitación, pero no supieron, no pudieron o no quisieron dar referencias del número de expediente; y 62 manifestaron no tenerla. De las 139 emisoras que no se encontraban emitiendo contenidos al momento de responder el relevamiento, 49 no habilitadas dijeron no estar transmitiendo, 23 con autorización no estaban funcionando, al igual que otras 67 sin referencias de habilitación. Estos valores dan cuenta de un ecosistema variado, pero mayormente conformado por radios escolares en situaciones de funcionamiento irregulares en cuanto al

cumplimiento de las disposiciones legales y las autorizaciones de transmisión, y en condiciones de precariedad en cuanto a infraestructura y equipamiento. Las causas de la fragilidad y la discontinuidad en su operación pueden ser varias y en muchos casos coadyuvantes, desde cuestiones técnicas hasta falta de recursos para consolidar equipos de trabajo. Pero, sobre todo en lo que respecta a las autorizaciones, los factores pueden ir desde el desconocimiento de los procedimientos hasta la resistencia a registrar las experiencias en las áreas ministeriales correspondientes.

En relación con los territorios observados, el censo reconoce 27 radios escolares en la provincia de Misiones y nueve en la provincia de Entre Ríos, todas en establecimientos de gestión estatal y de educación secundaria. Los datos de nuestro trabajo de campo, empero, nos permiten identificar al menos siete más en Misiones y otras 19 más en Entre Ríos, lo que totaliza 34 en Misiones y 28 en Entre Ríos. Si bien los datos desagregados aún no son de acceso público, las investigaciones en curso nos permitieron obtener algunas misceláneas: en Misiones, de las 27 radios que respondieron el censo, 12 tienen autorización de funcionamiento, de las cuales solo cuatro están operativas; aún no tienen autorización 15 de las relevadas y otras siete que no fueron relevadas; de estas 22 sin autorización, cinco mantienen transmisiones relativamente estables.

En el caso de Entre Ríos, todas aquellas radios captadas por el censo cuentan con un dial asignado formalmente, sus referentes expresan tener autorización para funcionar y afirman estar en funcionamiento (la mayor parte sin una programación completa); tres de las radios relevadas salen por *streaming* debido a que presentan parte del equipamiento averiado. Las no captadas por el censo son radios sin autorización, tanto en escuelas de gestión estatal como de gestión privada de diferentes niveles (primario y secundario) y modalidades (una escuela de educación especial y una intercultural bilingüe), y la mayor parte está fuera de funcionamiento.

En el caso de Misiones, resulta interesante el nivel de respuesta a un relevamiento de participación voluntaria, lo que puede deberse al gran interés de las radios por obtener reconocimiento del Estado. Uno de los casos no contemplados en el censo es el de una radio que funciona desde 1998 sin autorización en una escuela de gestión privada. Aunque comparte con otras emisoras que tampoco tienen autorización, entendemos que quedó sin ser

relevada por no ser una institución de gestión estatal. Del mismo modo, quedó sin ser relevada otra escuela con las mismas características que al no poder acceder a una radio propia se asoció con la radio escolar de un establecimiento secundario público; esta institución estatal le brinda capacitaciones y emite los contenidos desde la radio escolar que gestionan y que carece de autorización.¹⁴ En el caso de las 19 radios de Entre Ríos no relevadas por el censo, 12 se encuentran fuera del aire; una está en funcionamiento y cuenta con autorización para funcionar (conseguida en 2001 mediante el PRERF); dos funcionan sin autorización; tres se encuentran fuera de funcionamiento pero con autorización (también conseguida en 2001 mediante el PRERF); y una, que accedió a equipos pero no a antena ni a asignación de dial ni autorización,¹⁵ emite sus contenidos por la radio de la [Universidad Nacional de Entre Ríos](#).¹⁶

En este punto, cabe un señalamiento. Entendemos, al decir de Rockwell (2002) que los archivos funcionan como una *evidencia fragmentaria*. Esto hace que, aunque no haya otras experiencias de radio registradas en los documentos públicos, no podamos decir que no hayan existido. En este sentido, tanto los documentos de acceso público del sistema educativo como las normativas de regulación y las políticas de financiamiento funcionan, también, como discursos de *oficialización* de las experiencias. En los términos de Pierre Bourdieu (1988), oficializar es incluir en el discurso oficial y con ello legitimar y visibilizar (volver público): el Estado (en sus diferentes expresiones) les otorga legitimidad / existencia pública en los actos de documentación. Esto nos obliga a asumir que fuera de este proceso (y por ello, fuera también de nuestro alcance) pueden haber existido otras experiencias y esperamos que, tras este texto, sigan apareciendo en la memoria colectiva a través de anécdotas o de recuerdos de sus participantes.

Las experiencias en relación con los hitos de regulación normativa

En ambas provincias, las radios escolares inauguraron sus trayectorias entre mediados de la década de 1990 e inicios de los 2000, correspondiéndose con dos hitos diferentes en materia de regulación. En Misiones, las primeras experiencias de radios escolares se encuentran entre 1994 y 1998, tanto en establecimientos de gestión estatal como privada, mediante proyectos gestados

al amparo de lo que podríamos identificar como un primer hito de financiamientos específicos direccionados desde políticas compensatorias para el sector educativo, con programas como el PSE, el PRODYMES y el PRISE, que otorgaban financiamiento sin autorización de funcionamiento. En Entre Ríos, las radios escolares comenzaron a gestarse a inicios de la década siguiente, en lo que podríamos identificar como un segundo hito, en el que el Estado otorgó autorizaciones pero sin financiamiento específico, a través del PRERF que llevó adelante el COMFER en 2001, y que dio cuenta de las primeras radios en cuatro escuelas rurales,¹⁷ tres de ellas se encuentran fuera de funcionamiento y una fue reactivada a partir del Programa de Radios CAJ, en 2015.

Asimismo, podemos identificar un tercer hito posibilitado por la sanción de la LSCA en 2009, que implicó principalmente un reconocimiento a la «categoría» de las radios escolares, aunque bajo la denominación de radios «del sistema educativo». Durante este período, observamos el surgimiento y/o la reactivación de experiencias de radios escolares promovidas por políticas focalizadas, algunas de ellas surgidas durante la década de 1990, que llegaron a los territorios en formato de programas no necesariamente dirigidos al sector. En Entre Ríos, este es el caso de radios enmarcadas en el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa IV (BID-3455/OC-AR) (PROMEDU IV), en 2009, y de los Proyectos Escolares Productivos de Base Local del Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (BIRF-8452-AR) (PBL-PROMER), en 2015.

Finalmente, podríamos hablar de un cuarto hito que se disparó a partir de la sanción de la LSCA, que posibilitó que el Estado orientara recursos para la creación de radios escolares a través del Programa Radios CAJ, en el que convergen el Ministerio de Educación de la Nación y la **Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA)**. Con esta política, ocho radios fueron financiadas en Misiones y otras once en Entre Ríos. Por último, y luego de un período de retirada del Estado en materia de regulación y de financiamiento, podríamos pensar que se está abriendo un quinto hito a partir de la realización del censo de radios escolares en el que se vieron involucradas el Área Socioeducativa del Ministerio de Educación de la Nación y ENACOM.

Cada uno de esos movimientos de regulación normativa encontró a las escuelas en distintas instancias: algunas con proyectos/iniciativas de tener una radio,

otras con emisoras funcionando (con equipos donados por radios comerciales o que habían accedido a ellos por medio de programas anteriores) y otras sin haber construido una demanda al respecto. En todos los casos, cada programa o regulación buscó imprimir en las experiencias el perfil desde el cual el Estado concebía que exista un medio en una escuela. Así, a lo largo de estas tres décadas es posible identificar diferentes «movimientos regulatorios» por parte del Estado: algunos que exponen ciertas continuidades (como las regulaciones de principios de los 2000 y la LSCA, de 2009) y otros que se diferencian (como el programa de Radios CAJ en relación con las políticas compensatorias de la década de 1990).

Durante esa primera etapa, en la década de 1990, las radios escolares estuvieron apuntaladas por las políticas educativas compensatorias de la reforma educativa, bajo la idea central de usar la radio como herramienta pedagógica. En la segunda etapa, las normativas emanadas desde el organismo de radiodifusión se orientaron a reconocer y a formalizar, de manera parcial, el trabajo que venían realizando las escuelas desde la década anterior, período que culmina con el reconocimiento normativo formal que otorgó la LSCA en 2009. La ejecución de los principios recuperados en esta norma permitió desarrollar un programa integral mediante las Radios CAJ, que incorporó los usos de la radio en tanto mediación socio-comunitaria, aunque esta perspectiva no haya sido suficiente para equilibrar las radios de este programa con las experiencias preexistentes. Asimismo, en la última etapa, que podríamos reconocer como iniciada en 2016, el corrimiento estatal y las imprecisiones de los agentes locales para sostener o para transformar las políticas previas del sector, derivaron en una serie de transformaciones para las radios escolares, que se refugiaron en plataformas en línea de empresas y corporaciones del mercado digital para transmitir sus contenidos.

La política pública hecha práctica política

En cada una de las escuelas las políticas fueron *experimentadas* (Shore, 2010) de diferentes modos: se tomaron elementos simbólicos y materiales de cada una de ellas, se las resignificó o pasaron más desapercibidas. En general, los proyectos de las experiencias y los discursos de los agentes a cargo coinciden con la idea de la radio como recurso para fortalecer las trayectorias educativas,

idea articuladora de todas las políticas de financiamiento mencionadas en el apartado anterior: *que los chicos aprendan a hablar en público* es una de las expresiones más usadas, que en los documentos de las instituciones educativas se traduce como «que los alumnos puedan desarrollar la oralidad, entendiendo la importancia de la coherencia textual trabajando los recursos de cohesión necesarios para lograrla» (Proyecto de Radio del año 2012, Escuela Secundaria N.º 22, Entre Ríos). La producción de contenidos para el aprendizaje también es valorada en los mismos términos: tal como presentan los/as referentes de una de las emisoras entrerrianas en un artículo de divulgación, la radio y las redes sociales por las que se difunden las piezas comunicacionales grabadas «constituyen una formidable herramienta puesto que cada trabajo realizado puede ser consultado en cualquier momento, convirtiéndose en un material de estudio muy útil» (Proyectos de Base Local, 2018, p. XX).

En algunos casos, escuelas que habían sido destinatarias de alguno de los primeros programas (PRODYMES, PROMEDU, PBL-PROMER) luego accedieron al Programa CAJ y, con ello, los/as docentes y estudiantes que sostenían las experiencias radiales fueron interpelados/as por una impronta estatal que proponía *abrir la escuela*, a través de abrir la radio –nacida como pura *herramienta pedagógica*– a la comunidad. Este fue el caso de una escuela secundaria en Hasenkamp, Entre Ríos, gestada al calor del PRERF y que luego accedió al Programa Radios CAJ:

Teníamos la radio para Lengua y Literatura, exclusivamente. Habíamos intentado que la usen los otros profes, que se la apropien. Pero la verdad es que no había pasado nada. Como que no sabían usarla. O para qué usarla. Después tuvimos unos encuentros de radio, por el Programa CAJ, y trabajamos cosas como qué rol podía asumir el barrio en todo esto. Y las familias. Y ahí salió el proyecto «Árboles genealógicos», que trabajaron conmigo, y el programa de radio nuevo que tenemos, que se hace con el centro CIC.¹⁸ Ahí hablan alumnos y distintos referentes del CIC, a veces la coordinadora y otras una de las trabajadoras sociales que tiene el Centro (Profesora de la institución. Entrevista realizada en octubre de 2021).

Otro caso completamente distinto es el de una escuela en Colón, Entre Ríos, en la que los agentes a cargo siquiera guardan registro del programa que facilitó su implementación:

Es que los proyectos se arman para conseguir financiar las iniciativas. Como la Huerta, que se fue armando hasta con venta de empanadas (...). La radio igual, empezó con no sé cuál proyecto, siguió con otro... y así. Todo lo que baje del CGE¹⁹ nos viene bien. Creo que era por los CAJ que entró el último dinero, para arreglar la consola, pero no estoy seguro (Profesor de la institución. Entrevista realizada en noviembre de 2021).

En consonancia con lo relatado por este docente, algunas escuelas se han servido de programas estatales que están por fuera de las políticas formalmente destinadas a la gestación o a la autorización de medios de comunicación escolares para poder sostener sus medios. Este es el caso de una escuela en San Marcial, Entre Ríos, que habiendo tenido una de las cuatro primeras emisoras escolares autorizadas de la provincia recurrió al Programa Proyectos Productivos de Base Local (PBL-PROMER) para acceder a equipamiento nuevo y reactivar la experiencia que había estado más de diez años inactiva. En total, fueron tres las escuelas que en Entre Ríos recibieron financiamiento para sus radios mediante este programa. También es el caso de una escuela en la ciudad de Paraná, que al no poder acceder al Programa de Radios CAJ (por la saturación de frecuencias anteriormente mencionada) creó su estudio de radio y lo equipó con fondos del programa «Jóvenes Protagonistas» de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

En Misiones también numerosas radios escolares, sobre todo aquellas que se iniciaron en la segunda mitad de la década de 1990, hace ya más de veinte años, tienen trayectos de financiamiento diversos, que combinan el financiamiento inicial estatal con el sostenimiento mediante aportes de particulares, o viceversa. En el caso de algunas escuelas, como el Bachillerato N.º 38 de El Soberbio o la Escuela de Comercio N.º 5 de San Javier, los docentes que participaron de los primeros años le atribuyen diferentes procedencias a los mismos fondos iniciales; así, mientras que para algunos el surgimiento se debió al PSE, para otros el mismo proyecto se inició con el PRIISE. Esta dispersión puede deberse a un aspecto que era frecuente en esas modalidades de gestión de recursos: los proyectos se elaboraban y se presentaban en simultáneo a más de una línea y cuando, finalmente, llegaba el financiamiento –dos o hasta cinco años después– el plantel docente podía

haber cambiado o los directivos no informaban qué el proyecto había adjudicado los fondos.

Según los testimonios recabados sobre este proceso, «el proyecto tenía recorridos múltiples y simultáneos por convocatorias paralelas» (Docente del Colegio Provincial N° 1 de Posadas, entrevista realizada en octubre 2021). Por tal razón, cuando se notificaba la aprobación de la propuesta y el envío de dinero, uno o dos años después, era frecuente que se desconociera la procedencia de los fondos y que tuvieran que reconstruir el proceso consultando a varios colegas. Es también el caso del Colegio Provincial N.º 1 de Posadas, cuyos docentes fundadores comentaron en las entrevistas que las compras iniciales se habían realizado mediante tal programa, pero con el transcurso de los días nos hacían llegar rectificaciones para aclarar que el programa inicial había sido otro, y que años más tarde habían presentado los proyectos a otra convocatoria que sumó más recursos.

A mediados de 1996, ante el retraso del desembolso de los fondos y para poner en marcha la radio, decidí adelantar las compras con dinero propio, unos 20.000 pesos, que a plata de hoy sería como decir u\$500. El dinero que nos habíamos ganado recién llegó a la escuela unos cuatro años después, cuando ya lo daba por perdido y hasta la escuela tenía nuevos directivos que ni sabían por qué llegaba ese fondo al colegio y de casualidad se enteraron que tenían que devolverme (Docente del Colegio Provincial N° 1 de Posadas. Entrevista realizada en octubre de 2021).

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos recuperado distintos momentos e hitos en las políticas públicas vinculadas a las radios escolares en la Argentina, poniéndolas en contexto con movimientos más amplios (fases, al decir de van Cuilenburg y McQuail [2003]), para luego indagar en sus implicancias en un territorio más acotado: el de las provincias de Misiones y de Entre Ríos. Esto nos permitió no solo acercarnos al modo en el que las políticas fueron recibidas y *experimentadas* sino también cubrir un área de vacancia que consideramos importante (puesto que la mayor parte de los análisis disponibles o son cuantitativos y generales o están focalizados en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, en su Área Metropolitana o en otras grandes ciudades como Córdoba).

En primer lugar, la identificación de esos hitos nos posibilita ver que las regulaciones estatales actuaron en dos sentidos: generando reconocimientos generales, aunque no siempre autorizaciones particulares, y otorgando financiamiento o proveyendo recursos materiales y simbólicos. Puede notarse que las regulaciones se mueven de modo pendular entre esos dos polos: el primer proceso regulatorio consistió en financiar de manera focalizada y discontinua distintos proyectos a mediados de la década de 1990; el segundo período se caracterizó por dar reconocimiento, a principios del 2000, a algunas de las experiencias iniciadas en los años anteriores; la tercera etapa retomó ese criterio y lo plasmó en 2009 mediante la LSCA, otorgándole una categoría legal a los radios escolares; el cuarto período retomó el nuevo marco normativo y focalizó en la gestación y en la fundación de numerosas radios mediante el Programa CAJ; el último movimiento estatal volvió a poner el eje en el reconocimiento mediante un censo/relevamiento voluntario de alcance general, sin hacer aportes específicos en lo particular. Asimismo, podríamos decir que los programas que financiaron experiencias de radio también se constituyeron como políticas de reconocimiento –de *oficialización* en términos de Bourdieu (1988)– en tanto aportaron visibilidad (sobre todo, frente al Estado).

En relación con la información que nos provee el Censo, pudimos no solo identificar experiencias de radio existentes en cada una de las provincias sino también interpretar otras cuestiones. Por un lado, que el Estado nacional continúa abonando al concepto de radios escolares definido en la LSCA (que deja afuera experiencias en instituciones de gestión privada) y focalizando en ellas sus políticas de reconocimiento y de financiamiento. Por el otro, que las experiencias en Misiones y en Entre Ríos se relacionaron de modo distinto con aquel instrumento de relevamiento: aunque nuestras investigaciones muestran que ambas provincias tienen una cantidad similar de radios escolares (34 en Misiones y 28 en Entre Ríos), Misiones cuenta con más experiencias captadas por el censo, mientras que Entre Ríos es la que más tiene por fuera del relevamiento. Frente a esto, podemos conjeturar que en la primera las radios escolares tienen una mayor demanda de visibilidad y de articulación de experiencias, puesto que fue la que envió mayor cantidad de respuestas al

cuestionario remitido a los establecimientos de manera digital. Si se asume que este relevamiento abre una nueva etapa en la política para el sector, nos queda la pregunta sobre qué tipo de perspectiva se adoptará con las radios que están operativas por medios digitales y con aquellas que se encuentran operativas en escuelas de gestión no estatal.

En relación con cómo son vividas las experiencias de radio escolar, la información que hemos sistematizado nos lleva a identificar que la radio escolar termina siendo lo que las comunidades hacen de ellas (en diálogo con las políticas públicas, pero no cerradas a sus definiciones ni racionalidades de gobierno implícitas). Así, mientras la idea de la radio como recurso pedagógico atraviesa a todas las radios conocidas en nuestro trabajo de campo, cada *hacer* termina de marcar el perfil que asumen (no hay una categoría identitaria fija ni un marco axiológico único): algunas se proponen como servicio a la comunidad, otras tejen vínculos con instituciones barriales como modos de construir redes territoriales. En tanto, muchas subsisten haciendo uso de distintos programas que les llegan, mientras que otras son producto de estos programas (hay demanda previa a la política pública en muchos casos, y en otros no). También, que las políticas de reconocimiento no alcanzan si no están acompañadas de procesos sostenidos de redistribución/financiamiento: este es el caso de las radios autorizadas entre 2000 y 2001, que a pesar de ser de las primeras en conseguir autorización están sin funcionar por contar con equipos rotos u obsoletos.

Otro aspecto a destacar, que surge como resultado de las investigaciones en ambas provincias, es que para los/as participantes de las radios escolares lo relevante se relaciona con las experiencias de enseñanza y aprendizaje que posibilitan. Tal vez por ello la dimensión mediática pasa a un segundo plano frente a la relevancia que adquieren los proyectos en lo que definen como una «herramienta pedagógica», aunque ese significante no diga nada en sí mismo, pues los trabajos etnográficos nos permitieron ver perspectivas diversas, y hasta contradictorias, en los modos de enseñanza y en los modelos pedagógicos implementados dentro de los espacios radiofónicos.

La situación de las radios escolares puede resumirse en cuatro casos: radios que están en funcionamiento con autorización, radios que están en funcionamiento sin autorización, radios que tienen autorización pero que no

están en funcionamiento y radios sin autorización que están fuera de funcionamiento. Esto da cuenta, a su vez, de tipos de trayectorias distintas:

- Escuelas que fueron adjudicatarias de equipos bajo alguno de los programas nacionales y siguen funcionando aunque nunca recibieron autorización de funcionamiento.
- Proyectos que iniciaron transmisiones con equipos de programas nacionales y no se lograron sostener en el tiempo.
- Escuelas que recibieron equipos y autorizaciones por medio de alguno de los programas nacionales y sostienen las transmisiones.
- Escuelas que consiguieron equipos de modo particular y siguen funcionando sin autorización, algunas de las cuales han sido beneficiarias de distintos programas nacionales a lo largo del tiempo.
- Escuelas que gestionaron de modo particular los equipos y sostuvieron transmisiones sin autorización durante algún tiempo.
- Escuelas que gestionan radios y no recibieron asistencia directa para esos proyectos y siguen transmitiendo.

De estos seis tipos de trayectorias, identificamos que al menos en cuatro situaciones las escuelas se vinculan transitoriamente con programas estatales específicos que cubren parcial, o casi totalmente, algunas necesidades del inicio y/o del sostenimiento de sus radios, mientras que en dos casos no hay vinculación con los proyectos de radios.

Por lo tanto, podemos concluir que si bien los Estados y los gobiernos pueden ocupar un rol preponderante para la fundación y el sostenimiento de las radios escolares no definen ninguna de esas dos instancias de manera categórica. Más bien, como dijimos antes, son sus propios participantes quienes logran poner en marcha o hacer subsistir un proyecto en la medida en la que destinan recursos y competencias propias (tiempo, capacidad de gestión, articulación con la comunidad) para consolidar las experiencias en sus territorios.

Referencias

Alfaro Moreno, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo y Pensamiento*, 34(XVIII), 9-18.

Becerra, M. y Mastrini, G. (2017). Políticas de medios del kirchnerismo. Análisis de las políticas de comunicación 2003-2015 y agenda pendiente. En G. Mastrini y M. Becerra (Eds.), *Medios en guerra. Balance, crítica y desguace de las políticas de comunicación 2003-2016* (pp. 21-58). Biblos.

Bogarín, D. (2020). Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo. *La Rivada* 8 (15), 76-91. <http://larivada.com.ar/index.php/ediciones-antteriores/140-numero-15-diciembre-2020/2-dossier/286-un-ensayo-contra-la-ternura>

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.

Califano, B. (2018). La regulación de la comunicación durante el primer año de gobierno de Mauricio Macri en la Argentina.

Intersecciones en Comunicación, (12), 49-74.

<https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/article/view/28>

Califano, B. (2019). Urgencias públicas e intereses privados: la regulación de medios en la agenda del gobierno argentino (2015-2019). *Ensamblés*, 6(11), 72-90.

<http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/181>

Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC). (2015). Radios FM de baja potencia en escuelas secundarias CAJ. Ministerio de Educación de la Nación. https://issuu.com/cnc-institucionales/docs/informe_final

Comisión Nacional de Comunicaciones (CNC). (2012). Dossier. Esta escuela tiene voz, material de trabajo para las radios escolares CAJ. Ministerio de Educación de la Nación.

Cowan Ros, C. (2016). Estatalidades, políticas públicas y movimientos sociales en su configuración interdependiente: una perspectiva analítica. Working papers series. Contested cities.

De Haro, G. y otros (2013). *Las políticas educativas para el nivel medio en Misiones 1989-1999*. Editorial Universitaria de Misiones.

Díaz, C. (1998). El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción. En J. Venesia (Comp.), *Políticas públicas y desarrollo local*. Instituto de Desarrollo Regional.

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). (2011). Cuadernillo de capacitación Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la Escuela" Nivel Secundario. Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2009n06_revista_detrabajo.pdf

Grassi, C., Hintze, S. y Neufeld, M. (1995). Crisis del Estado de bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales. *Cuadernos de Antropología Social*, (8), 15-38.

Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Los%20Medios%20y%20Tecnolog%C3%ADas%20en%20Educaci%C3%B3n%20-%20Jorge%20Huergo.pdf>

Jaimes, D. (2020). *Jóvenes que toman la palabra. Radios comunitarias, formación y comunicación popular en la Argentina (2011-2015)*. Universidad Nacional de Quilmes

Jenkins, H. (2008) *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Kejval, L. (2009). *Truchas. Los proyectos políticoculturales de las radios comunitarias, alternativas y populares*. Prometeo.

Kejval, L. (2017). Investigar desde la comunicación alternativa, popular y comunitaria. *Avatares de la comunicación y la cultura*, (13).

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4871/4004>

Lazzaro, H. (2021). *La radio como mediación pedagógica en la educación: radios que hacen escuela*. Teseopress.

Lessig, L. (1998). Las leyes del ciberespacio. *Themis*, (44), 171-179.

Malbran, C. (2010). *La radio como herramienta pedagógica*. Corregidor.

Marioni, L. (2020). Programa Nacional de Extensión Educativa-Centros de Actividades Juveniles (Argentina, 2008-2016): un análisis interpretativo del programa, sus antecedentes y permanencias. *Praxis educativa*, 24(1), 1-14.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3578>

Mattelart, A. (1993). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Fundesco.

McQuail, D. (2010). *Media regulation*. University of Leicester.

Proyectos de Base Local (2018). *Revista de divulgación de experiencias educativas basadas en Proyectos Productivos de Base Local*, (1).

<https://www.educ.ar/recursos/127197/coleccion-horizontes-proyectos-escolares-productivos-de-base/download/inline>

Prieto, I y otros (2008). Experiencia educativa de la radio en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 15(1), 63-72.

www.redalyc.org/pdf/280/28011673006.pdf

Puppis, M. y Van den Bulck, H. (2019). Introduction: Media Policy and Media Policy Research. En H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders y L. Van Audenhove (Eds.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research* (pp. 3-21). Palgrave Macmillan.

Raggio, L. (2013). Las relaciones entre el campo cultural y el campo del poder. Las políticas culturales en la Ciudad de Buenos Aires: 2000-2010. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2263>

34

Rockwell, E. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En A. Galván, C. Escalante y L. Civera (Coords), *Historia de la educación: retos teóricos y metodológicos* (pp. 209-234). El Colegio Mexiquense/ICEEM.

Rodríguez, L. (2017). “Cambiemos”: la política educativa del macrismo. *Question*, 53(1), 89-108.

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699>

Roldán Vera, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 13-41.

<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/483/483>

Sánchez, P. (1989). El sistema ALER. *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, (32), 58-63.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de políticas. *Antípodas*, (10).
<https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>

Storsul, T. y Fagerjord, A. (2007). Questioning Convergence. En *Ambivalence Towards Convergence: Digitalization and Media Change* (pp. 19-31). Nordicom.

van Cuilenburg, J. & McQuail, D. (2003). Media Policy Paradigm Shifts: Towards a New Communications Policy Paradigm. *European Journal of Communication*, 18(2), 181-207.
<https://doi.org/10.1177/0267323103018002002>

Villamayor, C. y Lamas, E. (1998). *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) - Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC).

Vinelli, N. (2014). *La televisión desde abajo. Historia, alternatividad y periodismo de contrainformación*. Colectivo El topo Blindado - Colectivo Editorial El río suena.

Williams, R. (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. *Historia de la comunicación*, (2), 181-209.

Notas

¹ Usamos aquí la noción de «reconocimiento» trabajada por Fraser (2008), quien define que «el término designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él» (p. 85).

2 Usamos el concepto «di-verso» no solamente por su significado más usual de «diferente», sino también en el sentido que le otorga su raíz latina «verteré», que emparenta el término con «diversión», acaso el sentido más apropiado para referirnos a las radios que buscan constituirse como experiencias de aprendizajes diversos / divertidos dentro de las instituciones educativas formales.

3 COMFER, AFSCA, CNC, ENACOM, entre otros.

4 «Es una transición desde la época de la “no-política” y consiste en un conjunto de medidas ad hoc diseñadas para regular y facilitar la introducción de una serie de innovaciones, desde mediados del siglo XIX hasta aproximadamente el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Esta fase se caracteriza por una acumulación fragmentaria de medidas, con diferentes objetivos, medios y alcances. No hubo un objetivo único, más allá de proteger o promover los intereses del gobierno y la nación, y promover el desarrollo de un sistema de comunicación, ya sea por inversiones estatales o privadas» (traducción de los/as autores/as del artículo). Si bien van Cuilenburg y McQuail (2003) realizan esta caracterización de fases observando el caso de Estados Unidos y de Europa occidental, también nos posibilitan pensar el caso argentino, sin obviar sus particularidades sino poniéndolas en relación (y en contraste) con las tendencias en aquellos países.

5 Estados Unidos, el país donde la radio se difundió más rápidamente, contaba en 1925 con más de 120 estaciones allí denominadas «educativas» (la mayoría en manos de universidades); cinco años más tarde, 30 % de las escuelas de ese país tenía receptores de radio para la emisión de programas didácticos (Craig, 2000, p. 130). En Alemania, en 1926, en medio de un vertiginoso crecimiento de la comunicación radiofónica, se llevó adelante la «radio en el salón de clases» (*Schulfunk*) y, para 1928, casi todas las estaciones emitían programas con contenidos curriculares (Roldán Vera, 2009, p. 14).

6 Tal como ejemplifica Lessig (1998), «el que no haya rampas de acceso a una biblioteca limita el acceso de una persona en silla de ruedas. Estas limitaciones, en el sentido al que me refiero, regulan» (p. 173).

7 Entre los archivos de la investigación sobre radios escolares en Misiones se encuentra una publicación del diario *El Territorio*, de octubre de 1973, que da cuenta de una experiencia de «periodismo escolar» iniciada en 1969, bajo el título «Ecos de mi escuela», en la Escuela Nacional de Jornada Completa N.º 237.

8 Materializada, especialmente, en tres leyes: la Ley de Transferencia (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995).

9 En Entre Ríos, como veremos, la trayectoria de las radios escolares comienza más tarde.

10 Se trató de un programa de gestión jurisdiccional consistente en la conformación de talleres con actividades culturales, artísticas y deportivas en escuelas públicas de nivel medio –como propuestas de extensión formativa por fuera del horario curricular–, destinados a jóvenes con inserciones precarias en la institución escolar o con trayectorias escolares interrumpidas. Finalizado el ciclo lectivo 2015, funcionaban 2.861 centros en todo el territorio nacional. La matrícula llegó a ser de 959.086 jóvenes participantes y articuló el trabajo de 10.000 trabajadores/as de la educación, entre equipos pedagógicos y técnicos, coordinadores/as y talleristas (Marioni, 2020).

11 El Ministerio de Educación de la Nación, además de garantizar los elementos técnicos para la instalación de las emisoras escolares y las instancias de capacitación que se requieren en ese sentido, distribuyó en las escuelas materiales que buscaban formar a docentes, directivos y jóvenes implicados en los medios en torno a cuestiones de gestión y usos de las radios.

12 «Puesto que derogaron lo establecido por la Ley Argentina Digital que habilitaba a las empresas licenciatarias de telecomunicaciones y TIC a brindar servicios audiovisuales» (Califano, 2018, p. 67).

13 «Las que pasaron a estar comprendidas dentro del marco normativo de las TIC, por lo que ya no deben cumplir con la mayoría de las disposiciones específicas de la ley audiovisual» (Califano, 2018, p. 67).

14 Si bien en este trabajo no fueron tenidas en cuenta las numerosas experiencias de producción de contenidos que luego son emitidos en otros medios, entendemos que este caso es diferente pues el medio pertenece al sistema educativo (es decir, no es comercial, como en otros casos).

15 Tanto los referentes de la escuela como los del Consejo General de Educación de la provincia explicitan que la razón principal fue no contar con frecuencia disponible (se trata de una escuela ubicada en la ciudad de Paraná, capital de la provincia). Los segundos indican, además, que la gestión del gobierno provincial decidió priorizar para la asignación de los equipamientos y las autorizaciones a radios en escuelas rurales.

16 Las circunstancias del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dictado por el gobierno nacional en ocasión de la pandemia por la covid-19 merecen una observación aparte. Varias radios –sobre todo, aquellas instaladas en el ejido rural– fueron resignificadas en sus usos –o, incluso, reactivadas–, convirtiéndose durante

más de un año de educación a distancia en el principal medio de comunicación entre educadores/as y estudiantes.

17 Escuelas Medias N.º 15, N.º 92, N.º 22 y N.º 136.

18 Centro Integrador Comunitario.

19 Consejo General de Educación.