

# Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo

*An essay against tenderness towards school radios.  
Disputes and definitions of a mestizo object*

Diego Bogarín\*

Ingresado: 30/09/20 // Evaluado: 09/10/20 // Aprobado: 09/12/20

## Resumen

Las radios escolares son ámbitos que condensan disputas por la redistribución de recursos de la escuela –tiempo y espacio, principalmente– a la vez que representan una *incomodidad normativa* para la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que reconoce con *dificultad* este tipo de experiencias *paradojales* y legalmente *mestizas*. A partir del trabajo de campo realizado entre 2017 y 2019 en diferentes lugares de Misiones, observamos que, aunque no ocupen un lugar prioritario dentro de las instituciones educativas que las alojan, las radios escolares son experiencias estratégicas para atender en una provincia en que “las necesidades y desigualdades comunicativas son muchas” (Millán y Casales, 2018).

**Palabras clave:** radios escolares - disputas - reconocimiento - desigualdad comunicativa

**Abstract:**

*School radios are scopes that condense disputes over the redistribution of school resources -time and space, mainly- at the same time that they represent a normative discomfort for the Law of Audiovisual Communication Services, which recognizes with difficulty this type of paradoxical experiences and legally metizo. From the field work carried out between 2017 and 2019 in different places in Misiones, we observed that, although they do not occupy a priority place within the educational institutions that host them, school radios are strategic experiences to care to in a province in which “communication needs and inequalities are many” (Millán and Casales, 2018).*

**Keywords:** school radios - disputes - recognition - communicative inequality



---

**Diego Bogarín**

*\* Licenciado en Comunicación Social UNLP, investigador inicial en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Becario doctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH CONICET UNaM) de Posadas, Misiones, Argentina.  
E-mail: adiegobogarin@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

Bogarín, Diego (2020) “Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo”. Revista La Rivada 8 (15), pp76-91 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/286-un-ensayo-contra-la-ternura>

Este trabajo expone ideas que se van tejiendo alrededor de situaciones observadas en Radios Escolares (RE) de Misiones, Argentina. El texto se estructura en tres bloques, cada uno de los cuales presenta tres entradas con distintas dimensiones a analizar. El Primer Bloque pretende aportar una contextualización temática, normativa y conceptual para explicar por qué llamo *objetos mestizos* a las RE, por qué escribí un ensayo y por qué contra la ternura; el Segundo Bloque narra situaciones registradas en tres diferentes momentos del trabajo de campo y, el Tercero sintetiza aspectos que buscan conceptualizar y complejizar las dimensiones que fueron apareciendo a lo largo del texto.

## Tres puntos -no suspensivos- para ensayar contra la ternura

1. Al presentar este texto como un *ensayo* busco algo más que organizar las ideas con el formato homónimo: si bien también lo es, antes quisiera que se me permitiera usar la acepción del ensayo como *práctica* para cuestionar la tendencia de considerar con *ternura* las radios escolares (RE), ámbitos que integro hace más de diez años en la provincia de Misiones como participante activo y como tesista de grado y posgrado. Sucede con bastante frecuencia que, al mencionar en diferentes contextos que estoy trabajando con temáticas vinculadas a la participación, gestión y realización de radios en escuelas, la respuesta inmediata sea una onomatopeya indulgente seguida de un comentario alrededor de lo *lindo* del tema, de lo *enriquecedora* que debe ser la experiencia para sus participantes o de lo *bueno* de que existan iniciativas de esa índole. Aunque hay razón-es en estas ideas, creo necesario re-marcar que las instancias de educación y comunicación que promueven la participación, que convocan a la comunidad y que surgen como alternativas y/o complementarias a las instituciones formales, son analizadas mayormente a través de una *bruma de bondad* que hace difícil reconocer y comprender sus contornos y detalles.

Se aplica, al parecer, una clasificación binaria en la que medios informativos y escuelas que se organizan de manera tradicional *hacen mal* las tareas que les son socialmente asignadas –es decir, que in-forman mal– y que las propuestas alternativas de comunicación y de educación encarnan la reparación de esos malos procedimientos. Por ello, como un intento de *cuidar* estas experiencias, muchas veces las observaciones y los estudios del campo no discuten ni exponen las complejidades y contradicciones que las constituyen. A mi parecer, esto encierra una trampa, por un lado, porque al recrear ámbitos en los que –supuestamente– siempre se actúa y decide según los modos políticamente correctos, se está contribuyendo a la construcción de referencias utópicas que sobrecargan de moralidades a sus integrantes y, por otro lado, porque al observarlos y narrarlos en clave *amigable* –incluso– con intenciones de mostrar las desigualdades que los afectan, se construyen colectivos homogéneos despojados de la posibilidad de sobreponerse a sus propias contradicciones y conflictos. Esto es: a pesar de las tensiones internas que se describirán más adelante, las RE se organizan en torno a disputas por la redistribución de recursos en un contexto mediático donde lo que se encuentra

en juego es la posibilidad de subsistir<sup>1</sup>. Para analizar este aspecto, en el último apartado del texto retomaremos las propuestas de Fraser (2000), quien ya advertía a principios de siglo sobre el riesgo que representaba desvincular la lucha por reconocimiento de la lucha por la distribución de recursos.

Estas facetas incluso dejan por fuera otro aspecto de la discusión que, aunque no es tema de este texto, forma parte del problema: el tiempo de dedicación docente a los proyectos de radios escolares pocas veces –o ninguna, como en los casos estudiados en la provincia de Misiones– tiene reconocimiento material o formal en las políticas públicas educativas. Se asume que las radios escolares son proyectos vocacionales cuyas tareas, en el mejor de los casos, se pagan con el mismo sueldo de dar clases frente al aula. Pero en las conversaciones que mantuve con docentes y participantes de radios escolares de toda la provincia y de otros lugares, queda claro que esto no es así.

2. La situación de los medios de comunicación en Misiones, al norte de Argentina, podría definirse a partir de las mismas condiciones precarias y dificultades de aplicación de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) que detallan varios estudios e informes sobre estos temas en distintas regiones del país (Marino y otros, 2015; Cerbino y Belotti, 2016; Millán, 2017), pero agravados estos aspectos por la condición de provincia empobrecida y fronteriza<sup>2</sup>.

Sobre alrededor de 350 emisoras de radio y una decena de canales de aire y cable en Misiones:

Son pocos los medios que funcionan con licencia y la situación de facto es que una gran parte del sistema total de medios audiovisuales (principalmente radios FM y señales de televisión) no tiene licencia ni permiso para funcionar. Esto genera variadas situaciones de inequidad, como menores oportunidades para acceder a la pauta de publicidad oficial, acceso a créditos u otro tipo de financiamiento. (Millán y Casales, 2018)

Según el marco legal vigente en Argentina, específicamente atendiendo a la LSCA, las radios que funcionan en las órbitas de escuelas se inscriben dentro de los “servicios de radiodifusión sonora por modulación de frecuencia pertenecientes al sistema educativo” (art. 149) y, por extensión, dentro de los prestadores “de derecho público no estatal” (art. 21). Sin embargo, en la práctica, gran parte de las emisoras escolares se perciben como medios comunitarios –que de acuerdo a los criterios de la LSCA son actores privados sin fines de lucro, es decir, *son otro sector*– por vincularse de forma frecuente con sus entornos ya sea para “recaudar fondos y/o conseguir equipos que, de manera contraria, no habrían logrado, debido a las difíciles condiciones de sostenibilidad y sustentabilidad en las que se encuentran por ser sujetos sin fines de lucro, integrados por miembros que trabajan voluntariamente” (Cerbino y Belotti,

1 En el informe final del proyecto de investigación “Dinámicas y lógicas comunicacionales de Misiones” de la FHycS UNaM, Millán (2017) remarca que “la dinámica (de medios en Misiones) es muy volátil. Es frecuente la compra y venta de equipos que ya fueron utilizados. Muchos radios tienen emisiones intermitentes, como las radios comunitarias, escolares-comunitarias o las dependientes de los Centro de Actividades Juveniles [CAJ]”.

2 Misiones tiene el 80 por ciento de sus límites en permanente interacción con Paraguay y Brasil, al tiempo que es una de las provincias más pobres del país, con índices de pobreza e indigencia que superan el 50% según las mediciones oficiales.

2015: 52). Estas características exponen que las RE combinan *características* que las definiciones de la LSCA atribuyen a *sectores* diferentes (público no estatal y privado sin fines de lucro) constituyéndose como *experiencias paradójales y legalmente mestizas*. Pero la paradoja y el mestizaje no son problemas en sí mismos<sup>3</sup>, sino que emergen como problemas para una norma que busca regular un sector cuyas especificidades no ha conseguido comprender y para una autoridad de aplicación (AFSCA primero y, actualmente, Enacom) que hasta ahora no han logrado subsanar esas imprecisiones ni han delineado políticas integrales accesibles.

A las referencias precedentes, habría que añadir que en la última década un número cada vez mayor de RE se organizan mediante reuniones periódicas y encuentros anuales de alcance provincial y regional en la Red de Radios Escolares y Comunitarias de Misiones (Rerecom). Hacia los inicios de la Rerecom, en 2011, se juntaban 8 radios, pero hacia mediados de 2020 rondan 25 proyectos que se reúnen y buscan visibilizar

una serie de problemáticas comunes, como la falta de capacitación de los docentes y estudiantes, el desconocimiento del uso de las TICs para el trabajo en el aula y en las radios, la falta de recursos económicos para solventar gastos de mantenimiento de equipos, y la inexistencia de horas especiales para los docentes a cargo de los proyectos. (...) [En el encuentro fundacional de la Red] se propuso que los intercambios también incluyeran la intervención, por parte del colectivo en plena conformación, en espacios vinculados a la implementación de políticas públicas. (Lombardini y Schewe, 2016)

La vigencia y la presencia de las RE en Misiones, como podemos apreciar se vuelven factores claves en la discusión pública sobre la redistribución de recursos para el sector de la comunicación y la educación, por eso es que tratarlas con *ternura*<sup>4</sup> resulta inapropiado y hasta, podría arriesgar, disminuye su potencialidad *infantilizando* su lugar en el ecosistema de medios, tal vez por ser experiencias constituidas mayormente por niños y jóvenes. No sucede que se analice con *ternura* la tarea de otros medios públicos o privados, que parecieran ser los medios *mayores* –o *adultos*–, aunque no tengan participaciones locales en discusiones colectivas públicas en pos de la distribución de recursos.

En coincidencia con Sianne Ngai (2012), considero que la ternura construye y estetiza desde la impotencia, pues no solamente paraliza la razón al inscribir la experiencia en el ámbito de lo sensible, sino que la misma definición asocia lo tierno a lo flexible, a lo blando:

(...) la ternura personifica el proceso de ‘objetivación’ afectiva por el cual se forman todos los juicios estéticos. En términos generales, es crucial que el objeto [tierno] tenga algún tipo de imposición, es

3 Podríamos remarcar que si las RE son *mestizas* por combinar características de una ley que fue posterior a ellas, vale decir que es esa ley que define *tipos puros* la que crea ese *mestizaje*. Para leer más sobre la *creación* de *los mestizos*, sugiero revisar la propuesta de Stolcke (2005).

4 Uso *ternura* para referirme a las expresiones que suelen ser usadas en referencia a las RE basado en lo que Ngai (2012) define como “actos de habla [o] una forma particular de comunicar una mezcla compleja de sentimientos sobre un objeto y requerir que otros sientan lo mismo.” (Ngai, 2012: 2) (La traducción es mía) En su libro, la autora define *cute*, literalmente traducible como *lindo*, como un *tipo estético* asociado a lo femenino y, por extensión, construye un tipo de belleza *débil* o *inofensiva*. En este sentido, es posible también interpretar *cute* como *tierno* e *indefenso*.

decir, que parezca un objeto inusualmente sensible para ser fácilmente moldeado o deformado por los sentimientos o la actitud hacia él. (Sianne Ngai, 2012:65) (la traducción es mía<sup>5</sup>).

3. En este ensayo para *des-ternurizar* las RE, seleccionaré y presentaré una serie de situaciones registradas entre 2017 y 2019 en escuelas rurales y urbanas, primarias y secundarias, públicas y privadas de Misiones para la tesis del doctorado en Comunicación que me encuentro realizando en la Universidad Nacional de La Plata mediante la beca doctoral del CONICET. Dicha tarea fue llevada adelante mediante un trabajo de campo etnográfico pues considero, en acuerdo con Fasano (2015), que se trata de un enfoque metodológico y epistemológico apropiado para la investigación de los procesos de comunicación comunitaria y popular. Al momento de iniciar los primeros movimientos exploratorios para relevar las experiencias, también tuve la impresión que describe la autora al respecto de las limitaciones que presentaban otros enfoques de investigación cualitativa, cuando comenta que muchas de las categorías teóricas definidas de antemano, en mi caso, en mi proyecto inicial de investigación, me impedían ver y escuchar fuera de esos códigos que llevaba conmigo para hacerlos encajar en las prácticas sociales o, peor aún, para que las prácticas sociales encajen en esas categorías.

A partir de estos rudimentos tomados del campo antropológico, recupero las experiencias vividas con el fin de “utilizar la propia experiencia del trabajo de campo para reflexionar sobre la relación entre la situación etnográfica y la producción científica” (Pacheco de Oliveira, 1999: 259) (la traducción mía<sup>6</sup>). Estos registros, además, dan cuenta de *situaciones etnográficas* (Pacheco de Oliveira, 2006) que permiten reconocer la presencia del investigador:

en tanto actor social efectivo, localizándolo dentro de una red de relaciones de fuerza y de sentido, donde el campo de lo observado y de lo registrado depende de opciones realizadas en múltiples escalas y contextos, operando en reacción a las expectativas e iniciativas (...) de los demás actores presentes en el proceso de realización de una etnografía (Pacheco de Oliveira, 2006: 54).

A la vez, los intercambios que se expondrán pueden leerse también en clave de “situaciones comunicativas” (Katzner y Morales, 2009) en la medida en que los participantes se reconocen mutuamente en tanto agentes capaces de producir sentido y desarrollar procedimientos de interpretación que intervienen en la negociación para lograr un acuerdo intersubjetivo, potencialmente provisorio y, a la vez, dinámico.

A los fines escriturales, tomando el texto etnográfico como creatura del investigador/autor<sup>7</sup> y tras tener en cuenta las características de las diversas experiencias estudiadas, compondré las situaciones combinando momentos acontecidos en distintos tramos del trabajo de campo, recuperados de diferentes espacios/tiempos y unificados en la redacción. En este sentido, tomaremos como equivalentes los conceptos de *colegio* y *escuela* porque nos hemos percatado de que son poco relevantes para los

5 “Cuteness might also be said to epitomize the process of affective “objectification” by which all aesthetic judgment are formed. In cutness it is crucial that the object has some sort of imposed -on mien—that is, that it bears the look of an object unusually responsive to and thus easily shaped or deformed by the subject’s feeling or attitude toward it.” (Ngai, 2012: 65)

6 “Utilizar a própria experiência de trabalho de campo para refletir sobre a relação entre situação etnográfica e produção científica” (Pacheco de Oliveira, 1999: 259)

7 Las discusiones alrededor de esta concepción y de asumir la *etnografía como texto* son amplias y exceden el objetivo de este artículo, pero para entrar en tema, sugiero la entrada que propone Geertz (1989) en “El antropólogo como autor”.



puntos que intentamos mostrar en este trabajo las diferencias entre una institución educativa de gestión estatal y una de gestión privada en cuanto a la administración del tiempo y el espacio. Se mantendrán las características de cada trama de relaciones para permitir la comprensión de los sucesos, pero los nombres de las personas, de las instituciones y las localidades serán reemplazados por nombres ficticios y sucederán alrededor de una misma experiencia de RE.

## Tres situaciones de disputas por reconocimiento y status

En febrero de 2019, fui a la casa de Juan para hablar sobre diversos temas de la radio escolar un día antes de la reunión de elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se lleva a cabo todos los años en las escuelas de Misiones antes del inicio de clases. Me interesaba saber si tenía alguna propuesta de trabajo para presentar en la reunión del colegio donde se desempeñaba haciendo tareas de comunicación, pero principalmente me acerqué con curiosidad porque unos días antes me había enviado un mensaje ofreciendo servicios de fotografías para eventos sociales y fiestas de 15 años. Cuando llegué esa tarde lo primero que me dijo, después de ofrecerme algo para tomar, fue que lo echaron de la radio escolar. Narraré a continuación los acontecimientos que rodearon su llegada, permanencia y salida del colegio.

1. A Juan lo conocí cuando llegó a la ciudad, recién recibido de periodista, a principios de 2018. Mediante conocidos en común con la rectora del Colegio Cristiano de Panambí, María, había conseguido un contrato de media jornada para hacerse cargo de la Comunicación Institucional, labor que implicaba sacar fotos en actividades de la escuela, escribir para la página web de la institución y hacerse cargo de la radio que funcionaba en la escuela.

Yo sabía la existencia de esta emisora desde 2013 por conversaciones con grupos de docentes y estudiantes del colegio que participaban de las actividades de la Rerecom. Así fue que en 2017 empecé a ir a Panambí, frontera con Brasil a 150 kms de Posadas, para comenzar mis primeras actividades del trabajo de campo, leer documentaciones, conocer a los directivos, ver el equipamiento de la FM. En ese momento, las actividades en la emisora eran organizadas por docentes de distintas asignaturas –a estos docentes, Mateo y Marcos, llamaré *docentes referentes*– que agregaban horas extras<sup>8</sup> a su tiempo de clase para hacer programas de *temáticas generales* con estudiantes. Es decir, no dictaban contenidos de sus materias en la radio, sino que eran los grupos de estudiantes los que definían temas y tipos de programas, mayormente deportivos y musicales y los docentes referentes acompañaban las iniciativas.

Aunque de manera frecuente los docentes referentes remarcaban la sobrecarga de tareas que les suponía asumir esa responsabilidad, yo notaba que llevaban adelante el proyecto con gran esmero: eran quienes me presentaban a directivos y a toda persona que había tenido alguna participación en la radio, organizaban colectas para viajar

8 El aspecto del “tiempo extra” del trabajo docente es uno de los factores determinantes que la Rerecom pone en agenda con el objetivo de discutir políticas públicas para el sector, ya sea mediante la creación de cargos o de horas específicas para destinarlos a este proyecto y obtener, por un lado, el respaldo formal por estar a cargo de actividades con estudiantes del colegio y, por otro, el reconocimiento económico que les corresponde por el trabajo.



a encuentros de la Red, armaban grupos de estudiantes para coordinar actividades, pedían colaboración a sus colegas en las reuniones docentes, gestionaban permisos para que los estudiantes pudieran hacer entrevistas a funcionarios locales y cada vez que yo iba a la escuela. Sumo a estas notas un comentario que me llamó la atención en los primeros días que estuve en el colegio, cuando me encontré con la directora del nivel secundario, Rosario, para contarle los motivos de mi presencia en el lugar y, luego de conversar sobre temas varios, me dijo al despedirnos que quedaba a disposición para lo que necesite, “*pero si es algo sobre la radio, seguramente los profes te pueden guiar mejor que yo*” (Registro diario de campo, 14/05/2017).

En esos primeros meses del 2017, leí diferentes documentos del colegio –registros de PEI, actas de reuniones, planificaciones docentes, acuerdo de convivencia de la institución– posteriores al 2011, año en que los docentes del nivel secundario se hicieron cargo del proyecto<sup>9</sup>. Pero en los registros institucionales no se menciona la existencia ni el trabajo en la radio escolar. Recién al realizar entrevistas y observar programas de radio y actividades como las tareas previas a participar en los encuentros provinciales de radios escolares comprendí la relevancia que tenía el equipo de referentes en el sostenimiento del proyecto: los directivos descargaban sobre ellos toda labor de mantenimiento y administración del tiempo y espacio de la radio escolar y los grupos de jóvenes, aun los más entusiastas, dependían de los permisos de estos docentes para poder, luego, *hacer lo que querían*.

Tras el receso de verano, ya iniciado el *ciclo lectivo* 2018, escribí a Mateo, uno de las referentes, para juntarnos y preguntarle cómo les había ido en las primeras semanas de trabajo y si ya habían empezado a reunirse en la radio con los estudiantes. Al encontrarnos, me puso al tanto de las novedades: en la reunión PEI de principios de año, la rectora del colegio comunicó que a partir de ese momento Pablo, un docente nuevo en el colegio, se haría cargo de la Dirección de Estudios del nivel secundario (de la que dependen todas las actividades curriculares<sup>10</sup>) y que Juan se sumaría al equipo de trabajo de la escuela para ser coordinador de las actividades de comunicación institucional, quedando como responsable de la radio escolar. Por ese motivo, los docentes referentes decidieron, sin manifestarlo, que los proyectos conversados a finales del año anterior para la radio escolar, no se iniciarían. “Ya que *pusieron* a una persona a cargo de la radio que *encima* va a cobrar para eso, que arme y desarme como le parezca mejor”, me explicaba Mateo –las cursivas intentan recuperar las inflexiones de voz de la charla– (Registro diario de campo, 26/04/2018). Yo asentía mientras lo escuchaba y pasaba en limpio mentalmente el escenario: Rosario seguía como directora del secundario, Pablo comenzaba como vice, Juan recién llegado se hacía cargo de la radio por decisión de la rectora María y los docentes referentes desactivaban las iniciativas que tenían previstas para el año.

9 Esta radio escolar, según pude reconstruir mediante charlas y lectura de documentos, se inició a finales de la década de 1990 como propuesta de una docente del nivel primario para estimular la lectura y el desarrollo de la oralidad en los últimos años de la primaria, y funcionó así hasta el 2005, cuando la docente pasó a realizar tareas administrativas. En 2011, el grupo de “docentes referentes” del nivel secundario propuso retomar el proyecto y desde ese momento llevaron adelante la iniciativa con la participación transitoria de diferentes colegas.

10 Sin ánimo de profundizar en esta discusión, nos inscribimos en la perspectiva que asume el currículum como resultado de tensiones técnicas, políticas, culturales que orientan toda actividad que desarrolla una escuela, aunque no se manifieste expresamente en las planificaciones o en las “propuestas curriculares”. (De Alba, 1998) La tarea de la Dirección de estudios es una “responsabilidad” que se manifiesta formalmente en el cargo de “vicedirector”.



Para esa fecha de fin de abril, ya habían pasado dos meses de trabajo de Juan en la radio y me pareció que sería un buen momento para ir a conocerlo. Esta vez acompañado por Marcos me acerqué a la radio. Me presentó como “un compañero de la universidad que nos ayuda con la radio escolar” y me dejó hablando con Juan.

Mientras acomodaba micrófonos y cables en la mesa de trabajo de la radio, Juan me contó que al principio se sintió un poco incómodo al ir a cumplir sus tareas en el colegio, pero que lo tomaba como normal. “*Siempre que llega uno nuevo hay miradas de reojo [de desconfianza], pero yo me enfoqué en lo que tenía que hacer*”. (Registro diario de campo, 27/04/2018). Según me explicó, la rectora le encargó organizar la radio porque era un recurso al que faltaba *sacarle provecho*. Para ello, confeccionó una grilla semanal con programas de media hora y asignó a cada curso del nivel primario y secundario un espacio dentro de la tabla. En el momento de la conversación, faltaba que la rectora lo aprobara y bajara la indicación al equipo docente para que organizara grupos de estudiantes que fueran semanalmente al estudio de radio.

2. Entre abril y noviembre de 2018, fui observando las dinámicas en torno a la radio escolar y anotaba cómo, progresivamente, disminuía la participación de estudiantes y docentes. Si bien al principio y por directivas de rectoría llegaban pequeños grupos de 4 estudiantes con un docente a cargo para leer recetas de cocina o efemérides de la semana, cada vez se escuchaba con más frecuencia a los docentes comentar lo complicado que era preparar contenidos, conseguir estudiantes voluntarios para la lectura y, lo que mencionaban como más complejo, dejar el grado sin supervisión cuando se dirigían con el grupo reducido al estudio de radio. Sumado a esto, para Juan cada vez era más difícil hacer compatibles las responsabilidades de su rol como comunicador institucional con las necesidades de la radio, pues para estas fechas se acumulaban actos escolares, registros fotográficos individuales y grupales para el anuario, la redacción de textos sobre la participación del colegio en actividades de diferentes ámbitos para actualizar la web, entre otras tareas. En este escenario, observé la situación que describo a continuación, tomado del Registro diario de campo del 7/11/2018.

Uno de los tres programas que se mantenían al aire en estas fechas, era el de 2do año de secundaria y, como ya hacía varios meses que estaban trabajando, la docente dejaba que los estudiantes fueran sin acompañamiento adulto. El programa de radio se iniciaba a las 14.30, yo llegué a la escuela un rato antes y me dirigí a las instalaciones de la radio. El espacio de trabajo tiene dos puertas que dan al pasillo: una es para entrar a la Sala de Locución (SL) donde está la mesa con micrófonos y la otra es para entrar a la sala de Operación Técnica (OT), donde está la computadora de controles técnicos y la consola de sonido. Ambos espacios están separados por una pared vidriada que permite una conexión visual, pero para hablarse tienen que usar los micrófonos y auriculares que están conectados para ese fin. Como llegué *temprano* –estar 15 minutos antes del inicio de un programa, casi podría considerarse estar en horario– me senté a esperar en el pasillo, entre las puertas. A las 14.40, escuché un tumulto y vi aproximarse al grupo de seis estudiantes. Encabezando el grupo iba Leonardo, un adolescente que había conocido hacía un par de años en encuentros provinciales y que siempre participaba tomando talleres para hacer OT. Iba jugando con la llave de la radio. Me saludó sin acercarse, con apuro para abrir la primera puerta y que pasaran sus compañeros a la sala con micrófonos. Detrás suyo estaba Fabio, otro

estudiante que también participaba de los talleres, pero éste se quedó a mi lado y me contó que se atrasaron porque a ellos les tocaba el día anterior y el coordinador de la radio, Juan, tuvo que ir a pedir al docente que los dejara salir para hacer el programa. En ese momento, Leonardo abandonó la sala de micrófonos y abrió la sala de OT, con Fabio entrando detrás. Mientras el primero se puso a acomodar las sillas y los accesorios, el otro se sentó frente a la computadora que ya estaba prendida y empezó a manipular las aplicaciones para transmitir el programa. Leonardo terminó de acomodar las cosas y le pidió el lugar a Fabio. “A ver, permiso”. Cuando Fabio se corrió, Leonardo se sentó frente a la computadora y preguntó a sus cuatro compañeros que estaban en la SL qué canciones querían escuchar. Hablaron todos a la vez, y Fabio dijo “qué caos”, pero Leonardo minimizó la situación comparándola con otra: “Eso porque no viniste otros días con los grupos de los más chicos, eso que sí es realmente despelotado”. Nos reímos todos. Me cuentan en ese momento que en las últimas semanas Leonardo se estuvo haciendo cargo de la OT para todos los programas que estaban *saliendo al aire* porque el coordinador, Juan, ya no estaba teniendo tiempo para estar en la radio.

A las 14.45 y notando el retraso de 15 minutos, Leonardo se sentó frente a la computadora y comenzó a buscar canciones que siempre usan para ese programa, hasta que de repente recordó en voz alta que se habían borrado todos los archivos. Fabio, desde atrás, agregó y me puso al tanto: “Ah, sí, por los virus. Tuvimos que *formatear* la computadora ayer a la mañana porque una profesora puso un pendrive ‘infectado’ [con virus informáticos] y se bloqueó la compu”.

A las 15 empezaron el programa, que duró 25 minutos. Al finalizar, se escuchó la canción seleccionada para el cierre y en la SL bailaron con entusiasmo, hasta que Leonardo les dijo por los parlantes internos que “se pueden ir yendo al aula”, pero que antes acomodaran las sillas. Siguió sonando la música mientras se retiraba el grupo de la SL y en la sala de OT quedamos Leonardo, Fabio y yo. Ellos comentaban algunos detalles del videoclip de la canción que sonaba, hasta que Fabio le preguntó a Leonardo cómo podía hacer para que el año siguiente los profesores le encargasen a él la OT de los programas de radio. Leonardo le sugirió: “En las primeras clases vos tenés que presentarte a los profesores y contarles que hacés operación técnica, entonces cuando necesitan saben que te pueden pedir a vos”.

Luego de 15 minutos de charlas diversas, a las 15.40 entró el profesor de la materia para ver por qué se habían ido los otros compañeros y ellos seguían en la radio. Ambos respondieron que estaban esperando a que llegara Juan para mostrarle unas cosas en la computadora. El profesor aceptó la explicación y volvió al aula. Los estudiantes siguieron conversando sobre bandas de música. A las 15.50, escuchamos el timbre del recreo, apagaron los equipos de transmisión y las computadoras y salimos de la radio. Leonardo cerró las puertas con llave y se fue con Fabio jugando a los empujones por el pasillo, contentos porque le ganaron la *pulseada* al docente y lograron quedarse otra tarde en la radio para *hacer tiempo*<sup>11</sup> fuera del aula.

11 Sobre este concepto me interesa abrir una línea que retomaré en otro trabajo: en numerosas ocasiones la radio escolar lo que les permite a los estudiantes es *hacer tiempo*, en el sentido de *hacer nada* pero también en el sentido de *fabricar-se tiempo, crearlo para ellos*. Lo que cobra un valor relevante cuando se observa que el tiempo es un recurso escaso en el “formato escolar común” (Terigi, 2008) y que generalmente es administrado por las personas adultas a cargo del tiempo/espacio educativo.



3. Al iniciarse el 2019, parecía que ese año no habría actividades en la radio escolar del Colegio Cristiano de Panambí. El responsable de comunicación institucional no volvió a ser contratado y, según lo que me contó la tarde de febrero que fui a visitarlo, se enteró de esa decisión por mensajes de texto cuando consultó a la rectora en qué oportunidad podría pasar a revisar los equipos de transmisión que estuvieron apagados por el receso escolar de verano. En la reunión PEI de principios de año no se mencionó nada al respecto y, según dialogué después con los estudiantes que trabajaron hasta el final del año anterior y querían retomar sus programas, eso provocó cierta incertidumbre. Uno de ellos me mostró las notas de un cuaderno en el que había bocetado un taller de Operación Técnica para a sus compañeros y compañeras, pero la iniciativa tendría que esperar a que se defina cómo continuarían las actividades en la radio.

En abril, los profesores Mateo y Marcos fueron citados por el vicedirector Pablo, que continuaba a cargo de la Dirección de Estudios, para hablar sobre la continuidad del proyecto. Como les sugirió que invitasen a otros interesados en el tema, también me invitaron a mí. Asistimos a la convocatoria en un aula del colegio un grupo de siete personas: dos docentes de primaria, cuatro de secundaria y yo. Al abrir la reunión, Pablo expuso:

Estamos reorganizando la radio escolar, porque cuando trajeron alguien para que sea coordinador se rompió una modalidad de trabajo horizontal entre estudiantes y docentes y se volvió una dinámica vertical que generó malestar. Ahora vamos a tratar de recuperar una modalidad más horizontal. (Registro diario de campo, 14/04/2019)

Los docentes coincidieron con ese *diagnóstico* y manifestaron interés en realizar contribuciones e implementar distintas iniciativas a lo largo del año, varias de ellas, según anunciaron, asociando contenidos de las asignaturas con actividades radiofónicas, preparando programas especiales sobre temas curriculares, organizando proyectos inter-cátedras o departamentales para cubrir fechas especiales y llevando adelante programas de radio entre docentes. El vicedirector se mostró con mucha predisposición y aportó ideas. Fue la primera vez que lo escuché referirse al tema a pesar de que nos conocimos el año anterior porque en su oficina estaba la llave del estudio de radio que buscábamos o dejábamos con los estudiantes al iniciar o finalizar la jornada<sup>12</sup>.

Esta *nueva* predisposición de Pablo hacia la radio de la escuela hizo que les pidiera a Mateo y Marcos para juntarnos el fin de semana siguiente a compartir una cena y conversar del tema. Para Mateo, la actitud tenía que ver con que recién en ese momento Pablo asumía el cargo formal de vicedirector y director de estudios porque, el año anterior, la persona que ocupaba esos cargos se había tomado una licencia y no se había hecho el nombramiento. Pero Marcos tenía una explicación diferente: Pablo había ingresado hacía cuatro años al colegio por recomendación de la rectora, con quien compartían numerosas actividades en la iglesia. Los dos años que ejerció como docente no tuvo ninguna participación activa en las propuestas de trabajo ni en las reuniones institucionales, pero cuando hubo que reemplazar a la vicedirectora en

<sup>12</sup> El vicedirector tiene formación en Ciencias Sociales y le interesaba vincularse con grupos de investigación del CONICET, por lo que mayormente conversamos sobre el organismo y sobre actividades académicas en las que pretendía participar o a las que había asistido.

2018, *jugó* su vínculo con la rectora para el nombramiento, por lo que quedaron de lado otros docentes con mayor antigüedad y preparación para la gestión que esperaban asumir esa función.

Un aspecto relevante es que a la directora, Rosario, le faltan pocos años para jubilarse, por lo que la licencia del ex vicedirector y la asignación de esas responsabilidades a Pablo abrió las especulaciones sobre quién quedaría a cargo de la Dirección cuando se produzca el retiro de la actual responsable del nivel secundario. Esto y la designación de Juan a cargo de la radio hizo, siguiendo la interpretación de Marcos, que durante el año anterior se activaran ciertas resistencias en el plantel docente. En esta tesitura, que Pablo *impulse* actividades en la radio escolar sin participar directamente podría ser una *táctica* para empezar a construir *legitimidad* hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Así recordé y señalé que me había sorprendido que en la reunión Pablo insistiera varias veces en la importancia de que se invitara a otras escuelas y organizaciones de la ciudad para que asistiesen a realizar programas a la radio del colegio. Además, me propuso que yo dictara talleres de Operación Técnica para estudiantes como lo había hecho en otras escuelas, algo que acepté comentando que había un estudiante que me podía acompañar porque tenía una propuesta pensada para trabajar en ese mismo sentido.

En mayo, Pablo creó un grupo de *WhatsApp* en el cual nos incorporó a quienes participamos de la reunión de abril y nos contó que quería planificar reuniones con los distintos cursos para explicarles la nueva modalidad de trabajo de la radio escolar. Se fijó una fecha y me acerqué para participar de las cuatro reuniones con todos los cursos del secundario, turno mañana y tarde. Cada reunión se iniciaba con la presentación del vicedirector, quien luego cedía la palabra a los profesores que, remarcaba insistentemente, ya venían trabajando con la radio “hace varios años”. Una vez terminada la presentación formal, se exponía la idea del taller y los docentes anotaban a los estudiantes que tenían interés en participar. En los meses de junio a septiembre, tuvimos encuentros semanales con siete estudiantes que “aprendieron” a hacer operación técnica para “poner al aire” los programas que se emitieran desde la radio escolar.

Al finalizar el ciclo lectivo de 2019, la directora del colegio presentó un pedido de licencia y el acto de cierre de año estuvo a cargo del vicedirector, quien luego de emitir un discurso de ánimo y celebración por los logros alcanzados por la comunidad escolar, entregó certificados por diversos galardones –mejores promedios, asistencia perfecta, *mejores compañeros*– y por la participación de actividades *extra-curriculares*, entre ellas, por participar en la radio escolar.

## Tres ideas para concluir

1. Las situaciones descriptas en el apartado anterior permiten observar que las radios escolares no suelen tener establecido un tiempo y un espacio dentro de la escuela, como suelen tenerlos otros espacios curriculares, por ejemplo, Química que se suele dictar semanalmente en laboratorios o Informática, que se suele dar en aulas acondicionadas, por citar dos ejemplos comunes del nivel secundario. Antes bien, aun en instituciones donde se proyectan actividades de producción de contenidos o se asignan espacios edilicios, las RE son resultado de disputas y tensiones entre diferentes actores que inciden en su conformación: directivos, docentes, estudiantes



y aleatoriamente personas dedicadas al proyecto, cuyo ingreso, permanencia o salida depende de (todos o algunos de) los anteriores. Por ello, las dinámicas e interacciones pueden ser analizadas tanto como disputas por status y reconocimientos hacia adentro de las escuelas, como experiencias que consolidan expectativas grupales, en la medida en que son ámbitos colectivos que pugnan por recursos en un ecosistema mediático desigual.

En el plano de las disputas, Fraser (2000) explica:

el modelo del status evita (...) reificar las identidades de grupo; (...) de acuerdo con esta perspectiva, lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el status de los individuos en tanto plenos participantes en la interacción social (Fraser, 2000: 67).

En la medida que esas disputas se diriman a favor del reconocimiento, o lo que es lo mismo en este caso, si sus integrantes ganan tiempo y espacio para *hacer y estar* en la radio escolar, éstas se afianzan como experiencias y expectativas. En ese sentido, es relevante identificar el concepto Radio Escolar como *una experiencia dinámica y una categoría política* más que como una entidad predeterminada o como una experiencia identitaria que requiere un reconocimiento normativo institucional.

Al referirnos a las RE como ámbitos de experiencias y expectativas, retomamos la definición de Koselleck (1993), quien argumentaba que:

la experiencia es un *pasado presente*, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. (...) Algo similar se puede decir de la expectativa: está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es *futuro hecho presente*, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir (Koselleck, 1993: 338). (Las cursivas son mías)

2. El presente trabajo busca exponer que cada actor social dentro del colegio o de la radio escolar, sea directivo, docente, técnico, estudiante, participa en *situaciones de disputas* mediadas por las relaciones de poder que posibilitan –y habilitan– el “formato escolar” (Terigi, 2008). Esto implica mostrar que esas relaciones son multidireccionales, es decir, pueden partir de técnicos que buscan mantener un contrato precario, de directivos que necesitan construir legitimidad, de docentes que buscan incidir en las decisiones curriculares o de estudiantes que mediante la *participación* ganan pequeñas zonas de autonomía en instituciones que tutelan fuertemente sus movimientos.

Mediante el trabajo de campo pudimos entender entonces que también dentro de estos ámbitos se re-producen dinámicas y experiencias en las que “el acceso de los individuos a los recursos (i.e. capital social) depende de su participación en alguna forma de relación social” (Ovares Sánchez, 2018). Sumo a esto que, mientras suceden las interacciones, se producen complejas articulaciones de sentidos entre los actores, y por eso es preciso recuperar sus perspectivas para comprender qué tiene de *preocupante* que la rectora haya contratado un coordinador para la radio escolar, por qué se *pusieron en crisis las expectativas* de los grupos que ya estaban trabajando



en ese proyecto, qué quería el coordinador al armar la grilla de programación para los docentes, qué sentido tenía para los docentes que el vicedirector acompañara el proyecto, cómo se movían y actuaban los grupos de jóvenes en torno a la experiencia estudiada. Con estas referencias, creo que se manifiesta con mayor claridad que cada actor de las radios escolares asume un lugar preponderante en la disputa por la redistribución del tiempo y el espacio de la escuela.

### 3. La inconveniencia de tratar con ternura las radios escolares radica en que:

la ternura genera cada vez más ternura provocando ‘adjetivos pequeños y exclamaciones diminutas’ de quienes la perciben. [Y] requiere un tratamiento (...) como [si fuera] un ser antropomórfico menos poderoso que el referente estético, suplicando nuestra protección y cuidado (Ngai, 2012: 60) (las comillas son de la autora, la cursiva y la traducción son mías<sup>13</sup>).

Este *tratamiento* opera desactivando la potencia de la autogestión de las RE y las urgencias de sus disputas por subsistir, pues en un escenario provincial en que “las necesidades y desigualdades comunicativas son muchas” (Millán y Casales, 2018), son vistas como actores imposibilitados de crear sus propias estrategias de lucha. Dicho de otra forma, se las toma como objeto y no como sujeto de políticas públicas. Es en este sentido que inscribo el tratamiento con ternura de estas experiencias como un problema de *desplazamiento* desde la redistribución al reconocimiento (Fraser, 2000) porque en la medida en que se las enuncia de esa manera, se las inscribe como experiencias disminuidas y se les anula la posibilidad de disputar los recursos que les corresponden.

Las características específicas de las RE, entonces, hicieron que el Estado las definiera y reconociera en 2009 mediante la LSCA como medios del sistema educativo, pero a la vez, por falta de políticas de financiamiento para el sector, obturaron la posibilidad de que se desarrollasen en igualdad de condiciones las diversas experiencias y dinámicas de radios escolares preexistentes o que se crearon por fuera de los procedimientos normados o programas estatales<sup>14</sup>. Como advierte Fraser (2000), “en la medida en que la política del reconocimiento desplaza a la política de la redistribución, puede promover, de hecho, la desigualdad económica” (Fraser, 2000: 56).

El ecosistema de medios en Misiones, dominado por medios privados y comerciales, se financia en gran parte a través de pautas publicitarias, en mayor medida estatales, pero también de empresas privadas (Millán y Casales, 2018) y algunas políticas públicas se orientan a fortalecer proyectos e iniciativas de medios sin fines de lucro. En cualquier caso, quedan excluidas las Radios Escolares, a pesar de las características de medios mestizos que definimos anteriormente: por ser personas jurídicas de derecho público, no pueden requerir ni concursar recursos destinados al sector privado con fines de lucro –medios comerciales– o sin fines de lucro –medios comunitarios–, pero tampoco hay políticas públicas dirigidas a financiar medios públicos

13 “Cuteness generates ever more cuteness by drawing out “small-sized adjectives and diminutive ejaculations” from those who perceive it in others. (...) Cuteness solicits a regard of the commodity as an anthropomorphic being less powerful than the aesthetic subject, appealing specifically to us for protection and care”. (Ngai, 2012: 60)

14 Vale remarcar que en el período 2010/2015, el Gobierno Nacional desarrolló una línea de trabajo sobre radios en escuelas a través de los Proyectos CAJ (Centro de Actividades Juveniles) que financiaba equipamientos, otorgaba autorizaciones y pagaba honorarios a talleristas, pero no atendía ni articulaba RE preexistentes o creadas por fuera de ese programa.





fundados por fuera de los organismos gubernamentales -nacionales, provinciales o municipales-.

Por ello, se evidencia la imperiosa necesidad de una política pública que genere igualdad de condiciones materiales para las radios escolares entre sí y en comparación con medios de otros sectores. De ese modo, podrán reconocerse sus aportes no sólo como ámbitos mestizos de aprendizajes variados, sino también como experiencias que participan en la disputa por reducir la desigualdad en el acceso al derecho a la comunicación.

## Referencias bibliográficas

CERBINO, Mauro y BELOTTI, Francesca (2016) “Community media as exercise of communicative citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador. [Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: Experiencias desde Argentina y Ecuador]”. En *Comunicar N° 47* [En línea]. Puesto en línea el 01 de abril de 2016, consultado el 10 de junio de 2020. URL: <https://doi.org/10.3916/C47-2016-05>; DOI: [10.3916/C47-2016-05](https://doi.org/10.3916/C47-2016-05).

DE ALBA, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores S.R.L.

FASANO, Patricia (2015) “La investigación en comunicación comunitaria y popular: el uso de la etnografía como enfoque”. En *Avatares de la comunicación y la cultura N° 10*, ISSN 1853 5925 [En línea]. Puesto en línea el 13 de diciembre de 2015, consultado el 15 de julio de 2020. URL: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4845>.

FRASER, Nancy (2000) “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”. En *New Left Review N° 4* ISSN 1575-9776, [En línea]. Publicado en noviembre de 2000, consultado el 10 de julio de 2020. URL: <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>.

KATZER, Leticia y MORALES, Orlando (2009) “‘Situaciones de comunicación’ en el trabajo etnográfico. Reflexiones en base a experiencias de campo”. En *Oficios Terrestres N° 24*, FPyCS, UNLP, ISSN: 1668-5431. [En línea]. Publicado en 2009, consultado el 11 de junio de 2020. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45033>.

KOSELLECK, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires, Paidós.

LOMBARDINI, Mariana y SCHEWE, Lelia (2016) “Prácticas en red: radios, escuela y universidad”. *Tekohá N° 8(5)*, Revista de Extensión, FHyCS, UNaM. Pp. 56-62.

MARINO, Santiago; MASTRINI, Guillermo y otros (2015) “Diagnóstico sobre el acceso del sector sin fines de lucro a medios audiovisuales en la Argentina 2014. Licencias, autorizaciones, permisos y fondos concursables”. Informe del Programa de Investigación “Industrias culturales y espacio público: comunicación y política en la



Argentina”, Universidad Nacional de Quilmes [En línea]. Consultado el 4 de abril de 2020. URL: <https://martinbecerra.files.wordpress.com/2015/03/diagnostico-medios-sin-lucro-unq-icep-mar2015.pdf>.

MILLÁN, María (2017) “Dinámicas y lógicas comunicacionales de Misiones”. Informe final del Proyecto de investigación 16D190, SINVyP Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

MILLÁN, María y CASALES, Marina (2018) “Entre la discontinuidad, la transiti- vidad y los márgenes. Aproximaciones a la esfera pública en la provincia de Misiones, Argentina”. En *Cuadernos de Humanidades N°29*, ISSN 0327-8115, Revista de la Fa- cultad de Humanidades, UNSa [En línea]. Puesto en línea en diciembre de 2018, con- sultado el 20 de mayo de 2020. URL: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101170>.

NGAI, Sianne (2012) *Our Aesthetic Categories: Zany, Cute, Interesting*. Cambri- dge, Massachussets y London, Harvard University Press.

OVARES SÁNCHEZ, Carolina (2018) “La sociología de Georg Simmel y el ‘cap- ital social’: La confianza como fuerza socializadora”. En *Reflexiones N°2 (97)*, Revista de la Universidad de Costa Rica [En línea]. Puesto en línea el 1 de agosto de 2018, consultado el 4 de mayo de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/jatsRe- po/729/72957731002/html/index.html#B6>, DOI: 10.15517/rr.v97i2.31481.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (1999) *Ensaio em An- tropologia Histórica*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.  
PACHECO DE OLIVEIRA, João (2006) “Haciendo etnología con los caboclos de Qui- rino: la situación etnográfica como una tríada”. *Boletín de Antropología N°37(20)*, Revista de la Universidad de Antioquia. Pp. 51-80.

STOLCKE, Verena (2005) “L@s mestiz@s no nacen sino que se hacen. Homena- je a Esther Hermitte (1921-1990)”. En *Anuario de Estudios en Antropología Social 2005 CAS-IDES*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia. Pp. 7-30

TERIGI, Flavia (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa, N° 29 (15)*, Pp. 63 a 71.

