

## Artículo de investigación

**Cómo citar:** Casillo Rocha, C., Mijangos Noh, J., Pérez Hernández, V., & Sandoval Cuevas K. (2021). Una experiencia entre lo institucional y lo propio: Programa de radio La cuchara. *Mediaciones*, 26 (17). Pp. 98-115. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.26.2021.98-115>

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 2 de marzo de 2021  
**Aceptado:** 12 de abril de 2021  
**Publicado:** 23 de junio de 2021

ISSN: 1692-5688 | eISSN: 2590-8057

### Carmen Castillo Rocha

[ccastillo@correo.uady.mx](mailto:ccastillo@correo.uady.mx)

Doctora en Estudios Mesoamericanos  
Universidad Autónoma de Yucatán  
México

### Juan Carlos Mijangos Noh

[jmijangos@correo.uady.mx](mailto:jmijangos@correo.uady.mx)

Doctor en Educación  
Universidad Autónoma de Yucatán  
México

### Vidaura Yesenia Pérez Hernández

[vidaura8ph@gmail.com](mailto:vidaura8ph@gmail.com)

Comunicadora Social  
Universidad Autónoma de Yucatán  
México

### Karla Daniela Sandoval Cuevas

[karsandoval8@gmail.com](mailto:karsandoval8@gmail.com)

Comunicadora Social  
Universidad Autónoma de Yucatán  
México



# Una experiencia entre lo institucional y lo propio: Programa de radio La cuchara

## A school radio experience between the institutional and the alternative: Broadcasting La cuchara

## Uma experiência entre o institucional e o próprio: Programa de rádio A colher

### Resumen

Este artículo muestra el uso de la radio para atender problemáticas vinculadas a la niñez, la comunicación y la educación. Se enmarca en el campo de la Comunicación Educación. Como antecedente, se exponen los vínculos entre la escuela y la radio en diversos países de América Latina. Se explica el enfoque cualitativo en el marco de la Investigación Acción Participativa. Se explica la experiencia del taller de radio en Yucatán tomando como base los ejes sugeridos por Rocha y colaboradores (2014), que vinculan este tipo de experiencias a la comunicación y el cambio social. Los ejes aquí trabajados son: la relación entre los sujetos, la relación con el territorio. Esto permite contrastar el tipo de gestión que se logra desde la propuesta de la escuela local, y aquella que se organiza de manera autónoma considerando a los niños como iguales.

**Palabras clave:** Radio Escolar, Comunicación Educación, Comunicación Popular, Medios Alternativos, Territorio.

### Abstract

This article shows the use of the radio to address problems related to childhood, communication and education, framed in the field of Communication Education. As a background, the links between schools and the radio in various Latin American countries are exposed. We explain the qualitative approach in the framework of Participatory Action Research. We explain our experience in broadcasting with children and, subsequently, we analyzed the experience based in two of axes suggested by Rocha et al. (2014), which link to communication and social change. The axes worked here are the relationship between the people in the project, and the relationship build with the territory. This analysis allows contrast the type of management achieved from the proposal of the local school, and the other one organized autonomously considering children as equals.

**Keywords:** School Radio, Communication-Education, Popular Communication, Alternative Media, Territory.

## Resumo

Este artigo mostra o uso do rádio para tratar de problemas relacionados à infância, comunicação e educação. Está enquadrado no campo da Educação para a Comunicação. Como pano de fundo, são expostas as ligações entre a escola e a rádio em vários países da América Latina. A abordagem qualitativa é explicada no âmbito da Pesquisa-Ação Participativa. A seguir, é explicada a experiência do workshop de rádio em Yucatán, com base nos eixos sugeridos por Rocha et al. (2014), que vinculan esse tipo de experiência à comunicação e mudança social. Os eixos aqui trabalhados são: a relação entre os sujeitos, a relação com o território. Isso permite contrastar o tipo de gestão que é alcançada com a proposta da escola local e a que é organizada de forma autônoma, considerando as crianças como iguais.

**Palavras chave:** Rádio Escolar, Comunicação Educação, Comunicação Popular, Mídia Alternativa, Território.

Este artículo de investigación surge del proyecto de investigación denominado "Exploraciones sobre la convivencia, convivencia y comunicación" vinculado al Centro de Comunicatorio Cancab, en el municipio de Aanceh, Yucatán, México.

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

## Introducción

Quienes aquí escribimos pertenecemos, entre el año 2012 y el 2019, a un colectivo que trabajó en proyectos de educación y comunicación en Canicab; una comunidad rural de Yucatán, México; ubicada a 25 kilómetros de la zona urbana, y calificada como una zona de alta marginación por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014).

En esta comunidad, observamos que un porcentaje importante niños terminan la educación primaria sin haber conseguido aprendizajes básicos: leer y escribir. Somos testigos también de que esto sucede en otras comunidades mayas de Yucatán, tanto rurales como urbanas; no obstante, las cifras de lo que fue la Evaluación Nacional del Logro Académico (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014) señalaban resultados "buenos" y "excelentes" para la primaria de la localidad. Atendiendo a la solicitud de las madres de los niños que no consiguen exitosamente esos aprendizajes en la escuela, nos dimos a la tarea de emprender acciones de educación no formal y una de esas acciones fue la que aquí se relata.

En otros momentos se han descrito las acciones llevadas a cabo en la comunidad (Castillo y Mijangos, 2015), pero para este artículo el objetivo es contrastar algunos elementos asociados a las competencias comunicativas y sociales básicas, desarrollados en la escuela primaria, con las posibilidades que ofrece una experiencia de educación no formal que toma como medio a la producción radiofónica. Para ello iniciamos enmarcando la experiencia en el campo de la Comunicación Educación, para luego hacer un recorrido describiendo la relación entre la radio y la escuela, donde emerge como guía la experiencia colombiana. A continuación, compartiremos nuestra experiencia; mostramos la gestión que se propone desde la institución escolar, para contrastarla con aquella que se da a partir de los propios niños.



## Sobre Comunicación Educación y algunos antecedentes

Si bien las posibilidades pedagógicas de los medios fueron reconocidas desde décadas atrás, no se consideraba que la escuela fuera lugar para ellos. Quizá haya sido de Freinet (1927) la primera expresión visible que introdujo los medios a los contextos escolares, particularmente una prensa; como lo dijera Luis Ramiro Beltrán (2005), primero fue la práctica. Las valiosas ideas de Célestin Freinet, como las de María Montessori, permanecen marginales en los sistemas educativos formales, pero no por ello olvidadas. Freinet, junto por Paulo Freire, son considerados por Amador y Muñoz (2018) como pioneros de la Comunicación Educación; para ambos autores, la educación puede convertirse en una práctica de la libertad, y esta libertad puede construirse a partir de la comunicación.

Amador y Muñoz ponen orden a lo que años atrás Barranquero (2006) consideró un territorio “confuso y desordenado”, o lo que Jorge A. Huergo (1997) viera como un campo que se ha hecho “denso y opaco”. Los autores identifican tres generaciones de pensamiento. La primera corresponde a la orientación liberadora de Freinet y Freire, autores clásicos e indispensables para pensar el campo, pero sobre los que no abundaremos. La segunda se caracteriza por la conformación de tres tradiciones. La primera es la Educomunicación, que surge de organismos multilaterales como la UNESCO y la UNICEF. Esta tradición invita a incorporar en el aula metodologías participativas. Luego está la vertiente que mira más allá de las escuelas, y pone el énfasis en la cultura escolar y en la cultura mediática. Y luego está la comunicación-educación, ligada a culturas populares y masivas, y vinculada a proyectos político-culturales de Estado. La tercera generación (contemporánea) se acerca a medios alternativos que bien pueden estar lejos (o no) de las nuevas TIC, que se orientan hacia lo popular, la generación de comunidad, la praxis colectiva, las luchas populares, y las acciones emancipadoras (Amador y Muñoz, 2018). Quizá podemos hablar en este sentido de Comunicación Educación Popular, donde lo popular se dirige a “otros” modos de habitar el territorio, diferentes de propuestas hegemónicas y modernizantes.

Para Amador y Muñoz, esta última generación de Comunicación Educación remite a las luchas por la justicia social, la justicia cognitiva y la justicia ambiental; y en esta línea Mora y Muñoz (2016) identifican dos conceptos fundamentales para la construcción del campo: el territorio -construido a partir de un pensamiento colectivo- y cibercultura- que ha venido a reconfigurar las relaciones sociales y conducido a nuevas formas de subjetividad. Si bien esta dupla reconoce el mundo global contemporáneo conectado por la tecnología y en el que el ciberespacio representa una posibilidad de conexión, el ciber mundo está lejos todavía de muchos contextos empobrecidos, y las tecnologías no cibernéticas siguen siendo igual de relevantes; por ejemplo, la radio: un medio popular por excelencia.

Sin duda, en múltiples sentidos la radio ha tenido una función, no solo lúdica e informativa, sino también educativa. Algunos ejemplos claros de emisoras con propósitos educativos los encontramos en Colombia con la Radio Sutatenza, o en México con las escuelas radiofónicas de la Sierra Tarahumara. Radio Sutatenza fue un proyecto de Acción Cultural

Popular liderado por el sacerdote católico Monseñor José Joaquín Salcedo en 1947 con el interés de enfrentar el aislamiento y el analfabetismo en zonas rurales (Gonzalez, 2010). La experiencia mexicana de Escuelas Radiofónicas de la Sierra Tarahumara data de 1955 y extendió su actividad hasta los años setenta. Fue promovida con propósitos educativos por sacerdotes jesuitas (Arteaga, et al., 2004). Nos parece interesante, pero no extraño, señalar cómo estos sectores clericales progresistas apuntalaron experiencias de comunicación en beneficio de sectores marginados; experiencias que visibilizaron la relevancia de este medio a favor de la educación, pero la radio educativa en México tiene experiencias previas.

Las primeras emisiones radiofónicas latinoamericanas se ubican en los años veinte del siglo XX, y en México ya en ese entonces el secretario de educación, José Vasconcelos, reconoció su beneficio para la educación y la cultura, y así fundó en 1924 Radio Educación. Con algunas inconsistencias, esta institución fue creciendo hasta formar hoy una red integrada por cinco emisoras al aire, cuatro radios en línea y cuatro plataformas de radio a la carta (podcast). Entre los espacios de radio a la carta hay uno en particular destinado a programas infantiles denominado *REcreo*. Esta plataforma fue lanzada como parte del programa “Contigo en la distancia” en el marco de la Jornada Nacional de Sana Distancia, propiciada por la contingencia sanitaria del año 2020 (Secretaría de Cultura, Radio Educación y Audiodora, 2020).

Hacer emisoras de radio de carácter educativo es una cosa, pero insertar la radio como proyecto escolar es algo diferente. En México apenas se observan esfuerzos aislados, pero en Colombia el trabajo intenso comienza alrededor en la última década del siglo XX. Cepeda (2015) menciona que es alrededor la década de los noventa cuando se legisla a favor de las emisoras locales de propiedad comunitaria que emiten programas de interés colectivo, sin fines de lucro y con alcance local. En este contexto surgen las primeras emisoras escolares que dan voz a niños, niñas y jóvenes estudiantes; posterior a ello surgen redes de radios escolares. Según Torrado (en Cepeda, 2015), en la primera década del siglo XX había alrededor de 6,900 emisoras escolares en Colombia.

México recorre un camino diferente con relación a las radios comunitarias y las radios escolares. Aleida Calleja (2010) escribe un relato sobre cómo en México las radios comunitarias han sido, no solo bloqueadas, sino perseguidas durante la segunda mitad del siglo XX; pero no por el estado mexicano, sino a instancia de las emisoras privadas que argumentaban que eliminar a esas radiodifusoras era un asunto de “seguridad nacional”. Fue hasta el año 2020 que las radios no lucrativas y no estatales adquirieron un estatus legal, fruto del trabajo intenso de organizaciones civiles como la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC). Previo a ello, la ley aprobada en el año 2006 (llamada “Ley Televisa”) tenía la marca de las empresas privada, y sus principales artículos eran inconstitucionales; no obstante, fue aprobada en siete minutos por la Cámara de Diputados. Calleja (2010) señalaba que dicha ley no era sino un plan de negocios que proponía la concesión de frecuencias mediante subastas. En ese contexto, esas radios operaban en el ámbito clandestino (Ramos, 2016). ¿Qué lugar podrían tener las radios escolares mexicanas en este contexto?, ¿cómo dar cabida en los ámbitos público y privado a la educación en, con y para los medios?



## Recorrido latinoamericano de la radio en las escuelas

Diversos países han identificado las bondades de la radio en las escuelas y han puesto en marcha programas y proyectos a gran escala. Argentina, en su Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, propuso el acceso de los sistemas educativos a los medios de comunicación, a partir de lo cual comenzaron a multiplicarse las radios, incluso con miras a formar una red de radios escolares (Delmenico, 2015). En México su inserción en las escuelas ha sido marginal. Esto se observó particularmente en la contingencia sanitaria del 2020 pues, mientras el programa “Aprende en casa” se difundió ampliamente en señales televisivas públicas y privadas con cobertura nacional, su presencia en radio se limitó a cuatro emisoras públicas y cinco universitarias con cobertura restringida a determinadas zonas territoriales. Programas como “Aprende en casa” vinculan al estudiante a un ejercicio unidireccional, con el carácter informativo y formativo característico de la enseñanza escolarizada y de los medios tradicionales.

Cuando el caso es informar, la radio se reporta particularmente útil para hablar de contenidos sensibles, u otros para los cuales el currículum resulta insuficiente, como lo es el caso de la educación sexual (Causado E., 2020), el bullying, la salud, el embarazo adolescente, la higiene, el consumo, los deportes, fiestas regionales, etc. (Della G., 2015). Pero cuando se trata de comunicación plena, la producción radiofónica ha mostrado múltiples bondades, una de ellas representa el ser nodo de diferentes estratos de conexiones: sociales, tecnológicos, personales, cognitivos, estéticos. Los proyectos radiofónicos, de alguna manera, se ven en la necesidad de integrar lo heterogéneo. Villamizar (2002), por ejemplo, en el Estado de Táchira, Venezuela, se propuso introducir la dinámica del trabajo radial a la labor del aula incorporando a estudiantes de distintos institutos educativos para realizar producciones y programas, y luego difundirlos en las escuelas. El autor identifica en la radio escolar una posibilidad de establecer relaciones reales entre el trabajo escolar y el entorno; asumir multiplicidad de voces y dimensiones estéticas; así como crear mecanismos conducentes a la toma de decisiones, confrontación de opiniones, respeto por los juicios ajenos y aceptación de decisiones colectivas.

En el ámbito que relaciona a la radio en las escuelas con el contexto social ampliado, la radio posibilita el mirarse a sí mismo en el territorio, cuestión indispensable para la formación de ciudadanía e identidad. Así, en Buenos Aires, Szyszko, Neri y Cataldi (2010) consideran a la radio como un agente participativo que posibilita la formación de ciudadanía en el marco de una “batalla cultural” (p. 3). En este mismo camino, desde Colombia, Barrios (2014) mira los aportes de la radio escolar para la construcción de la ciudadanía, a partir de las prácticas comunicativas legitimadoras y de resistencia que ahí se generan. Estudiando 20 radios escolares de Cartagena, identifica que más del 70% de la programación se concentra en temas de valores, cultura, música, noticias y educación; y señala la predominancia de los temas relativos a la propia Cartagena, lo que nos remite al importante papel que juegan los medios populares en la construcción y legitimación de la identidad.

Desde otra perspectiva, la radio puede formar parte del “todo” integrado y necesario en un ejercicio educativo. En Caxias do Sul, Brasil, Baltasar, et al. (2008), muestran las potencialidades de la radio escolar como un instrumento de interacción sociodiscursiva para estimular el protagonismo social en la comunidad escolar. Analizando el caso de *Radio Espaço Jovem*, recuerdan que hay muchas formas de alfabetización, y que el maestro es esencialmente un *agente de letramento*, que, siguiendo a Freire, debe ayudar al estudiante a “leer el mundo”, y con tal propósito debe organizar diversos contextos y actividades que permitan las múltiples alfabetizaciones (entre ellas la mediática) que los alumnos requieren. Los autores concluyen que profesores y estudiantes gradualmente descubren las múltiples funciones, aplicaciones e implicaciones de la radio en la escuela y la sociedad, modificando paulatinamente la representación que tienen de esta herramienta mediática. En este sentido, la radio forma parte del espacio de descubrimiento y admiración del paso del ser humano por el mundo.

Como *agente de letramento*, pero desde otra perspectiva, la radio escolar representa una oportunidad para desarrollar el conocimiento de la lengua (oral y escrita) y la habilidad para utilizarla ya que, como lo señalan Barragán y sus colaboradores (2016), su déficit puede entorpecer el aprendizaje tanto individual como colectivo. En su experiencia en Cundinamarca, niños y niñas participantes desarrollaron no solo habilidades orales y escritas, sino socioemocionales; también fundamentales para toda comunicación. Lograron mayor seguridad para expresarse proyectando confianza en sí mismos. Siguiendo a la escuela de Palo Alto, recordemos que toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno de relación entre palabra y persona-en-colectivo: sin estos elementos la comunicación plena no es posible.

Es interesante observar cómo chicos y chicas ponen énfasis en los aspectos emocionales y de relación del ejercicio comunicativo de los proyectos radiofónicos. La investigación realizada por Cindy de la Rosa (2018) en seis bachilleratos de Barranquilla encontró el “aprender a hablar mejor en público y así perder el miedo escénico” (p. 2) como motivación importante para involucrarse en el proyecto de radio escolar. El deseo de ser partícipes en la experiencia y el carácter lúdico de la misma fueron también motivos relevantes para sumarse al proyecto. Los motivos identificados por los barranquilleros involucran también las habilidades sociales fundamentales para el desarrollo personal.

Desde el mundo adulto, podemos ver muchas bondades en la radio escolar, y los y las menores coinciden en su importancia; algunas investigaciones así lo demuestran. Franco y Vargas (2015) exploraron la perspectiva de estudiantes radialistas de la escuela Ciudad de Bogotá, encontrando que la participación en la emisora les proporcionó un gran aporte en cuanto a fluidez verbal, técnica vocal y manejo de tecnología; además desarrollaron mayor seguridad personal y crearon lazos amistosos, es decir, les ofreció comunicación plena. En la proyección hacia lo social, representó un espacio de opinión pública para dialogar sobre los problemas vividos en la escuela y sus posibles soluciones, particularmente el *bullying*. En este caso, elaboraron una narración basada



en hechos reales de su colegio titulada 100% Nerd. Según consta en la obra de Cesar Rocha, *Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías* (en Moreno y Molina, 2010 y Barrios 2014), hay también otras experiencias colombianas en las que la radio ha sido protagonista de la gestión de conflictos en la escuela, haciendo posible la construcción y difusión de reglas que benefician a la convivencia y la democracia.

Además de lo señalado, hay otras contribuciones que los proyectos de radio escolar pueden ofrecer. Pensando en el paradigma tecnológico del siglo XXI, María Gricelda Catalán (2015) identifica a la radio como la herramienta pedagógica perfecta para trabajar tres habilidades fundamentales: aprendizaje colaborativo, creatividad y pensamiento crítico. La radio, señala, requiere de un trabajo integrador en el que participa un equipo, y el producto requiere que cada participante ejecute y luego revise cada segmento. Este trabajo implica “ir desde los gustos en la comprensión lectora, gustos musicales, discusiones sobre temas de actualidad, debates sobre las listas que se presentan para centros de alumnos o problemáticas del colegio, etc.” (p. 113). Es decir, es un espacio de negociación de gustos, preferencias, puntos de vista y más; un espacio donde se ponen en marcha los valores que hacen posible la democracia.

En este sentido, algunas de las habilidades a desarrollar son las que remiten a la argumentación (Romero, 2015), la capacidad discursiva y el diálogo, pero también, es un espacio para la reflexividad. Según lo reportado por Leyton (2017) en una experiencia en Mosquera, en su interacción, chicos y chicas generaron reflexividad y provocaron cuestionamientos sobre su rol como ciudadanos. En este sentido y por lo descrito párrafos arriba, pensamos que la radio escolar puede ser también un espacio de construcción de paz.

Quizá sea Colombia el único país latinoamericano en el que ha existido un Observatorio de Medios Escolares, iniciativa que fuera propuesta desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Moreno & Molina, 2010). Este observatorio premió, en el año 2002, la serie *Retratos de Juventud* (Palacios, 2012) de la radio escolar del Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, en Bogotá. Quienes participaron en esta radio realizaron cartografías sociales, buscando que los jóvenes conversaran sobre el territorio para luego construir un mapa de relaciones. Una de las cartografías fue la de conflictos, riesgos y vulnerabilidades que visibilizaba los problemas de seguridad al interior y exterior de la escuela, provocados por la venta de drogas, la intolerancia y el irrespeto. A partir de ello se construyeron ejercicios radiofónicos que incorporaban cuentos populares, dilemas morales y spots sobre falencias que venía presentando la institución. Los resultados de esta experiencia son muestra clara de cómo una radio escolar puede incidir, no solo en el proyecto pedagógico de la institución, sino en el ejercicio ciudadano, ampliado así el impacto de la radio al contexto en el cual la escuela está inserta. Seguramente este ejercicio tuvo una proyección determinante en la vida de quienes participaron en ello.

Como práctica cultural, la radio es también identidad y territorio, como lo muestra la experiencia de la radiorevista *Voltaje sin Límites*. Esta radio de Usme, Bogotá, servía para muchas cosas, entre ellas, para enviar mensajes de amor por el módico costo de ochenta pesos colombianos. La producción de un programa implicaba establecimiento

de relaciones interpersonales, análisis de situaciones, investigación, sistematización de la información, y un proceso de retroalimentación con el oyente. Martha Cecilia Toro (1995) destaca el carácter popular de la experiencia, y recuerda que los medios participativos son “vehículos de articulación cultural” y que la comunicación popular tiene una función autoafirmativa que legitima y valida el sentido de lo propio en los ámbitos de la construcción de sentido; y, luego, es también una oportunidad para subvertir palabras.

El recorrido previo nos ha permitido ver lo valioso de la radio. Por un lado, ha sido usada como medio de información, y así empleada sus características le han permitido abordar temas sensibles, difíciles o marginales. Pero más allá del ejercicio informativo, la producción radiofónica ha mostrado ser una valiosa herramienta de educación no formal, que aborda de manera integral habilidades tecnológicas, sociales, emocionales, comunicativas, cognitivas. A la vez, la radio es un espacio ideal para la formación en valores como la empatía, la tolerancia, la paciencia y todo aquello que apunta a la conformación de la ciudadanía y construcción de paz; cuando la producción es participativa, puede fungir como mediadora para la solución de conflictos. Tal es el caso, que sorprende que la radio no forme parte del quehacer cotidiano de cada escuela latinoamericana. Países como Colombia y Argentina van por ese camino en tanto la presencia de la radio en las escuelas se ha hecho explícita sus legislaciones (Moreno & Molina, 2010, Delmenico, 2015). Países como México, han quedado un poco a la zaga.

## Nota Metodológica

Quienes esto escribimos, desde el año 2012 hasta el 2019, formamos parte del devenir Canicab, Yucatán. En esta localidad de alrededor de 800 habitantes, nuestro punto de encuentro fue el Centro Comunitario de Canicab, donde realizamos actividades que ligaron a la Universidad Autónoma de Yucatán con esta localidad rural. El vínculo nos permitió apoyar el desarrollo del lugar y a la vez llevar reflexiones para la academia situadas en contextos específicos. La porción investigativa del proyecto se orientó por una perspectiva etnometodológica (Garfinkel, 2006), lo cual significa que observamos los procesos que suceden en la localidad y las lógicas de las personas que participan, formando nosotros parte de ello. La experiencia que se describe a continuación, ocurrió entre septiembre y diciembre de 2016 en el Centro Comunitario de Canicab, Yucatán, México.

En el caso específico de esta experiencia, iniciamos con una propuesta estructurada de un taller radiofónico que pretendíamos enmarcar en el proyecto escolar de la primaria multigrado de ese lugar. Pensábamos en enseñar radio a los niños del mismo modo como lo habíamos aprendido nosotros. Según se describe más adelante, analizamos el programa educativo de quinto y sexto grado para adecuar nuestra propuesta; diseñamos una serie de cartas descriptivas que programaban tiempos y actividades precisas ordenadas en sesiones; e iniciamos las conversaciones con la docente las niñas y niños de la primaria. Queríamos insertarnos en los procesos institucionales, pero, como se explica más abajo, la realidad nos condujo por un camino diferente; así que subvertimos nuestra propia propuesta.



La vuelta de timón nos condujo al camino de la Investigación Acción Participativa (IAP) como la entendiera Orlando Fals-Borda (1991); aquella en la que un grupo discute sobre un problema particular y luego decide cómo proceder; donde la participación del grupo es la que dirige el proceso, retando (como fue en este caso) el poder simbólico de la academia para reconocer la experiencia de cada persona en su propia vida y sus propios problemas. La IAP implica la construcción de conocimiento significativo como herramienta de empoderamiento; para lo cual se requiere, no solo diálogo, sino compartición, recreación y transformación. Así que continuamos en nuestro propósito prestando más escucha a los participantes del taller, generando nuevas reglas que tenían que ver con sus problemas sentidos y no con nuestros problemas de conocimiento. A partir de ahí, la curiosidad, la lúdica y los aprendizajes fueron dirigiendo el cauce del goce radiofónico. Respecto a otras características de la experiencia, se harán explícitas en la siguiente narrativa.

## Nuestra experiencia

### *Intentando insertarnos en lo institucional*

El proyecto de radio nació posterior a una grata experiencia en la citada localidad donde jóvenes de la escuela secundaria participaron de la construcción de un blog titulado *La Hacienda de Canicab*. Ahí, incorporaron materiales audiovisuales relativos a la historia y tradiciones de su localidad (Tenas, 2016). En ese caso, no hubo dificultad para coordinarse con la escuela secundaria. Pensando en ir abonando más contenidos al blog, decidimos extender las actividades a la escuela primaria con un programa radiofónico.

La primaria de la localidad era una escuela multigrado en la que cada profesor atendía a niños de dos niveles diferentes. Las instalaciones son austeras, aunque sí hay computadora y proyector a disposición del docente para usarse cuando sea necesario. En ese entonces, no había en la escuela Wifi, y la señal telefónica en toda localidad sigue siendo muy inestable. Los profesores enfrentan el reto de tener alumnos que frecuentemente pertenecen a familias con dinámicas disfuncionales. Según hemos observado, los niños y niñas llevan al aula algún grado de malestar emocional que perjudica notablemente la dinámica de las clases. La actividad docente enfrenta un reto cotidiano grande, pues no se cuenta con el apoyo sistemático de psicólogos, trabajadores sociales u otros profesionistas.

Antes de acercarnos a la primaria, nos dimos a la tarea de conocer mejor la presencia de los medios de comunicación, particularmente la radio, en el currículum de la educación básica. En la propuesta curricular para la educación obligatoria emitida por el gobierno mexicano (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016), el tema de la radio es marginal. Está presente en ocho contenidos de los 9 grados entre primaria y secundaria. Estos contenidos son:



1. Hacer una “versión sencilla de noticiero radiofónico.” (Primer ciclo de primaria) (p. 74).
2. “Participar en la radio comunitaria dando mensajes o en el perifoneo local.” (Segundo ciclo de primaria) (p. 84).
3. “Construir aparatos para mejorar el cuidado del agua con tecnologías tradicionales, elaborar su instructivo y una nota para la radio local.” (Tercer ciclo de primaria) (p. 86).

Nota: Las actividades 2 y 3 no pueden realizarse en la gran mayoría de las escuelas pues no se cuenta con radios comunitarias ni es usual el perifoneo.

4. “Identificar los formatos televisivos, radiofónicos y de Internet, considerados periodísticos.” (Primer grado de secundaria) (p. 74).
5. “Intercambiar opiniones sobre un programa de radio.” (Primer grado de secundaria) (p. 99).
6. “Relacionar principios físicos con el funcionamiento básico de las nuevas tecnologías: GPS, computadoras, Internet, cámara digital, radio y TV digitales, teléfonos inteligentes, libros y revistas electrónicos, tabletas, la nube.” (Segundo grado de secundaria) (p. 129).
7. “Adaptar una historia a modo de radionovela para representarla haciendo uso únicamente de la voz.” (Segundo grado de secundaria) (p. 164).
8. “Desarrollar un proyecto periodístico (programa radiofónico, periódico, revista, blog, videoblog...).” (Tercer grado de secundaria) (p. 74).

### ***Construyendo lo propio***

El asunto de la alfabetización representaba el reto mayor para el taller de radio, pues debíamos buscar formas de mostrar a las niñas y los niños el proceso de construcción de la producción radiofónica, cuyo apoyo importante son los guiones. A pesar de la relevancia de la oralidad, pensábamos tener como base la lectura y la escritura; por ello buscamos a participantes del tercer ciclo. A partir del cambio de la dinámica, comenzamos a trabajar incluyendo videos y audios para pensar el proceso de la radiodifusión.

Del trabajo individual con papel y lápiz, pasamos al trabajo colaborativo, donde quienes saben escribir apoyan a quienes no lo han conseguido, y con esto fuimos construyendo una serie de guiones. Fue en esa sesión que comenzó a ponerse en movimiento nuestra primera producción. Los niños y niñas decidieron crear un programa que llevara por título *La cuchara que da miedo*; querían hablar de historias de terror.



La asistencia al taller era muy irregular. Aunque parecían entusiasmados, unos niños venían un día y otros otro día; era difícil avanzar de ese modo. Cuando les preguntamos por qué estaban dejando de ir al taller, los niños dijeron que, al inicio, la maestra les había dicho que la asistencia era obligatoria, pues sería parte de la calificación; pero, una vez habiendo cumplido con la obligatoriedad y con la nota, la maestra les dijo que ya no era necesario que siguieran asistiendo. La sentencia de la maestra se montó en el canon de las actividades educativas formales: si no tiene calificación, si no es obligatorio, entonces no tiene valor ni sentido. Se terminó de romper así el vínculo con lo institucional, seguimos por nuestro gusto.

Fue necesario volver a conversar con los niños para esclarecer la lógica del taller: la asistencia no era obligatoria, no se otorgaría ninguna calificación, solo quienes estuvieran interesados debían seguir asistiendo. En adelante, comenzaron a asistir los niños de quinto grado verdaderamente interesados: eran tres y en la siguiente sesión solo quedaban dos.

Ese día empezamos a probar haciendo entrevistas, pues la idea era que los niños interactuaran en una dinámica de preguntas y respuestas; fue algo difícil para ellos porque se ponían nerviosos y no sabían qué decir. Debíamos, nuevamente, reinventar nuestro taller y decidimos invitar a niños y niñas de otras edades. Algunas chicas de la secundaria se acercaron, así como un niño de cinco años con severos problemas de lenguaje e inseguridad.

Con el nuevo equipo ya integrado, estuvimos dialogando en grupo para generar una nueva propuesta de guion. Después de cada reunión nos llevábamos las aportaciones de niñas y niños, y las incorporábamos a un texto. Cuando regresábamos a las reuniones, mostrábamos la nueva propuesta a los participantes y ensayábamos la locución. Ellos modificaban las palabras, buscando aquellas con las que se sentían más cómodos, y nosotros hacíamos las anotaciones convenientes.

Los chicos se comportaban con gran compromiso en los ensayos. Una niña, al inicio, muy tímida, comenzó a tomar el papel de líder y los demás le seguían el paso, a pesar de que algunos apenas podían leer palabras sueltas. Se notaba un mayor esfuerzo y apoyo entre los mismos participantes. Ya en esa etapa del proceso, decidimos invitar a un niño que en un principio asistió al taller y había escrito aportaciones interesantes, pero dejó de ir. Le enseñamos lo que teníamos de avance y se unió con gusto. Trabajamos con él para modificar sus párrafos del guion y personalizarlos. Su actitud era muy entusiasta, notablemente diferente de la que asumía cuando iniciamos el taller; cuando, desde el punto de vista de la maestra de primaria, era un requisito escolar. El taller terminó con la grabación del podcast *La cuchara*, con el guion y las voces de niñas y niños de Canicab, en la cabina de radio de la Facultad de Ciencias Antropológicas; es audible en: [lahaciendadecanicab.wordpress.com](http://lahaciendadecanicab.wordpress.com)

## Repensando: Canicab, el taller de radio y el desarrollo

En el camino a la grabación del podcast *La cuchara*, sucedieron muchos aprendizajes que compartimos niñas, niños, comunicólogas y profesores. Pero no se puede pensar esta experiencia sin ubicarla en un territorio y sin considerar la construcción de relaciones a partir del evento. Por ello, para el análisis, partimos de dos de los ejes sugeridos por Rocha y colaboradores (2014), que vinculan a la comunicación y el desarrollo: la relación entre los sujetos y la relación con el territorio. Iniciaremos con el segundo. Un territorio, señalan, es espacio de significación, entorno de subjetividades. En este territorio, nos es posible identificar dos escenarios relevantes: el institucional (la escuela) y el “otro” (nuestro colectivo).

### *El territorio y lo que vamos siendo*

Decíamos párrafos atrás, que la escuela primaria asentada en la comunidad enfrenta múltiples problemas que los tres profesores que la visitan enfrentan con importantes carencias y poco apoyo. Está lejos de parecerse a las escuelas colombianas que albergaron proyectos de radio escolar de los que dan cuenta los artículos de investigación citados páginas atrás. Esta escuela tiene problemas para funcionar como una comunidad educativa. Se trata de una primaria multigrado a la que asisten alrededor de 70 niños, que en el 2016 tenía tres profesores para atender a los 6 grados (divididos en tres ciclos); uno de ellos fungía como director. Como la mayoría de la educación básica en México, la escuela está organizada con base en un modelo comunicativo jerárquico, en una lógica vertical, ordenada por una estructura operativa burocrática con distintos niveles. Semanalmente, los profesores tienen que alimentar varias plataformas cibernéticas con informes y evidencias; plataformas que están ligadas a sus propias evaluaciones, situación que incrementa el estrés y los impulsa a atender cuidadosamente al internet y a desatender el fundamento de su práctica. En el día a día, escuelas como esta se siguen estructurando a partir de la dinámica de “cumplir con el jefe” en cualquiera de los niveles que se le mire: es más importante llenar la plana, que satisfacer las necesidades de comprensión de los educandos. Según esta lógica, las primeras sesiones de nuestro taller fueron “obligatorias” para los niños del tercer ciclo de primaria, porque eran parte de un contenido curricular de su escuela. Siendo así, los niños reprodujeron automáticamente la lógica autoritaria y la dinámica de su salón de clase, según la cual, fingir o aparentar que se sabe algo es más importante que saberlo. Así, ocultar el error resulta un mecanismo de protección ante la burla de los compañeros y el castigo del maestro: “antes de evidenciar que no sé (particularmente ni leer ni escribir), mejor no participo”.

El territorio, señalan Mora y Muñoz (2016), es “el escenario de las interacciones cercanas, de la producción de significación en el vecindario, es decir, de la comunicación cotidiana. Allí emergen las reales posibilidades de transformación de la vida social.” (pp. 32-33). Pero también es el lugar de las inercias, de los anquilosamientos, de las prácticas jerárquicas. En nuestra experiencia, hubo que cambiar el territorio para poder hacer radio.



La situación dio un vuelco cuando renunciamos al espacio de significación estructurado institucionalmente y comenzamos a construir un territorio propio que no obedeciera a las reglas de la escolarización. Hacer radio dejó de ser obligatorio y salió de los esquemas de relación jerárquica impuestos desde la escuela.

Se rompieron los límites geográficos, en tanto la experiencia se hizo en el centro comunitario; los límites de edad que señalaban solo a los niños del tercer ciclo, al incorporar a niños desde primero de primaria hasta tercero de secundaria; los límites de participación, pues dejó de ser una actividad obligada por la profesora; los límites cognitivos, en tanto no era necesario saber leer ni escribir para participar; los límites curriculares, en tanto fue necesario tirar a la basura las cartas descriptivas y comenzar a construir cada sesión tan solo a partir de lo conversado en la sesión anterior.

El territorio nuevecito abrió paso a la curiosidad, a la tolerancia, al respeto, al diálogo, a la colaboración, a la posibilidad de participar y equivocarse; este último, requisito importantísimo para la construcción de cualquier aprendizaje. Al romper con la escuela, con el viejo territorio, abrimos la puerta al “otro desarrollo”, al que está implícito en la construcción de comunidades, de lo cual hablaremos a continuación.

### ***Nosotros y lo que queremos ser***

Cambiar el territorio y dejar la escuela significó también dejar el currículum y poner en tela de juicio los supuestos educativos de los que partíamos; que indicaban que nosotros, adultos, éramos quienes sabíamos y teníamos que enseñar, y que los niños debían escuchar, hacer caso de nuestra experiencia y hasta obedecer a nuestras reglas y nuestra lógica.

En el nuevo territorio, éramos menos diferentes a ellos, más ignorantes de lo que nos pensábamos, totalmente incapaces de realizar nuestro propósito sin renunciar a nuestro estatus de adultos-sabedores. El nuevo territorio requería de nosotros más escucha y menos instrucción; resultaba completamente absurda la obligatoriedad de las tareas cuando, en contraste, en la escuela no hay opción. Tuvimos que afrontar el reto de la incertidumbre y volver a construir. Pasamos del ejercicio informativo, al diálogo y a la construcción colectiva.

La relación comunicativa entre los niños integrantes del taller también cambió radicalmente. El grupo del tercer ciclo desapareció y se convirtió en un grupo heterogéneo de niños y niñas de edades entre los 5 y los 14 años, pero homogéneo en cuanto al reconocimiento del otro como compañero y amigo. De pronto dejó de ser importante si alguien sabía o no leer, si sabía o no escribir, si sabía o no hablar, y pasó a ser importante la labor colectiva para conseguir la meta: el programa de radio.

En ese contexto, vimos a los adolescentes que han pasado de grado sin saber leer, volver a preocuparse por y a ocuparse en desarrollar sus habilidades; un par de ellos, por cuenta propia, decidieron incorporarse a las asesorías pedagógicas que se dan en nuestro

centro comunitario. Vimos cómo el niño pequeño que tenía enormes dificultades para articular palabras, y por lo mismo prefería guardar silencio en otros contextos, hizo un enorme esfuerzo por diseñar, practicar y compartir sus líneas; cuestión que para muchos parecerá trivial, pero a nosotros nos emocionó hasta las lágrimas: un logro pequeño y a la vez monumental. Este logro tuvo felices consecuencias para la interacción de este niño con niños y adultos en otros territorios.

Confirmamos todas aquellas bondades citadas páginas atrás sobre las posibilidades de aprender a escuchar, entonar, hacer silencio, argumentar, dialogar, escribir, leer, e incluso leer al mundo, ofrecidas en la experiencia de “hacer radio”.

También vimos al niño que acostumbra molestar a sus compañeros en el contexto escolar (obligado a asistir a las primeras sesiones del taller) volverse un muchacho colaborativo que no solo evitaba burlarse de sus compañeros, sino que apoyaba el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de otros niños y niñas.

Al analizar y compartir nuestra experiencia, nos damos cuenta de que la radio para nosotros fue, en este taller, un medio por partida doble. Ciertamente fue un vehículo para transmitir un mensaje modesto y sencillo. Pero también fue un medio para repensar y reorganizar nuestra relación con los niños y niñas participantes en el taller; lo cual desde luego implicó repensar nuestro rol como adultos, nuestras ideas, actos, actitudes y comportamientos. Es decir, el taller de radio fue un medio educativo, no solamente para los niños, sino para todas las personas adultas que participamos en él.

## Conclusiones

En su generalidad, la radio en México sigue siendo primordialmente un espacio de difusión controlado por empresas privadas con intereses capitalistas; en el que emergen como islas algunas emisoras culturales, que frecuentemente tienen asiento en las universidades públicas, y otras pocas radios indígenas y comunitarias, que por décadas han resistido al embate del capitalismo. Las principales emisoras orientan sus programas más por los patrocinadores que por el auditorio. No es raro, entonces, que de los 12 niños que participaron originalmente en la experiencia, solo dos dijeron escuchar la radio: la radio, por lo general, no está hecha para ellos, y aquello que está hecho para ellos (principalmente en radio pública) no alcanza señal en la localidad.

En lo que respecta a la relación entre la radio y la escuela, es incipiente como lo evidencian los planes y programas oficiales. No es que todos los países tengan que andar los mismos caminos, pero nos parece que los medios escolares tienen mucho que ofrecer en todos los sentidos, y la radio en particular tiene todas las bondades que ya fueron expuestas páginas atrás. Respecto a esta relación, en texto titulado *La radio y la educación: algunas reflexiones y un criterio pedagógico*, Huergo (1997) distingue entre las radioescuelas (como lo fuera la experiencia fundacional de Radio Sutatenza), la radio



en la escuela (no necesariamente hecha por los niños) y la radio escolar (propia de las comunidades escolares donde se inserta).

Siguiendo a Huergo, en un inicio pensamos que podríamos hacer radio escolar, pero descubrimos que el territorio-escuela contravenía el propósito de Comunicación Educación de nuestro proyecto. Fuera de lo escolar, en un nuevo territorio ¿cómo ubicar nuestra experiencia? No fue radio escolar, pero tampoco fue una experiencia de radio comunitaria, en tanto no se asume como la voz de un grupo social en la defensa de sus derechos, su reconocimiento o el fortalecimiento de su identidad. En el sentido propuesto por María Cristina Mata (1993), se acerca más a un ejercicio de radio popular: el encuentro de un grupo cuya voz es sistemáticamente silenciada cuando se enmarca en un ámbito institucional primordialmente autoritario. Se trata de un ejercicio lúdico-popular donde la riqueza de la experiencia estuvo en poner en común intereses, apoyarse entre compañeros en el camino de sus aprendizajes (por cierto, no logrados en la escuela), mostrar quiénes somos, lidiar contra nuestras inseguridades, compartir nuestra cultura, coordinar nuestros esfuerzos y (en el caso de los adultos) renunciar a nuestro estatus, para aprender a convivir y construir como semejantes.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro Moreno, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria.
- Amador, J. C. y Muñoz González G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala; lo popular en la configuración del campo. *Nómadas*, 49, pp. 47-67.
- Arteaga Romero, C., Martínez Hernández, C. A. (2004). La radio como medio para la educación. *Razón y palabra* 36, 0.
- Baltasar, M., Gastaldello, M. E., Camelo, M. A. & Lipp, B. M. (2008). Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(1), pp. 185-210.
- Barragán, R. A., Huertas Ochoa, O., Vargas Ibagón, V., Cifuentes, F., Castellanos, C., Moreno Aros, C. Castillo C y Prado O. (2016). Radio escolar y el desarrollo de competencias comunicativas. En Galindo, *Experiencias de la formación en investigación de los maestros de Cundinamarca. Resultados de ejercicios investigativos*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca / UNIMINUTO.
- Barranquero, A. (2006). Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica. Memorias de una fértil confluencia. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, VIII (3), pp. 77-91.

- Barrios Reyes, G., (2014, 6-8 de agosto). Radio escolar, ciudadanía y prácticas comunicativas en las instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena [ponencia]. XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación: Perú. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2014/11/GT4-Barrios.pdf>
- Beltrán Salomón, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en América Latina: un recuento de medio siglo*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181393.pdf>
- Calleja Gutiérrez, A. (2010). Prácticas normativas en materia de medios de comunicación comunitarios. El caso mexicano. En Gumucio, *Políticas y legislación para la radio local en América Latina*. La Paz: Plural editores.
- Castillo Rocha, C. y Mijangos Noh, J. C. (2015). Relato sobre un jardín de raro nombre y el nacimiento de conciencias, afectos y esperanzas: el espacio de interpretación etnoecológica en Canicab, Acanceh, Yucatán. En Canto y Zarco, *Extensión y responsabilidad social: Los proyectos sociales en comunidades de aprendizaje*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Catalán Abarca, M. G. (2015). La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor. *Comunicación y medios* 32, pp. 101-117.
- Causado Escobar, R. E. y Pacheco Bohórquez, M. L. (2020). La radio escolar como herramienta pedagógica para la educación sexual y la salud reproductiva. *Revista Cedotic*, 5(1), pp. 59-79.
- Cepeda, Martínez R. (2015). Radio escolar: sueño y realidad. [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional UD <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2116/1/CepedaRamirezMarthaRuth2015.pdf>.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] (2009). *La radio educativa*. México: CONAFE. <https://www.scribd.com/document/238781144/Radio-Conafe>
- De la Rosa Fontalvo, C. (2018). *La Radio Escolar: Experiencias de participación de estudiantes de 6° a 11° de escuelas públicas del distrito de Barranquilla*. [Informe de magíster, Universidad Simón Bolívar] Repositorio institucional USM [https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/4464/La\\_Radio\\_Escolar\\_Resumen.pdf?sequence=1](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/4464/La_Radio_Escolar_Resumen.pdf?sequence=1)
- Della Giustina, S. (2015). *Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar*. En: VI Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Cecilia Borel. [Artículo de conferencia] Repositorio institucional UNS <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4890>.



- Delmenico, M., 2015. *La dimensión pedagógica de la radio escolar. Hacia la conformación de una red de radios escolares*. [Proyecto] Repositorio institucional UNLP [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/91681/La\\_dimensi%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica\\_de\\_la\\_radio\\_escolar.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/91681/La_dimensi%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_de_la_radio_escolar.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fals-Borda, O. (1991). Algunos ingredientes básicos. En Fals-Borda y Anisur, *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con la investigación-acción participativa*. Santafé de Bogotá: CINEP.
- Franco Camacho, N. F. y Vargas Triana S. L. (2015). *Radio escolar en la resolución de conflictos y lucha contra el bullying o matoneo en la institución educativa distrital Ciudad de Bogotá*. [Tesis de Comunicador Social-Periodista Fundación Universitaria los Libertadores] Repositorio institucional FUL [https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2913/Franco\\_Nelson\\_Vargas\\_Sonia\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2913/Franco_Nelson_Vargas_Sonia_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a L'école*. En: Boulogne: Ferrary.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gonzalez Serna, A. M. (2010). *Emisora Nuevo Horizonte. Experiencia de construcción de una radio escolar*. [Trabajo de grado de Comunicadora Social y Periodista, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5498>
- Huergo, J. A. (1997). *Comunicación y Educación: aproximaciones. En Huergo, Comunicación, Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. A. (1997). La radio y la educación: algunas reflexiones y un criterio pedagógico. En Huergo, *Comunicación/Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.
- Leyton Gordillo, S. J. (2017). VozActiva: una experiencia de radio escolar en el municipio de Mosquera. En Fuentes y otros, *Inter-acciones: Apuestas regionales de la investigación en comunicación*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Mata, M. C. (1993). ¿Radio popular o comunitaria? *Chasqui* 47, pp. 57-59.
- Mora, A. I. y Muñoz González, G. (2016). ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural. En Mora, *Comunicación-educación en la cultura para América Latina*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Moreno, E. Y. y Molina, I. J. (2010). Observatorio de medios escolares en el Distrito Capital: miradas sobre el quehacer propio. *Mediaciones* 10, pp. 29-45.

- Moreno Herrero, I. (1992). Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar: Implicaciones curriculares. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 14, 57-65.
- Palacios Ballen, D. K. I. (2012). Radio escolar en la IED Antonio Nariño: Dimensión comunicativa para pensar la ciudadanía. [Trabajo de grado Comunicación Social – Periodismo, UNIMINUTO] Repositorio institucional UNIMINUTO <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/1148>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: una nueva metodología*. [Documento de trabajo PNUD] Repositorio PNUD <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-M>
- Ramos Rodríguez, J. M. (2016). Radio, cultura e identidad: 10 tesis sobre la radio indígena mexicana. En Magallanes y Ramos, *Miradas propias. Pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Romero, M. C., 2015. Posibilidades de la radio escolar como medio para dinamizar el currículo. *Opción* 31(2), pp. 962-971.
- Secretaría de Cultura, Radio Educación y Auddiora (2020). *REcreo*. [Página web], <https://recreo.auddiora.org/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- Szyszko, N., Neri, C. y Cataldi, Z. (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Revista Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 61, 0.
- Tenas, G., 2016. *Comunicación auténtica e interculturalidad: una experiencia de innovación curricular en el Yucatán rural*. [Tesis de maestría Universidad Autónoma de Yucatán], Repositorio público <https://docplayer.es/88647682-Comunicacion-autentica-e-interculturalidad-una-experiencia-de-innovacion-curricular-en-el-yucatan-rural-guillem-tenas-subirana.html>.
- Toro, M. C. (1995). Voltaje sin límites: La onda del Radio Recreo. Estudio etnográfico de la radio escolar en Usme. *Signo y Pensamiento* 27, pp. 57-70.
- Villamizar Durán, G. (2002). De la escuela en la radio a la radio en la escuela. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 3(1) 0.