

5. LOS CONCEPTOS DE EDUCACION Y CULTURA Y EL FUNCIONAMIENTO ACTUAL DE NUEVE RADIODIFUSORAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

José Cisneros Espinosa
Universidad de las Américas

Introducción

Para el ciudadano común, alejado del ambiente académico, hablar de radiodifusión educativa y cultural en México es hablar de una práctica social desairada, marginada o decadente. Desde el punto de vista económico es pensar en subsidios o números rojos; desde el enfoque político significa promover una supuesta pluralidad ideológica y el manejo de datos que legitimen la obligación del Estado para apoyar el desarrollo de la cultura; y desde la perspectiva social implica, para una mayoría, la indiferencia ante una programación aburrida; para una minoría, el apropiarse de un prestigio intelectual que separa en vez de unir. Esta es la cara del fenómeno, la apreciación común.

Los conceptos de educación y cultura

Para penetrar en el fenómeno señalado, habría al menos que esclarecer, si no definir, el uso de los conceptos de educación y cultura. ¿Qué es educación?, ¿qué es cultura?

Estos dos conceptos no unívocos son difíciles de definir por sus implicaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas. Son, sin embargo, conceptos que necesitan esclarecerse al menos en función de las prácticas sociales que pretenden analizar, fundamentar o justificar, como es el caso de las prácticas de radiodifusión que ahora nos ocupan.

Por otra parte, estos conceptos pueden ser analizados desde diferentes áreas del conocimiento, como pueden ser la economía, la política, la psicología o la sociología. En el caso presente los abordaremos desde el punto de vista sociológico, dado que es en la dimensión social en la que nos interesa entender y manejar el funcionamiento de la radiodifusión educativa y cultural.

Existen diversas apreciaciones sociológicas del fenómeno de la educación. No obstante, la mayoría de estas aproximaciones pueden ubicarse en dos tendencias generales: una, que podríamos denominar reproductora, y otra que podríamos llamar transformadora. En la primera podemos considerar a todos aquellos autores que conciben la educación como un mecanismo que contribuye principalmente a la reproducción de las estructuras y las prácticas sociales, como es el caso de Emile Durkheim o Karl Mannheim. Y en la corriente transformadora podemos incluir a pensadores como Bertrand Russel o Paulo Freire, quienes piensan que la educación ha de ser fundamentalmente un proceso de transformación de las estructuras y prácticas sociales en la búsqueda de la libertad y la justicia.

Analicemos en primer lugar las concepciones de algunos pensadores de la corriente reproductora: Talcott Parsons (sociólogo y antropólogo cultural norteamericano, 1955) considera que la educación en general, y la escuela en particular cumplen en el infante básicamente tres funciones:

- Socializar al niño fuera del ámbito familiar.
- Asignarle nuevos roles y *status* distintos y simultáneos a los que desempeña en el hogar.
- Interiorizarle nuevas normas y valores acordes con la sociedad en su conjunto (Gras 1980:53-60).

Karl Mannheim (sociólogo húngaro, 1944) afirma que "...sólo puede entenderse adecuadamente la educación si la consideramos como una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social". Más aún, agrega que "...la técnica educativa más eficaz está condenada al fracaso a menos que se la ponga en relación con las restantes formas de control social" (De Ibarrola 1985:64).

Emile Durkheim (pedagogo y sociólogo francés, 1974) concibe la educación como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social" (De Ibarrola 1985:22-27).

Como puede observarse, en estos pensadores existe una percepción común de la función reproductora de la educación con respecto al sistema social dentro del cual se enmarca. Reproducción que tiene el sentido de continuidad y armonía; más aún, de control social.

Ahondando en este enfoque de la educación, otros autores destacan su función reproductora a nivel económico y social, específicamente en sociedades capitalistas. Tal es el caso de Theodore Schultz, Max Weber y André Gorz.

Theodore Schultz (economista norteamericano, creador del enfoque del "capital humano" dentro de la economía de la educación, 1968), sostiene que la educación es una inversión en el ser humano y que sus consecuencias son una forma de capital. Sin negar que algunos tipos de educación puedan lograr metas culturales, afirma que la educación puede "mejorar las capacidades de

un pueblo mientras trabaja y dirige sus asuntos, y que estas mejoras pueden incrementar el ingreso nacional" (Schultz 1968:57-60).

Max Weber (abogado, economista, historiador y filósofo alemán, 1918) afirma que los "exámenes especiales" (profesionales) vienen a ser un mecanismo para la selección y diferenciación de personal en las diversas actividades de la sociedad. Concretamente señala:

La burocratización del capitalismo, con su demanda de técnicos, empleados, etcétera, con una instrucción experta, ha introducido estos exámenes en todo el mundo. Sobre todo, este proceso recibe un impulso adicional gracias al prestigio social de los certificados educacionales adquiridos por medio de estos exámenes. Ello sucede tanto más cuando la patente educacional se canjea por ventajas económicas.

En otras palabras, los diplomas y certificados educacionales vienen a establecer las posibilidades y límites de acceso a posiciones privilegiadas en la sociedad (De Ibarrola 1985:33-36).

André Gorz (sociólogo francés, 1964) por su parte, hace una severa crítica a la enseñanza especializada que se da en las sociedades capitalistas, argumentando que se dedica a generar hombres

competentes pero limitados, activos pero dóciles, inteligentes pero ignorantes de todo lo que desborde su función (...). Se ha eliminado de su formación, y hasta del medio que los rodea, todo aquello que podía permitirles buscar fuera de su trabajo la realización de sí mismos (...). Se han eliminado de las instituciones todos los órganos de poder y de autogestión locales que permitirían a los trabajadores moldear, ya que no su trabajo, su vida cívica y cultural.

Gorz afirma que la enseñanza especializada lleva al especialista a la pasividad y la sumisión, y con esta falta de perspectivas y de creatividad, a la miseria humana y cultural (De Ibarrola 1985:91-103).

Hasta este punto podemos observar algunas características básicas de la tendencia que hemos denominado reproductora, desarrollada principalmente por pensadores funcionalistas. Corriente que ha recibido diversas críticas, como la de Henry A. Giroux:

Inspirados en el sueño, más que en la realidad de una democracia liberal, la versión de los funcionalistas sobre la enseñanza hacía eco a la alegre armonía de Talcott Parsons y describía a las escuelas como instituciones socializadoras diseñadas para proveer a los estudiantes con los valores y la habilidad necesaria para poder funcionar productivamente en la sociedad. Absorta en la lógica del consenso y del papel socializador, la teoría funcionalista dejó sin examinar temas como la relación de las escuelas con las cuestiones de poder, con los conflictos de clase y con el control social (De Leonardo 1986:21-22).

Las críticas de los intelectuales marxistas, como Louis Althusser o Rossana Rosanda, señalan especialmente la falta de inocencia ética y política que los

funcionalistas atribuyen a la educación. Los críticos de izquierda en general apuntan la llamada "teoría de la correspondencia" entre el sistema político y económico y el sistema educativo que produce "estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista" (De Leonardo 1986:23). Señalamiento que los funcionalistas le devuelven a los teóricos marxistas al señalar la misma función reproductora de la educación en los sistemas socialistas. En resumen, se asienta de hecho una concepción reproductora de la educación en cualquier sistema económico-político en el que se inscriba.

Respecto a algunas concepciones inscritas en la tendencia transformadora de la educación se encuentra Bertrand Russell (filósofo inglés, 1959) quien define la educación, coincidiendo con los marxistas, como una institución política que busca que los hombres estén de acuerdo con el Estado y separados entre sí. "A la mayor parte (de los estudiantes), pero a todos en cierto grado, la educación se les presenta como un medio de adquirir superioridad sobre los demás; está completamente contagiada de la crueldad y la glorificación de la desigualdad social" (Russell 1969:600).

Ante esta perspectiva, propone una educación encaminada a lograr la justicia y la libertad de los hombres, principios que habrán de contribuir a la reconstrucción social. Concibe educandos siempre activos que piensan por sí mismos; por tanto señala que "la educación ha de estimular el ansia de verdad: no la convicción de que un determinado credo es verdadero" (Russell 1969:594).

Si Bertrand Russell apunta el papel político de la educación como algo no deseable, y pretende restarle fuerza a dicha función con base en una formación profundamente humanista de los educandos, y contribuir así desde el ámbito educativo a la "reconstrucción social", Gramsci parte precisamente de esa función política para dar a la educación su carácter transformador.

Antonio Gramsci (filósofo y periodista italiano, 1930) concibe la educación en términos amplios como la lucha del hombre contra la naturaleza para satisfacer sus necesidades, y la función de la escuela consiste en "elevar a la gran masa de la población a un nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes". Asigna el papel de educador al Estado; no al Estado sólo como "gobierno", sino incluyendo a las organizaciones privadas como la Iglesia, los sindicatos o las escuelas, pues afirma que la principal función del Estado es "crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano". "La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido". A través de esta función hegemónica, de dominio y dirección, el Estado ha de buscar el "conformismo social", "un hombre colectivo".

Hasta aquí, parece reproducir impecablemente y con detalle las principales concepciones funcionalistas. No obstante, el sentido de sus ideas resulta completamente diferente al analizar la función educadora del Estado dentro de una lucha de hegemonías. Es decir:

El "bloque histórico" estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse moviliza también fuerzas opuestas a la dominación. Es así como se desarrolla la lucha hegemónica que, en la concepción de Gramsci, habrá de dar lugar a otros "conformismos" cuyo proceso dialéctico logrará niveles superiores de cultura y moral en las masas, niveles correspondientes a las nuevas fuerzas productivas (De Ibarrola 1985:41-50).

Es evidente que la concepción de Gramsci acerca de la educación implica una madurez social suficientemente desarrollada para practicar libremente la disidencia política hasta sus últimas consecuencias, la pérdida de la hegemonía de una clase social, de manera que las masas puedan "someterse" con la convicción de que el grupo hegemónico que en un momento dado detenta el poder, es quien efectivamente debe dirigirlos.

Retomando el carácter político de la educación, Paulo Freire (pedagogo brasileño, 1969) aborda su función transformadora desde la perspectiva social de un país sociopolíticamente dependiente. El define la educación como praxis: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Es decir, la educación deja de ser especulativa y abstracta para incorporar la acción consciente del educando sobre su entorno.

Para Freire la educación tiene sentido en la medida en que permite al educando liberarse de toda opresión; el hombre se educa para la libertad. Por lo tanto, la educación debe ser democrática y participativa, dialógica, dice Freire. Alfabetizar, por ejemplo, es un sinónimo de concienciar, y la concienciación:

Significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y sus consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades, y una acción eficaz y transformadora.

Concepción que tiene una interpretación inequívoca especialmente en el contexto histórico, económico, político y social de los países latinoamericanos (Freire 1974:7-19).

La corriente transformadora de la educación destaca el carácter político y la vinculación entre las prácticas educativas y la transformación social en favor de una sociedad más humana, justa y libre; mientras que la tendencia reproductora apunta el papel funcional de la educación sin cuestionar el contexto social dentro del cual se ubica.

Sostener actualmente un concepto de educación desvinculado de la realidad económica (más allá de la inversión en “capital humano” señalada por Schultz), política y social del contexto en que se vive, y sobre todo en países dependientes como el nuestro, resulta por lo menos ingenuo, si no es que abiertamente engañoso. Pensar en prácticas educativas que no rebasen las metas instruccionales, es reducir el concepto de educación a un sinónimo de la capacitación para el trabajo o el adiestramiento. No es posible, desde mi punto de vista, hacer caso omiso de las condicionantes y repercusiones reales que la educación tiene de y en los procesos sociales y políticos, independientemente del signo ideológico del que se trate. Por el contrario, me parece que la educación debe abrir horizontes a nuevas posibilidades de vida, cada vez más justas y humanas. Y este abrir horizontes no puede pasar por alto el desarrollo de los procesos vitales de la sociedad: económicos, políticos y culturales.

Por lo tanto, y sin entrar al análisis de otras dimensiones de los procesos educativos, en lo que se refiere a la dimensión sociológica, me parecen más acertadas las concepciones de la corriente transformadora; por lo que me gustaría retomar sus principales elementos y definir el concepto de *educación*, para efectos del presente trabajo, como *un proceso social dialéctico de reflexión y acción de los hombres sobre su entorno para transformarlo en función de una sociedad más justa, humana y libre*. Esta definición habrá de tener, por supuesto, sus implicaciones en relación con el concepto de cultura: ¿qué es la cultura?, ¿en qué consiste?, ¿cómo se genera?, ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo se muere?

Existe una disyuntiva para abordar las prácticas culturales desde concepciones ideales, “universales”, sin relación específica con una sociedad en un momento determinado de su historia; o bien, tener acceso a esta concepción a partir de percepciones cercanas a nosotros, tangibles, cotidianas. Por experiencias anteriores que tienen que ver con mi práctica profesional, y después de analizar los enfoques sociológicos de la educación, asumo la responsabilidad de adentrarme en el concepto de cultura desde una óptica “tercermundista”; es decir, desde la perspectiva de una sociedad económica y políticamente subordinada a intereses externos a dicha sociedad. Lo cual me lleva de inmediato a considerar una sociedad determinada como la unidad de referencia del concepto de cultura que pretendo analizar, afrontando el riesgo de lo que se ha dado en llamar el “relativismo cultural”, considerando también que desde la perspectiva sociológica, la cultura, como la educación, conlleva una dimensión económico-política.

Mario Margulis (sociólogo argentino, 1968) señala que la cultura nace como “un conjunto de respuestas a las necesidades vitales de una sociedad”. Implica sistemas valorativos, costumbres y un lenguaje. Apunta que en sociedades desiguales como la nuestra existe por tanto una contradicción entre la cultura dominante y la cultura popular. La cultura dominante,

apoyada en los medios de comunicación masiva, elaborada por un grupo de especialistas para ser consumida por las masas—definiendo el término de masa como un conjunto de personas incomunicadas entre sí—, quienes mantienen una actitud pasiva ante los fenómenos culturales. La cultura popular, sistema de respuestas solidarias creadas por los grupos oprimidos frente a sus necesidades de liberación, es por lo tanto una cultura de lucha (Margulis 1977:66).

Cabe señalar, además, que la misma lucha pasa a formar parte de la cultura de dicha sociedad en la medida en que es una respuesta a la necesidad vital de acabar con la desigualdad que la misma sociedad confronta.

Amílcar Cabral (político africano, 1970) refuerza el concepto de cultura de lucha y señala que la cultura tiene su base en la realidad material (modo de producción) y espiritual de un pueblo.

La cultura—dice—, fruto de la historia: refleja en cada momento la realidad material y espiritual de la sociedad, del hombre-individuo y del hombre-ser-social, ante los conflictos que lo oponen a la naturaleza y a los imperativos de la vida común. Es creación de la sociedad y síntesis de los equilibrios y de las soluciones que esa sociedad engendra para resolver los conflictos que la caracterizan en cada fase de la historia.

Propone que la lucha cultural debe darse aunada a la lucha económica y la lucha política. Y que para crear una cultura nueva debe eliminarse lo negativo de lo propio y recuperar las tradiciones valiosas, así como respetar y obtener las conquistas universales que han tenido como fin servir al hombre. Cabral afirma que la dominación extranjera, el imperialismo en concreto, es una forma violenta de usurpar la libertad del proceso histórico de los países que domina (Varela 1985:41-68).

Babakar Sine (intelectual africano) amplía la concepción anterior y argumenta que la cultura colonial ejerce una función netamente “subdesarrollante”, creando una *elite* enajenada culturalmente que menosprecia lo propio y tiende a perpetuar la dominación aun después de obtener la independencia formal. De este modo se crean las culturas nacionales que no se preocupan del desarrollo propio, y, al favorecer la dependencia del extranjero, de hecho favorecen el subdesarrollo. La cultura colonial, agrega Sine, impone modelos de consumo, políticos, económicos, etcétera. Por el contrario—señala—, la promoción de la cultura popular debe contribuir a un verdadero desarrollo, dando a cada persona los medios materiales para enriquecer su cultura.

Las concepciones anteriores de cultura de lucha, cultura dominante y cultura popular, nos llevan necesariamente a cuestionarnos acerca de la cultura nacional: dada la confrontación de culturas al interior de una sociedad nacional, confrontación en la que además existe la penetración de una o más

culturas coloniales (en términos de Sine), ¿en qué consiste entonces la cultura nacional?

Rodolfo Stavenhagen (sociólogo mexicano, 1982) advierte que la lucha por la cultura nacional se plantea al mismo tiempo que la lucha por la unidad política y la independencia política y económica, de manera que la política cultural llega a ser factor de primera importancia para lograr la integración nacional. Es por ello que el Estado, en cuanto grupo hegemónico, emplea el sistema educativo y los medios de comunicación, entre otros recursos, para la construcción de su cultura nacional. De esta manera, la cultura nacional es a la vez resultado de cierta dinámica histórica y de un voluntarismo político (Colombres 1982:23). Es, en consecuencia, una manifestación formal y relativa de la confrontación cultural que se da al interior de la nación y frente a las culturas extranjeras en un momento histórico determinado.

De acuerdo con lo anterior, ¿a qué se referiría entonces el término de cultura universal? El mismo Stavenhagen nos dice:

Hoy en día se oye hablar con frecuencia de una cultura global o universal, en que la humanidad entera participa de manera creciente en un conjunto de valores culturales. No cabe duda de que este proceso de universalización cultural tiene lugar pero es dudoso (...) En todo caso, muchos elementos de esta cultura universal en gestación son difundidos y transmitidos por los medios de comunicación masiva, los cuales, dada la estructura económica de los medios de información en el mundo, recogen y comunican modelos culturales generados y diseminados por los grupos económicos dominantes en la estructura internacional. De tal modo, la anunciada cultura universal puede considerarse en parte como una forma de dominación cultural (Colombres 1982:22).

En este sentido, los procesos y prácticas culturales universales vigentes en cada momento histórico de la humanidad estarán vinculados a los intereses políticos y económicos de los grupos dominantes a nivel mundial.

Ahora bien, si la cultura nacional y la cultura universal, de acuerdo con nuestro análisis anterior, resultan manifestaciones formales y relativas a los intereses de los grupos hegemónicos, y si además se da una interacción permanente entre las culturas "universal", "nacional", "dominante" y "popular", es necesario entonces discutir en términos más concretos qué es lo propio y qué es lo ajeno en la cultura específica de una sociedad determinada.

Guillermo Bonfil (antropólogo mexicano, 1982) aborda el problema de lo propio y lo ajeno como una aproximación al problema del control cultural. Señala que existen diversos elementos culturales —recursos que una cultura pone en circulación para llevar a cabo un propósito social—; los cuales pueden ser materiales (objetos, construcciones, máquinas), de organización (relaciones sociales), de conocimiento (experiencias asimiladas), simbólicos (signos y símbolos, códigos) y emotivos (sentimientos, valores, motivaciones). Sin embargo, estos elementos pueden ser propios o ajenos, dependiendo de la

dinámica de control cultural que se dé en una sociedad determinada. Dinámica de control cultural que se presenta como relación asimétrica de dominación-subordinación, o bien de lucha cultural, en los términos en que se ha venido planteando.

Los elementos culturales antes mencionados se encuentran, pues, inmersos en distintos procesos, ritmos y tendencias de control. No obstante, Bonfil propone un esquema de análisis que puede permitirnos ubicar el estado de independencia o subordinación en el que se encuentra una cultura determinada.

Las variables sobre las que se basa el análisis son los elementos culturales y las decisiones que la propia sociedad tiene sobre el manejo de ellos, destacando así la importancia de la dimensión política (decisión-poder) en el control y, por tanto, la configuración de la cultura de dicha sociedad.

De esta manera, una cultura *autónoma* se da en el grupo social que tiene el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales; es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos.

En la cultura *impuesta*, por el contrario, ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social, aunque forman parte de la cultura total del grupo.

La cultura *apropiada* se da cuando los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción, reproducción, o ambas, no están bajo el control cultural de grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos.

Finalmente, en la cultura *enajenada*, aunque los elementos culturales siguen siendo propios, la decisión sobre ellos es expropiada, como es el caso de los recursos naturales y el folclor de los países latinoamericanos sobre los que deciden grupos transnacionales.

La claridad que nos aporta el esquema anterior permite a Bonfil retomar la cultura en sus procesos dinámicos como:

- Resistencia de la cultura autónoma
- Imposición de la cultura ajena
- Apropiación de elementos culturales ajenos sobre cuyo uso puede decidirse aunque no esté en capacidad de producirlos y reproducirlos
- Enajenación o pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios.

El análisis concreto de estos procesos nos revelará las tendencias, los ritmos y los mecanismos de cada uno, así como las fuerzas sociales que los impulsan. De este modo, podemos observar que los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura apropiada conforman el universo de la cultura propia; mientras que la cultura impuesta y la enajenada constituirán el contexto de la cultura ajena. Pero en cualquier caso, estaremos hablando de un conjunto

de fuerzas interactuantes que dan por resultado una configuración cultural cuya naturaleza es de permanente cambio, aun cuando en ella se revele una tendencia económico-política dominante (Colombres 1982:79-82).

Las aportaciones de Bonfil para el análisis del control (decisiones) sobre los elementos de una cultura, junto con las críticas de Stavenhagen al manejo de los conceptos de cultura universal y nacional como sistemas únicos e integrados, unidas a las denuncias de Sine y Cabral sobre los efectos subdesarrollantes de la cultura colonial, nos permiten retomar e interpretar con mayor claridad y riqueza de elementos la concepción inicial de Margulis sobre la cultura como un conjunto de respuestas a las necesidades vitales de una sociedad. De manera que, entre otras consecuencias de esta revisión de conceptos, podemos deducir las siguientes implicaciones:

- a) No es posible hablar del concepto de cultura a nivel sociológico o antropológico sin abordar sus dimensiones política y económica.
- b) Hablar de cultura universal y de cultura nacional conlleva a la identificación de los intereses de los grupos hegemónicos que las promueven.
- c) Adoptar una sociedad o grupo social específico como unidad de análisis para abordar el estudio de la cultura, resulta adecuado en la medida en que nos permite tener acceso a sus dimensiones económica y política de manera integral, y en cuanto nos posibilita identificar sus estructuras y procesos concretos.
- d) La cultura de una sociedad es el resultado específico de sus luchas económico-políticas por resolver sus necesidades vitales en cuanto sociedad, así como el resultado de su confrontación con culturas ajenas que tienden a imponerse sobre la cultura propia. La cultura, por lo tanto, es siempre un proceso social inacabado.

De acuerdo con los planteamientos anteriores y tomando como base la definición de Mario Margulis, podemos concebir la *cultura como un sistema dinámico de respuestas* (ideas y comportamientos, estructuras y procesos, obras y procedimientos) *que desarrolla un grupo social en relación con la naturaleza y con otros grupos sociales, para satisfacer sus necesidades*. Entendiendo como *sistema dinámico la integración de un conjunto de respuestas congruentes con una sociedad en lucha por la hegemonía* (en términos gramscianos) *en la que la misma lucha pasa a ser parte de la cultura*. Modelo teórico que nos permitirá analizar la cultura en situaciones permanentemente cambiantes, así como abordar las sociedades de cualquier magnitud: locales, nacionales, regionales o la sociedad mundial, y las interrelaciones que evidentemente se dan entre dichas sociedades.

Por ejemplo, es posible analizar la relación que se da entre la cultura de

un grupo étnico y la cultura dominante de una nación. O bien, analizar el proceso de dominación que se da entre una sociedad y otra, sea al interior de una nación entre diversos grupos o al exterior entre diversas naciones. Pudiendo establecer los niveles de penetración, de dominación o de autonomía que existen entre sociedades diferentes en un momento dado.

Respecto a la vinculación conceptual que existe entre la definición que se ha expresado de *cultura*, y la definición que anteriormente se dio sobre *educación*, podemos decir que guardan una *relación dialéctica de independencia relativa*. Usando una metáfora de física podríamos decir que se atraen o se repelen, se apoyan o se desequilibran de acuerdo con la tendencia que adopte la cultura dominante en cuanto a las decisiones propias o ajenas sobre sus elementos culturales. En otras palabras: en la medida en que la tendencia cultural se dé hacia una cultura propia, la educación contribuirá con sus procesos de reflexión y acción sobre el entorno social para transformarlo en función de una sociedad más humana, justa y libre. Pero en la medida en que la tendencia se desplace hacia una cultura ajena, la reflexión y acción transformadora y liberadora de la educación se revertirá en contra de la cultura dominante para luchar contra la imposición y el sometimiento que la enajenación conlleva. Situación en la que, además, el Estado buscará adaptar los aparatos educativos a sus planes de imposición.

Un concepto de educación vertical no nos permite establecer su independencia relativa respecto a las diversas tendencias culturales, puesto que sólo es aplicable a la reproducción del sistema social. De igual manera, un concepto de cultura despojado de sus implicaciones económicas y políticas no nos permite relacionar las prácticas y procesos culturales con las necesidades vitales de una sociedad. Por otra parte, esta independencia relativa de los conceptos y prácticas educativas y culturales nos permite analizar sus principales interrelaciones. Con base en el esquema de análisis de Guillermo Bonfil podemos definir cuatro situaciones de las prácticas educativo-culturales de una sociedad:

SITUACIONES DE LAS PRACTICAS EDUCATIVO-CULTURALES

Educación	Cultura	
	Propia	Ajena
<i>Transformadora</i>	Desarrollo	Lucha
<i>Reproductora</i>	Estancamiento	Dominio

Desarrollo. Una cultura propia con un proceso educativo transformador define prácticas educativo-culturales enriquecedoras que permiten a la sociedad avanzar permanentemente.

Dominio. En el extremo, una cultura ajena que se repite a través de la educación, corresponde a una sociedad dominada totalmente.

Estancamiento. Una cultura propia que se repite es una cultura que tiende al empobrecimiento y a la decadencia.

Lucha. En una sociedad enajenada, un proceso educativo transformador se encontrará necesariamente con una oposición institucional que sólo podrá enfrentarse con la lucha (no necesariamente armada) hasta vencer o ser dominado.

Toda América Latina presenta ejemplos claros de esta situación de lucha constante entre la búsqueda de procesos transformadores y su confrontación con estructuras de dominio tanto externo como interno. Algunas de las implicaciones que estas situaciones y los conceptos propuestos de educación y cultura tienen en el manejo de los medios de comunicación en general, y de la radiodifusión mexicana en particular, serán planteadas en la segunda parte de este trabajo.

EL FUNCIONAMIENTO DE NUEVE EMISORAS EDUCATIVAS Y CULTURALES

Después de realizar una visita a nueve emisoras educativas y culturales, es posible analizar y sistematizar algunos aspectos importantes que bien podrían representar el estado general que guarda la radiodifusión mexicana en estos campos. Esta visita fue realizada en 1987 y arrojó los siguientes resultados:

EMISORAS GUBERNAMENTALES

1. *Indigenistas:* XEPUR, La voz de los purépechas. Cherán, Michoacán.
 - Características de la programación: música variada. Programas hablados sin información local. Abundancia de programas dramatizados.
 - Respuesta del público: baja audiencia. El público sólo participa en programas de complacencias musicales.
2. *Gobiernos estatales:* XERL, Sistema Michoacano de Radio y TV. Morelia. XEGERM, Radio Mexiquense. Metepec, Estado de México.
 - Características de la programación: música variada. Programas hablados acordes con la tendencia política de los gobiernos estatales. Noticiero propio.
 - Respuesta del público: muy diferenciada.

XERL: público escaso y nula participación.

XEGEM: público amplio. Gran participación como informante y como protagonista principal.

3. *Gobierno Central*: XEIMER, *Opus 94*, Distrito Federal.

XEEP, Radio Educación. Distrito Federal.

— Características de la programación: muy diferentes.

XEIMER: Sólo música "culta" y charlas informativas.

XEEP: Música variada. Múltiples formatos. Amplio servicio de noticias.

— Respuesta del público: diferenciada.

XEIMER: público escaso. Prácticamente nula participación.

XEEP: público muy amplio. Mediana participación.

EMISORAS CIVILES

XEYT, Radio Cultural Campesina, Teocelo, Veracruz (sólo hay dos de este tipo en el país)

— Características de la programación: música popular variada. Programas hablados con información local principalmente.

— Respuesta del público: amplio auditorio. Gran participación activa del público como informador, locutor, productor y donador de recursos.

EMISORAS UNIVERSITARIAS

XEUN, Radio Universidad, Distrito Federal

XEUG, Radio Universidad de Guanajuato. Guanajuato.

XERUV, Radio Universidad Veracruzana. Jalapa, Veracruz.

— Características de la programación: predominio de música "culta". Numerosos programas hablados, charlas radiofónicas formales en su mayoría. Sólo una estación (XEUN) con servicio de noticias.

— Respuesta del público: público escaso y pasivo. No se involucra a los estudiantes como productores ni como protagonistas.

Como puede observarse, la mayoría de las emisoras educativas y culturales tienen una estructura de comunicación vertical, a lo cual habría que agregar dos problemas: sufren una crónica escasez de audiencia y una profunda crisis de legitimidad. Excepción hecha de las citadas XEYT, Radio Cultural Campesina y XEGEM, Radio Mexiquense. Mención especial merecen las emisoras universitarias por su notable estancamiento.

Las radiodifusoras universitarias

Por contradictorio que pudiera parecer, las deficiencias señaladas anteriormente se agravan más aún en el caso específico de las radiodifusoras universitarias. Vale la pena preguntarse: ¿qué han hecho por la educación y la cultura del país las radiodifusoras universitarias?

La respuesta a esta pregunta parece requerir de muchos matices de acuerdo con la historia diferente de cada emisora y la suma de todas esas historias. Sin embargo, si nos basamos en los conceptos generales de educación y cultura que hemos definido anteriormente, saltan a la vista algunos elementos comunes que pueden permitirnos iniciar una respuesta, si no exhaustiva, sí indicativa de la labor radiofónica de estas emisoras, y suficientemente esclarecedora para efectos del presente trabajo. Dichos elementos comunes hacen referencia a las principales carencias en el terreno de la educación y la cultura:

1. No existen evaluaciones científicas acerca del impacto social de las emisoras universitarias en la población del área que cubren.
2. No existen estudios sobre los públicos a los que llegan como base para el diseño de estrategias de difusión.
3. Tampoco existen diagnósticos sobre las necesidades de información como base para el diseño de estrategias de radiodifusión educativa y cultural.
4. Prácticamente la totalidad de las emisoras universitarias manejan la música "cultura" como distintivo de prestigio académico e imagen de su función "educativa".
Asimismo, los programas son elaborados por "especialistas" para ser consumidos por la audiencia, sin una relación clara con las necesidades reales de ésta, y menos aún con la posibilidad de decidir sobre el manejo de los contenidos.
5. No hay estructuras organizativas consistentes que permitan la participación sistemática del público en la programación, y aunque se abren espacios para recibir llamadas telefónicas y cartas, existe un proceso de selección que de hecho funciona como mecanismo de censura.
6. No existen proyectos culturales estratégicos que fundamenten y definan el desarrollo de las emisoras universitarias, como señala Pablo Arredondo, "porque las universidades tampoco se han planteado todavía muy seriamente la utilización de los medios en función de proyectos culturales innovadores" (RMC 1989:22).

En términos generales, las emisoras universitarias están repitiendo modelos educativos y culturales no democráticos ni participativos, comunes en

los grupos dominantes, en los cuales, a pesar del manejo de contenidos distintos, mantienen intacta la estructura unidireccional de los medios de comunicación comerciales.

Después de un somero análisis de la radiodifusión educativa y cultural, cabe preguntarse: ¿existen soluciones a los problemas planteados?, ¿qué se puede hacer?, ¿cómo?

Análisis de experiencias

No existen soluciones fáciles ni sus logros pueden ser inmediatos; sin embargo, salta a la vista que es indispensable analizar y sistematizar las experiencias de las emisoras que han logrado llevar a cabo procesos significativos de radiodifusión educativa y cultural, como por ejemplo, los casos de Radio Educación, Radio Mexiquense y Radio Cultural Campesina de Teocelo.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena por lo pronto analizar algunos de los elementos importantes de tales experiencias: su organización y políticas de funcionamiento, su programación y la respuesta de su público.

XEGEM RADIO MEXIQUENSE. Difusión de 70% de música y 30% de programas educativos. Sus principales formatos son: revista, avisos y mensajes, reportaje, comentario y evento en vivo.

XEYT RADIO CULTURAL CAMPESINA. Difunde 59% de música y 41% de programas diversos. Sus formatos más importantes: noticiario, avisos y mensajes, reportaje y revista.

Si consideramos que la combinación más común en las emisoras del país es de un 70% de música y un 30% de otros programas, observamos una clara tendencia de estas emisoras a incrementar la producción de programas hablados.

Por lo que respecta a los formatos, destaca el empleo de noticiarios, revistas, reportajes, comentarios y avisos y mensajes, estructuras radiofónicas que tienen como denominador común la participación del radioescucha.

Público

XEEP RADIO EDUCACION. Audiencia variada y numerosa de la ciudad de México y de las ciudades del interior con las que se enlaza el servicio de noticias.

XEGEM RADIO MEXIQUENSE. Audiencia del valle de Toluca y Cuautitlán-Texcoco. Aproximadamente 75 000 radioescuchas con un perfil muy variado: hombres y mujeres de 12 a 40 años ubicados tanto en zonas urbanas como rurales.

XEYT RADIO CULTURAL CAMPESINA. Audiencia variada y numerosa de una población regional de 80 000 habitantes que considera la emisora como propia.

XEEP RADIO EDUCACION. Organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, de interés público y patrimonio propio.

- Organización: consejo consultivo, dirección general y tres subdirecciones: planeación, programación e información. Enlaza su servicio informativo con más de 25 emisoras culturales de todo el país. Durante un tiempo realizó intercambio de información noticiosa con corresponsables de varios países de América y Europa.
- Producción: productores internos, productores externos y coproducciones con otras instituciones culturales.
- Políticas: difundir programas de interés cívico y cultural a toda la comunidad. Apoyar a instituciones educativas de todo el país.

XEGEM RADIO MEXIQUENSE. Dependencia del Gobierno del Estado de México.

- Organización: forma parte del Sistema Mexiquense de Radio y Televisión. Existe un subdirector operativo que depende del director general del sistema, a cuyo cargo hay tres áreas: producción, programación y técnica.
- Producción: productores internos y colaboradores externos. Organización de eventos culturales y programas elaborados en las comunidades de la región.
- Políticas: enfoque pluralista y participativo: "puertas y teléfonos abiertos" (dentro de los límites del sistema, por supuesto). La comunidad participa incluso en la producción. Libertad de producción. No se fomenta la opinión de la emisora. No se difunden programas comerciales.

XEYT RADIO CULTURAL CAMPESINA. Radiodifusora civil de la propia comunidad, y es apoyada en su funcionamiento por otra asociación civil, externa a la población, dedicada a labores educativas. Se financia con diversas fuentes locales, nacionales e internacionales, pero sobre todo con el trabajo gratuito de la comunidad.

- Organización: un consejo directivo y cinco comisiones: programación, información y eventos, formación de personal, administración y técnica. Existe un sistema de información local con corresponsales campesinos.

- Producción: productores voluntarios. Hay, además, cuatro comités municipales de producción.
- Políticas: respetar, revalorar y promover la cultura popular. Participación del pueblo en la emisora, en la información, en la producción y en la organización.

Como podemos observar, el tipo de financiamiento influye decisivamente en la organización de las emisoras, pero no determina su funcionamiento. A ello contribuyen sobre todo las políticas de trabajo, que en el caso de las radiodifusoras anteriores destacan:

- Un enfoque democrático.
- La participación de las audiencias.
- El respeto a la pluralidad.

Todos estos aspectos están claramente relacionados con los conceptos de educación transformadora y cultura popular desarrollados anteriormente.

Programación: estrategias y formatos

XEPP RADIO EDUCACION. Programación muy variada. Exclusivamente 25% de música y 75% de otros programas entre los que también se incluyen análisis y comentarios sobre la música. Los formatos de sus principales programas educativos son: noticiario, comentario, diálogo, reportaje, revista y radio-drama.

Las dos características más importantes y comunes a las tres emisoras son, sin duda, su amplia organización que trasciende a la emisora y se incrusta en la comunidad, así como la diversidad de públicos. Características que pueden entenderse en función de la apertura de las emisoras a la comunidad y sus políticas de participación.

Habrá que analizar otras experiencias y profundizar en cada uno de sus aspectos de acuerdo con las necesidades específicas de un proyecto determinado de radiodifusión educativa y cultural.

Conclusiones

Este primer acercamiento al estado actual que guardan las emisoras educativas y culturales de la región central del país, nos permiten hacer cuestionamientos específicos cuyas respuestas nos posibiliten un nuevo desarrollo del medio. Preguntas que tienen que ver lo mismo con la organización interna de la emisora, el diseño de sus barras programáticas y el manejo de formatos radiofónicos participativos que con sus políticas de relación con la audiencia.

De este amplio nivel de análisis surgen dos necesidades básicas:

1. Impulsar *modelos de radiodifusión participativos*, no únicamente a nivel de *radiodifusoras*, sino incluso a nivel de *programas específicos*. No es indispensable poseer una radiodifusora para crear programas participativos. Desde cualquier organización, como es el caso de las universidades, se pueden desarrollar este tipo de programas. Es evidente, por otra parte, que mientras las emisoras o los programas culturales específicos no satisfagan verdaderas necesidades de información y comunicación de sus audiencias potenciales, carecerán de audiencias significativas reales.
2. Replantearse los conceptos de educación y cultura que sustentan las propias prácticas radiofónicas, a fin de acercar tanto los conceptos como las prácticas a *la cultura de todos los días* que rodea al radioescucha, a *la búsqueda de respuestas colectivas de acuerdo con sus necesidades vitales*. Las pocas experiencias exitosas de radiodifusión cultural en este sentido nos muestran, si aún no nos demuestran, que dicha radiodifusión puede dejar de ser una práctica social desairada, marginada y decadente.

BIBLIOGRAFIA

- COLOMBRES, Adolfo (comp.) (1982) *La cultura popular*. México: Premiá Editora.
- DE IBARROLA, María (1985) *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones El Caballito-SEP.
- DE LEONARDO, Patricia. *La nueva sociología de la educación*. México: Ediciones El Caballito-SEP.
- FREIRE, Paulo (1977) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- GRASS, Alain (1980) *Textos fundamentales sobre sociología de la educación*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- MARGULIS, Mario (1977) "La cultura popular", *Revista Arte y Sociedad*, núm. 2, agosto-septiembre.
- REVISTA MEXICANA DE COMUNICACION (1989) núm. 3, enero-febrero.
- SCHULTZ, Theodore (1968) *El valor económico de la educación*. México: UTEHA.
- VARELA, Hilda (1985) *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. México: Ediciones El Caballito-SEP.