

**LAS CULTURAS EN  
DIÁLOGO CON LA TV.  
Niños y consumo mediático  
en la ciudad de Quito**



*Christian Oquendo*

**LAS CULTURAS EN  
DIÁLOGO CON LA TV.  
Niños y consumo mediático  
en la ciudad de Quito**



2002

**LAS CULTURAS EN DIÁLOGO CON LA TV.  
Niños y consumo mediático en la ciudad de Quito**

*Christian Oquendo*

- Ira. edición: Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Telfs.: (593-2) 2 562-633 / (593-2) 2 506-267 / (593-2) 2 506-251  
Fax: (593-2) 2 506-255 / (593-2) 2 506-267  
E-mail: [editorial@abyayala.org](mailto:editorial@abyayala.org)  
Casilla: 17-12-719  
Quito-Ecuador
- Autoedición: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador
- ISBN: 9978-22-186-7
- Dibujo portada: Daniela Oquendo
- Diseño portada: Raúl Yépez
- Impresión: Producciones digitales Abya-Yala  
Quito-Ecuador

*Para Aída y Diego*



“La mayor contribución de América Latina a la cultura occidental viene de la destrucción sistemática de los conceptos de *unidad* y *pureza*: estos dos conceptos pierden el límite exacto de su significado, pierden su peso abrumador, su señal de superioridad cultural a medida que el trabajo de contaminación de los latinoamericanos se afirma y se muestra más y más eficaz”.

*Silviano Santiago citado por Octavio Ianni*

“(…) aún atravesado por las redes de lo global, el territorio local sigue estando tejido por la proximidad de los parentescos y las vecindades, e introduciendo ruido en las redes, distorsiones en el discurso global a través de las cuales emerge la palabra de otros, de muchos otros”.

*Jesús Martín Barbero*





# INDICE

Agradecimiento.....	11
Introducción .....	13
<i>Capítulo I</i>	
<b>Audiencias activas y contextos culturales de recepción .....</b>	<b>21</b>
<i>Capítulo II</i>	
<b>Entre el racismo y el romanticismo: los niños(as) del Colegio 1 .....</b>	<b>35</b>
2.1. Contextualización de los sujetos de estudio .....	35
2.2. Los niños del Colegio y la recepción televisiva desde sus contextos sociales .....	38
2.2.1. Adolescencia incipiente y constitución de espacios sociales fuera del hogar.....	42
2.2.2. Visión del diferente .....	52
2.2.3. Crítica de los comportamientos institucionales .....	70
<i>Capítulo III</i>	
<b>De la solidaridad barrial a la violencia urbana: los niños(as) del Colegio 2 .....</b>	<b>77</b>
3.1. Contextualización de los sujetos de estudio .....	77
3.2. Los niños(as) del Colegio 2 y la recepción televisiva desde sus contextos sociales .....	81
3.2.1. Las nociones de igualdad y solidaridad en las relaciones sociales .....	86
3.2.2. Las percepciones sobre la violencia .....	96
<i>Capítulo IV</i>	
<b>La TV como un cruce de caminos mediático: comparando los discursos en torno a ella .....</b>	<b>105</b>
4.1. Los niños mirándose a través del televisor.....	107

4.2. Los contenidos de la TV en la perspectiva de los padres de familia.....	113
4.2.1. Las percepciones sobre los programas con contenido sexual .....	113
4.2.2 Las percepciones sobre los programas violentos .....	118
4.2.3. Las percepciones sobre los programas “educativos” .....	122
4.3. Una caza de brujas: los padres como administradores de la TV .....	126
Conclusiones .....	139
Bibliografía .....	143

# AGRADECIMIENTO

Todo proceso investigativo resultaría infructuoso de no ser por la colaboración de numerosas personas. Por ello deseo extender un caluroso agradecimiento a todos quienes, en distintas circunstancias, supieron brindarme su apoyo.

Mi reconocimiento a los dos prestigiosos establecimientos educativos en los cuales solicité información de campo, habiendo recibido una respuesta estupenda. Como no me es posible difundir los nombres de tanta gente de buena voluntad, menciono a su cuerpo docente en general y, en particular, a los Directivos Dr. Fidel Tamayo y Lic. Elena Raza.

Al Dr. Marcelo Naranjo, por su permanente asistencia y lúcida guía a lo largo de toda la investigación.

Por sus valiosas sugerencias y comentarios a Santiago Paéz, Teodoro Bustamante, Natalia Novillo y Naomi Love.

A mis amigas(os) y compañeras de aula: Saraswati Rodríguez, María Soledad Solórzano, María Moreno, María Piedad Vera y Antonio Yáñez, por su aporte en las tareas relacionadas con el trabajo de campo.

A todos quienes integran Ediciones Abya – Yala, por su apertura y generosidad.

A Don Rodrigo Martínez y su familia por su ayuda en la transcripción de las cintas de audio.

Por último, deseo agradecer muy especialmente al Lic. Diego Oquendo, mi Padre, y a mis hermanos Michelle, Diego, Sebastián, Nicole y Daniela, por su cariño y respaldo constantes.



# INTRODUCCIÓN

La investigación que dio lugar a este libro tuvo como punto de partida a la antropología. Esto no debería llamar la atención de nadie, puesto que muchos y muy reconocidos exponentes de esta ciencia han expresado un interés por las relaciones entre la cultura y la circulación de mensajes. Allí está, por ejemplo, Marcel Mauss, quien en su clásico ensayo sobre el don sugería que el intercambio de objetos se debía a la densidad simbólica que éstos poseían; o Levi-Strauss, quien basándose en la teoría de la comunicación propuso que las estructuras profundas se manifestaban en base al intercambio de mujeres, bienes y mensajes; o Edmund Leach, quien sostiene que “la cultura comunica; la misma interconexión compleja de los acontecimientos culturales transmite información a quienes participan en estos acontecimientos” (Leach, 1985:2).

De otra parte, las ciencias sociales contemporáneas no pueden ser entendidas compartimentadamente, porque se deben favores las unas a las otras en lo teórico y lo metodológico. Es cada vez más común oír hablar de trabajos interdisciplinarios donde colaboran profesionales de varias áreas, para abordar conjuntamente un mismo problema. En consecuencia, no hay razones válidas para pensar que la antropología y la comunicación no pueden interactuar en el nivel investigativo.

Planteamos que este tipo de confluencia era imprescindible al momento de abordar la pregunta que motivó este trabajo: ¿por qué los niños reformulan, rechazan o asimilan las normas y pautas conductuales que exhiben los programas de TV? Era indispensable porque el enfoque que utilizamos se fundamenta en teorías de la comunicación que tienen un significativo componente de análisis sociocultural. Son perspectivas que entienden la tan mentada relación entre televisión y niños, no como tradicionalmente se ha hecho en nuestro país: analizar el mensaje de la TV y asumir que existe una conexión causa - efecto entre dicho elemento y el modo de pensar y actuar de los niños; sino, más bien, porque conceptúan a los miembros de las audiencias infantiles como negociadores mediáticos

que, haciendo uso de los discursos e imaginarios sociales de que disponen, entablan relaciones conflictivas y/o armónicas con los contenidos televisivos. Entonces, se trata de teorías que se interesan por los vínculos comunicacionales entre la TV y los públicos; pero sin descartar la importancia que asume la cultura en estos procesos.

Tomando en cuenta los mencionados ingredientes planteamos la siguiente hipótesis:

Considerando que la recepción que se da al mensaje de los medios de comunicación masiva (rechazo, aceptación, etc.), se explica por el sistema social, económico, familiar, laboral, escolar, vecinal en el que el niño se desenvuelve (Serrano, 1992:90), sostendremos que las respuestas que den los niños(as) de distintos estratos socioeconómicos en relación con los mensajes de la TV, variarán dependiendo de los ámbitos sociales, económicos y culturales en los que éstos desarrollan sus actividades.

Concomitantemente, los objetivos que direccionaron nuestra tarea fueron éstos:

- 1) Determinar las características del encuentro entre el contenido de los programas de televisión y los valores socioculturales expresados por el niño, con el fin de entender cómo las diferencias económicas, sociales y culturales se hacen presentes en dicho proceso.
- 2) Determinar las características del encuentro entre el mensaje de la TV y el hogar, con la finalidad de conocer cuál es el rol de la familia como mediadora en el proceso de recepción de los programas de TV.

Teóricamente hablando, aceptamos la idea de que una institución de carácter estructural como la TV no constriñe inevitablemente a sus públicos. En ese sentido, planteamos que las audiencias no aceptan pasivamente el mensaje; al contrario, interactúan con él de diversas maneras: refutándolo, dándole nuevas interpretaciones, ignorándolo, etc. Dichas dinámicas son potenciadas por los discursos culturales que los televidentes previamente han asimilado, y llevan a sus encuentros con la TV. Así, desechamos la idea de que el sentido de los programas viene determinado de antemano, sino que éste se construye cuando entra en contacto con las audiencias.

Dado que nuestro propósito era comprender cómo niños(as) provenientes de estratos socioeconómicos diferentes alternaban con la TV, no descuidamos tomar en cuenta la diversidad cultural de una ciudad como Quito. Dicha realidad está caracterizada por discursos múltiples –con los que los públicos hacen frente a los mensajes- que tienen que ver con factores sociodemográficos como el sexo, la edad y la clase; y con identificaciones culturales como el pertenecer a un grupo de adolescentes o a un determinado contexto barrial.

Complementariamente, no descuidamos el papel que podría estar jugando la familia como mediadora entre los contenidos de la TV y los niños, ya que con frecuencia sucede que los enfoques de los productores no coinciden con las expectativas educativas de los padres de familia.

Por otra parte, procuramos dejar a un lado aquella postura que categoriza a la programación de la TV como “ideológica” y portadora de “cultura chatarra”: tratamos de entender cómo las audiencias convierten a muchos de sus elementos en referentes culturales.

Hay que recalcar que erradicamos de nuestro planteamiento teórico toda visión romántica, que pudiera llevar a conceptualizar la capacidad negociadora de los públicos como la manifestación de una libertad absoluta con posibilidades de cambio cuasi revolucionario; ya que, por una parte, todo individuo actúa y toma decisiones dentro del marco de la cultura en la que ha crecido, lo que si bien no lo anula, le impone límites y restricciones; y, por otra, como David Morley ha señalado, las posibilidades de reacción de los consumidores de medios no pueden ser vistas como un poder organizado.

Dos razones nos empujaron a trabajar con niños. Por un lado estaba nuestro deseo de rebatir aquel prejuicio que ha terminado por convertir a los niños que miran la televisión en los nuevos “buenos salvajes”, por la supuesta inacción intelectual a la que llevaría dicho hábito; y, por otro, consideramos que resultaba mucho más práctico realizar la dinámica investigativa dentro de un colegio u otro tipo de institución educativa, ya que los grupos siempre iban a estar disponibles en un mismo lugar a horas determinadas.

Ya que la segunda parte de la hipótesis traía implícita una comparación, realizamos gestiones en dos unidades educativas que pudieran englobar realidades socio-económicas suficientemente distintas. Fueron seleccionadas sobre la base de la pensión que allí se cancela. En adelante las llamaremos Colegio 1 y Colegio 2. En el primer caso hablamos de un plantel con familias de recursos económicos altos; y en el segundo, de una escuela para familias de condiciones económicas bajas.

Se decidió que las edades de los niños fluctuaran entre los 10 y 12 años. El niño en esa etapa de su vida ya ha desarrollado una mayor capacidad de comunicación verbal y un pensamiento más reflexivo. En la búsqueda de una cierta representatividad en los datos se trabajó en cada institución con un número de 28 estudiantes, divididos en 14 niños y 14 niñas. Para elegirlos consideramos los siguientes aspectos: la edad, si veía o no televisión y quiénes eran los que tenían padres más permisivos con respecto a ella. Estos puntos fueron cubiertos en un primer modelo de encuesta que se distribuyó en los quintos y sextos grados de ambos planteles. Paralelamente, hablamos con los profesores para que evaluaran del uno al cinco las aptitudes que buscábamos, esto es: “sociabilidad”; es decir si el niño era comunicativo, si le gustaba expresarse oralmente; y “aptitud escrita”, es decir la capacidad de comunicarse apropiadamente a través de medios escritos. La elección se fundamentó en el promedio de los puntajes que nos ofrecieron los profesores con los puntajes obtenidos en las tres primeras preguntas de la encuesta, esto es: si el niño tenía televisión en su casa -5 puntos; si al niño le gustaba ver televisión -5 puntos; si le dejaban ver televisión “siempre” -5 puntos; si le dejaban ver “a veces” -3 puntos; y si no le dejaban ver -0 puntos.

Los padres de familia del Colegio 1 que entrevistamos fueron aquellos que respondieron afirmativamente a una carta - talonario en la que se explicaba el objetivo de la investigación. Los que aceptaron fueron visitados en sus casas. En lo que se relaciona con los padres del Colegio 2, no optamos por las entrevistas individuales sino por grupos focales efectuados en las mismas instalaciones del colegio, por el hecho de que podrían mostrarse renuentes a que accediéramos a las circunstancias muchas veces difíciles en las que tienen que vivir.



Por otra parte, se eligieron tres profesores en cada plantel. Se buscó a aquellos que estuvieran más vinculados a los niños; es decir los dirigentes, y que de ser posible hubieran tratado con sus padres.

La parte inicial del primer objetivo, “determinar las características del encuentro entre el contenido de los programas de TV y los valores socioculturales expresados por el niño”, implicaba conocer cuáles eran los programas portadores de esquemas de comportamiento que provocaban rechazo y adscripción en los niños y los elementos que específicamente generaban estas reacciones. Para hacerlo desarrollamos varias actividades. En primer lugar, una encuesta preliminar que contenía una lista de programas (71 en total), de los cuales los niños tendrían que escoger el que preferían y el que menos les gustaba. Los mismos fueron seleccionados sobre la base de los siguientes criterios: que pertenecieran a la televisión nacional, dado que las familias del Colegio 2 no podían permitirse el pago de la televisión por cable como las familias del Colegio 1; que fueran programas que se transmitieran entre semana, buscando con esto focalizarnos en los programas que eran parte de la rutina de los niños; y que, finalmente, fueran programas que se emitieran entre las cinco de la tarde y las diez de la noche, en razón de que los niños del Colegio 1 comenzaban a salir del plantel a las cuatro de la tarde. En segundo lugar, diseñamos una entrevista semiestructurada, a fin de conocer cuáles eran los elementos que el niño consideraba emblemáticos de los programas que habían obtenido los más altos porcentajes al nivel de la encuesta. Esta misma herramienta incluía preguntas sobre el por qué de cada elemento que había sido tomado en cuenta por el niño(a). Por último, y para redondear la información, realizamos grupos focales, dos para las niñas y dos para los niños en cada plantel, en los que se proyectaron videos con fragmentos de los programas que más rechazaban. Todo ello con el propósito de captar sus opiniones de manera óptima. En éstos se siguió el mismo esquema de preguntas de la entrevista semiestructurada, con la diferencia de que se les averiguó cuál había sido la enseñanza que sacaron del programa que más les gustaba.

La segunda parte del primer objetivo, “con el fin de entender cómo las diferencias económicas, sociales y culturales se hacen presentes en di-

cho proceso”, implicaba cotejar la información receptada con la realidad en la que se desenvolvían los niños de los planteles. Para ello nos valimos de la información proporcionada por padres y profesores, y por una revisión bibliográfica ajustada a los datos.

Para concretar lo planteado en el segundo objetivo, “determinar las características del encuentro entre la normatividad de la TV y el hogar, con la finalidad de conocer cuál es el rol de la familia como mediadora en el proceso de recepción de los programas de TV”, hicimos a los padres del Colegio 1 entrevistas semiestructuradas individuales y grupos focales a los del Colegio 2. Se les preguntó cuáles eran los programas que consideraban adecuados para su hijo(a) y cuáles los que consideraban nocivos. También les consultamos acerca del punto de vista respecto de la relación entre sus hijos y la TV. En concordancia con el mismo objetivo, hicimos una entrevista muy similar a los profesores y otra a los niños(as).

La mayor parte de la información fue registrada en cintas de audio y notas escritas por los entrevistadores, que posteriormente fueron clasificados de acuerdo a múltiples índices temáticos. Los temas y percepciones analizados en este trabajo se seleccionaron apelando a un criterio fundamentalmente cualitativo, basado en la recurrencia de ciertos temas y la importancia que a éstos le daban los consultados. Dichos elementos fueron relacionados entre sí, con el fin de reconstruir las perspectivas generales que estaban detrás de una determinada reacción provocada por los contenidos televisivos.

En lo que tiene que ver con la delimitación teórico – analítica, buscamos examinar el extremo de la comunicación que había sido descuidado por las investigaciones acerca de la TV hechas en el Ecuador; es decir, aquel donde se ubica el receptor. Ello explica la ausencia de análisis de contenido de los programas en este trabajo. Más bien, nos centramos en el hecho de saber qué fuerzas socioculturales pesan al momento de aceptar, reformular o rechazar las propuestas de la TV. Esto no significa que el mensaje no tenga importancia para nosotros. La tiene, porque las audiencias desarrollan sus procesos de recepción sobre la base de los temas e ideas que les son presentados en la programación (Lull, 1992:56). Así, el mensaje, co-

mo señala Morley, no puede ser visto como “una ventana abierta sobre el mundo” (Morley, 1997:34), lo cual quiere decir que tiene elementos restrictivos.

El trabajo de campo se efectuó de marzo a mayo de 1997 con grupos de niños(as) que estudiaban en planteles ubicados en Quito.

El texto está dividido en cuatro capítulos. En el primero, “Audiencias activas y contextos culturales de recepción”, revisamos nuestra opción teórica: la que se fundamenta en la idea de unos televidentes capaces de procesar el mensaje de la TV a la luz de la perspectiva cultural de sus estratos sociales de origen.

Dado que el trabajo de campo se desarrolló en dos planteles educativos diferentes, decidimos mantener esa división.

El capítulo 2, “Entre el racismo y el romanticismo: los niños del Colegio 1”, comprende en su parte inicial una contextualización social, cultural y económica de las clases altas, en la que se explican los procesos históricos que han permitido su irrupción como grupo social; y, desde un punto de vista cualitativo, la manera en la que llevan sus cotidianidades. Analíticamente esta sección fue dividida en tres segmentos. En el primero, “Adolescencia incipiente y constitución de espacios sociales fuera del hogar”, abordamos toda la información asociada con la aceptación de las situaciones y los personajes de la telenovela *La Nena* por parte de las niñas entrevistadas; esto como una reacción que estaría reflejando las distancias que se empiezan a marcar entre unas hijas que están entrando a la adolescencia y sus padres. En “Visión del diferente”, a partir de un análisis social en el que se toma en cuenta el racismo, pasamos a revisar el discurso de rechazo que generan las clases altas en detrimento de todos aquellos que no se ajustan al proyecto blanco – mestizo “progresista” y “culto”. Finalmente, en “Crítica de los comportamientos institucionales”, nos detuvimos a examinar las reacciones de rechazo que tuvieron los niños del Colegio 1 sobre el tema de la institucionalidad y las reglas sociales de vida.

El capítulo 3, “De la solidaridad barrial a la violencia urbana: los niños del Colegio 2”, cuenta con una revisión de los fenómenos que han in-

cidido en el empobrecimiento de grandes segmentos de la población ecuatoriana, así como describe aspectos de la vida diaria de las clases populares. El análisis está ordenado pensando en los dos grandes ejes que aglutinaron la información recabada en el segundo plantel. Así, en “Nociones de igualdad y solidaridad en las relaciones sociales”, analizamos cómo el modo de vida de los estratos populares y las ideas de adhesión a problemas comunes inciden en su modo de ver la televisión. Por otra parte, en “Percepciones sobre la violencia”, abordamos las diferentes reacciones que tuvieron los niños(as) del Colegio 2 con respecto a la agresión, cotejando estas opiniones con los contextos sociales en los cuales los entrevistados desarrollaban sus actividades.

El último capítulo, “La TV como un cruce de caminos mediático: comparando los discursos en torno a ella”, está dividido en cuatro partes. En “Niños mirándose a través del televisor” contrastamos la opinión de los alumnos entrevistados en lo concerniente a la solidaridad, el mantenimiento y la interrupción del orden, los referentes de belleza, las gratificaciones, la desigualdad, la violencia y los roles de género. Seguidamente, en “Los contenidos de la TV en la perspectiva de los padres de familia”, desarrollamos un análisis en el que cotejamos los comentarios tanto de los padres de familia del Colegio 1 como los del Colegio 2, respecto a los programas asociados a la educación, la violencia y la sexualidad. Para finalizar este punto, y manteniendo el mismo tono comparativo, en “Una caza de brujas: los padres como administradores de la TV dentro del hogar”, exponemos y comparamos el discurso de padres, alumnos y profesores acerca de cómo los primeros dosifican la televisión en el ámbito doméstico.

Por último, en las conclusiones, se hace un balance general de toda la investigación a la luz de nuestra hipótesis y se ofrecen las reflexiones finales.

## Capítulo I

# Audiencias activas y contextos culturales de recepción

Considerando que el móvil de esta investigación fue entender los procesos de recepción mediática por parte de los niños, a continuación vamos a delinear los elementos que, desde nuestro punto de vista, son los más relevantes para entender esta problemática, a saber: la estructura, representada por los medios, como una instancia que no sólo constriñe a los individuos; el niño, como un sujeto activo frente a los mensajes de la TV; y los ámbitos sociales en los cuales se desenvuelve, que le dotan de discursos y espacios de socialización bajo cuyo influjo desarrolla sus procesos de recepción.

La propuesta teórica que sigue a continuación se fundamenta en las tendencias investigativas que, en el ámbito de los estudios de comunicación y cultura, se vienen dando desde comienzos de los setenta en Europa. Éstas han alcanzado un gran ímpetu los últimos años con la adhesión de numerosos investigadores latinoamericanos como Jesús Martín Barbero, María Cristina Mata, Leoncio Barrios y Guillermo Orozco, entre otros.

Dichas posturas constituyen una opción alterna frente a las visiones interpretativas hegemónicas - ideológicas acerca de los medios de comunicación, en especial de la TV, y la idea de unos receptores por entero pasivos a los cuales no les quedaba más chance que aceptar, silenciosamente eso sí, el discurso burgués y capitalista irradiado por los órganos difusores del primer mundo. Un ejemplo característico de lo dicho nos proporciona un escrito de Armand Mattelart:

*(...) el medio de comunicación masiva obedece a una dirección unilineal, de arriba hacia abajo, es decir desde un emisor que transmite la superestructura del modo de producción capitalista hacia un receptor que constituye una base cuya mayoría no ve reflejadas sus preocupaciones y formas de vida sino las*

*aspiraciones, valores y normas que la dominación burguesa estima más convenientes para su propia sobrevivencia (Mattelart, 1973:71).*

En este texto también nos percatamos de otro interés a cargo de investigadores: desentrañar la ideología de dominación y consumo que transmitían medios de comunicación como la televisión. Es por esta razón que Jesús Martín Barbero denominó a esta fase como “ideologista”:

*Llamo ideologista a esta etapa porque su objetivo estuvo centrado en descubrir y denunciar las estrategias mediante las cuales la ideología dominante penetra el proceso de comunicación(...) -y, añade más adelante- La omnipotencia que en la versión funcionalista se atribuía a los medios pasó a depositarse en la ideología, que se volvió objeto y sujeto, dispositivo totalizador de los discursos (Barbero, 1987:221).*

Hay que señalar que si bien la etapa mencionada se caracterizó por negarles a los receptores todo tipo de capacidad creativa respecto de lo que consumían en los medios de comunicación, develó los contenidos subyacentes de los mensajes y las no siempre rectas intenciones de sus productores<sup>1</sup>.

En las líneas siguientes nos dedicaremos a exponer el enfoque teórico que usamos en nuestra investigación, que viene a ser una alternativa a la tendencia “ideologista” de la que habla Barbero.

Los medios de comunicación, y por ende la ideología que difunden, forman parte de lo que en sociología se da por llamar lo estructural. Según Anthony Giddens, la estructura se refiere a las reglas y los recursos implicados en la producción y reproducción de los sistemas sociales. Esa será una de las funciones de las instituciones comunicativas como la televisión. La estructura siempre estará relacionada con los aspectos de mayor perduración en los sistemas sociales. Giddens recalca el hecho de que la estructura constriñe, pero de la misma manera habilita. Ello implica que los actores, si bien pueden verse avasallados por el sistema, también pueden trascender ciertas condiciones sociales dadas (Giddens,1984:23-25)<sup>2</sup>.

Tomando en cuenta los aspectos señalados, entendemos como “receptor” al actor social que está en capacidad de desplegar una variedad de poderes<sup>3</sup> (Ibídem:14), lo que conlleva la posibilidad de negociar con los mensajes que se reciben de la televisión. La estructura, que incluye los medios de comunicación, no sojuzga a ultranza, menos aún convierte al receptor en un ente pasivo. Como ya se ha dicho, la estructura constriñe pero también habilita. El individuo tiene opciones: recibe pero también devuelve<sup>4</sup>, como sostiene Lull:

*Los televidentes interactúan con, editan, refutan, ignoran, reformulan, se ríen de, usan y reinterpretan el simbolismo de los medios en sus encuentros personales con la televisión y durante episodios personales que acompañan y siguen a la exposición (Lull,1992:55).*

El hecho comunicativo debe ser visto en una perspectiva de totalidad, lo que implica que el sentido del mensaje, lo que éste significa, sólo se podrá determinar cuando el producto medial haya sido recibido por las audiencias. Planteamos entonces, al igual que David Morley, la necesidad de dejar a un lado la idea de la televisión como una cinta transportadora de un mensaje o de un “sentido” previamente determinado, a favor de una concepción de la producción del sentido dentro y a través de las prácticas de significación sociales (Morley,1996:173). De esta manera, lo social recupera su protagonismo como elemento central de los procesos comunicativos, en tanto, se hace insostenible aquella postura que veía a los niños como las mayores víctimas de los “efectos de la televisión”.

Preferimos conceptualizar a los niños como receptores sociales cognoscitivamente activos<sup>5</sup>. Esto implica que la actuación del niño no es una simple acción o una reacción mecánica a determinados estímulos, es una secuencia reflexiva de acciones que intentan cumplir con una finalidad. Lo que los niños aprenden con respecto a la TV se da mediante un ejercicio de discriminación y en direcciones específicas (Orozco, 1991:42). Así mismo, los aspectos del desarrollo psicológico de los niños nunca pueden deslindarse de la influencia de lo social. Como apunta Orozco para el caso de la educación:

*Si bien las etapas concretas del desarrollo cognoscitivo marcan los límites de lo que es posible aprender, lo que finalmente se aprende no es arbitrario sino que está orientado por lo que en una determinada cultura es considerado como relevante. Lo que hace que el aprendizaje del niño sea significativo, no es entonces su desarrollo cognoscitivo sino su cultura, entendida como un ámbito propio, aunque en estrecha conexión con el estrato social al cual se pertenece (Orozco, 1990:39).*

En definitiva, el individuo está “equipado” de dos maneras para desenvolverse activamente frente a la información con la que entra en contacto: tanto por sus capacidades psíquicas como por los requerimientos y direccionamientos sociales a los que está sometido.

Como se puede ver, los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve el individuo juegan un papel de suprema importancia en el proceso de recepción de un determinado mensaje. De acuerdo a Carmona: “(...) en todo acto perceptivo se involucra el sujeto perceptor en tanto animal histórico y cultural” (Carmona, 1991:28). La comunicación se convierte, gracias a este enfoque, en un proceso mucho más rico y complejo que lo que pretendían las teorías acerca de la hegemonía de los medios:

*Es por tanto naïve y engañoso hablar de una psyche universal o de una actividad social homogénea atribuible a la difusión mundial de la TV. El involucramiento del espectador con la TV se extiende y transforma a la persona, el hogar, y especialmente, los patrones culturales pero en formas diferenciadas. Las normas, los entendimientos socialmente coordinados que promueven los patrones particulares de entendimiento humano y actividad comunicativa, están localizados en, influenciados y definidos por elementos centrales de la cultura. La cultura, por lo tanto, es el contexto último, un contexto dinámico en el cual es construida la comunicación (Lull, 1992:56).*

Aunque el acto de ver televisión generalmente se desarrolla en el ámbito de lo privado, no deja de ser un trabajo que se realiza socialmente (Ibídem: 57), ya que se entiende que el sujeto receptor no llega a sus encuentros mediáticos con la mente en blanco: porta una serie de actitudes, valores e ideas o “repertorio cultural” que pone en juego con los repertorios propuestos por los mensajes televisivos. Por el mismo hecho, se en-



tiende que el receptor no consume de forma irremediable el mensaje propuesto, sino que lo lleva a otras instancias sociales, como pueden ser el grupo de amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc. (Orozco, 1991: 29). Como escribe Dahrendorf, “mirar la televisión (alemana) no sustituye el vivir en una sociedad civilizada” (Dahrendorf en Wolf, 1994:114). No conceptuamos a nuestro sujeto de estudio como una partícula aislada; al contrario, lo pensamos como un individuo que es parte del todo social que no se explica únicamente por sí mismo, sino por su trayectoria y ubicación en la sociedad.

En el contexto urbano, que representa nuestro marco de investigación, la realidad sociocultural se muestra heterogénea. Dicho fenómeno viene a ser la consecuencia de la expresión de las diferencias sociales, según Castells:

*(...) hay especificidades culturales en los diferentes medios sociales (...) y la explicación de cada modo de vida exige que se le articule en el conjunto de una estructura social (...) (Castells,1974:106).*

De esta diversidad del fenómeno cultural urbano se desprenden una serie de “nichos” con rasgos particulares, en palabras de Lefebvre:

*(...) tanto en la ciudad de ayer como en la del futuro, no existe el espacio urbano, sino espacios urbanos, varios espacios diferenciados, calificados, distintos del espacio geométrico o geográfico (...) Un espacio es la inscripción en el mundo de un tiempo. Los espacios son realizaciones, inclusiones en la simultaneidad del mundo externo de una serie de tiempos, de ritmos de la ciudad, de ritmos de la población humana (...) (Lefebvre, 1978:211).*

Será dentro de estos emplazamientos culturales que los individuos hagan frente a los mensajes, provistos de discursos que tienen que ver con factores sociodemográficos como el sexo, la edad, la raza, la clase; y con identificaciones culturales como la pertenencia a sindicatos, partidos políticos, grupos de adolescentes, etc. (Morley,1996:144 -145)<sup>6</sup>. En consecuencia, la tarea del investigador será determinar cuáles discursos son los que están pesando más al momento de tomar postura en relación con los contenidos de la TV.

Al ser los niños los sujetos de nuestro estudio, no podemos descuidar la importancia que la familia tiene en sus vidas, influjo que se extiende al hecho de la recepción de los medios dentro del hogar. La familia debe ser considerada como un espacio social que está funcionando como una instancia de mediación entre la TV y los receptores, lo que conllevaría a modos particulares de reprocesamiento de lo que se ve en los medios. Mario Martínez Alvarado señala que un tipo de mediación en el hogar es la mera presencia de los familiares durante la interacción del niño con la televisión. La presencia de la madre o algún otro pariente mientras el niño está observando algún tipo de programa abre la posibilidad al comentario o al juicio sobre lo que se está viendo, lo cual redundaría en una apropiación distinta de los mensajes (Martínez, 1989:127). Sobre la base de este tipo de interacción se pueden encontrar cuatro tipos de familia:

1. *La “familia permisiva” que no se preocupa por lo que ven o escuchan los niños en los medios de comunicación.*
2. *La familia cuya preocupación central es la cantidad de exposición de sus niños a los diversos medios de comunicación. Este tipo de familia limita el tiempo que los niños pasan interactuando con algún medio de comunicación, especialmente con la TV.*
3. *La familia que asume una actitud activa. Se preocupa por jugar un rol explícito y comenta lo que el niño ve o escucha en alguno de los medios de comunicación.*
4. *La “familia represiva” que tiene bastante controlada la recepción de mensajes de los medios de comunicación en el hogar. Por ejemplo, prohibiendo que el niño vea determinada programación, lea determinado tipo de revistas o, simplemente, prohibiéndole completamente ver TV (Ibídem:128,129).*

Cuando hablamos de discusión en el hogar con respecto a la televisión hay que distinguir algunos niveles. Messaris categoriza dos tipos de conversaciones en este contexto:

*“Orientadas hacia la información”, como aquellas en las que padres y niños buscan y/o intercambian información acerca de algunos de los aspectos de la*

*realidad presentada o referida en la TV, y “Prescripción conductual”, refiriéndose a aquellos contenidos en los cuales los miembros de la familia discuten lo adecuado o inadecuado de ciertas conductas mostradas o mencionadas en la TV como modelo para sus propias conductas o el de otra gente (Messaris en Barrios, 1992: 56).*

Así, algunos padres de familia se valen del mensaje de ciertas emisiones televisivas para reforzar valores y enseñanzas en sus hijos (Lull, 1990:41). Estas prácticas nos dan una buena idea de la gran gama de usos que se le dan a la televisión<sup>7</sup>. Pensar que mirar TV se reduce a un acto de “telehipnosis”, es decir a un ejercicio estéril, es ignorar la riqueza de comportamientos que se han desarrollado alrededor del consumo de medios.

Hechas estas precisiones podemos pasar a definir cómo se vincula el mensaje con los contextos de recepción. De acuerdo a Lull, el encuentro entre el mensaje y las audiencias se halla mediatizado por las relaciones sociales específicas y los contextos culturales en los que se desenvuelven los receptores (Lull, 1992:55). Dichos ámbitos se hallan normativamente gobernados. Así, las normas y patrones de conducta de los medios televisivos conmutan entre lo estructural y los grupos más pequeños. Como consecuencia de esta dinámica hay un encuentro en el que el mensaje, en dependencia con las características de las normas locales, puede ser asimilado o rechazado; puesto que, como pueden darse relaciones de armonía, juega también la posibilidad de un encuentro más conflictivo (Ibidem:55,56). Como anota Martínez Alvarado, al estar el niño expuesto al influjo de diversas instituciones -escuela, iglesia, medios de comunicación, etc.- es sujeto de una socialización múltiple y en ocasiones contradictoria:

*Ni los orígenes y naturaleza de las diversas instituciones, ni sus discursos y mecanismos para hacerlos valer, son necesariamente coincidentes. Esto significa que en la práctica más que ejercer una socialización armónica en los niños y reforzarse mutuamente, la familia, la escuela y los MMC - medios masivos de comunicación - entran en competencia y conflicto a distintos niveles. Hay conflictos entre los objetivos educativos de la escuela, la familia, con los de consumismo y diversión de los MMC. Hay competencia en los discursos de*

*bido a diferencias estructurales y a la naturaleza de cada una de las instituciones (Martínez Alvarado,1989:125)<sup>8</sup>.*

Una de las consecuencias más interesantes del encuentro entre el mensaje de los medios televisivos y los contextos sociales de recepción es la apropiación y resignificación de contenidos que, por lo general, habían sido vistos como ideológicos e incluso portadores de “cultura chatarra”. El análisis debe pasar a entender cómo las dimensiones de la producción y la recepción de los mensajes se interconectan entre sí, antes que oponerse. Como afirma Jesús Martín Barbero: “(...) la hegemonía no nos domina desde el exterior. Nos penetra”. (Barbero en Morley,1997:45) No hay, por tanto, argumentos suficientes como para ver a lo “popular” como la antítesis de lo hegemónico o como una forma de resistencia (Morley,1997:45). El asunto es comprender “la interacción de lo hegemónico con lo subalterno, la coexistencia de una resistencia con una sumisión, la forma en que se conjuga la oposición con la complicidad” (Martín Barbero en Morley,1997:46). Resulta innegable el hecho de que una gran gama de los contenidos televisivos y cinematográficos, muchos de ellos producidos en el extranjero, que se difunden cotidianamente en nuestro país, se han constituido en auténticos referentes culturales para grandes segmentos de la sociedad ecuatoriana<sup>9</sup>.

Al tenor de estos mismos argumentos es que Ien Ang defiende el carácter “híbrido” que ha generado el nuevo contexto mediático mundial en la realidad cultural de muchos países, lo que para muchos puristas constituye un anatema:

*Más recientemente, los “europeístas” han mostrado su preocupación ante la supuesta amenaza de una “americanización” cultural provocada por la transnacionalización del sistema mediático. Su inquietud descuida sin embargo una evidencia: los símbolos culturales norteamericanos ahora forman parte de la manera en que millones de europeos construyen su identidad cultural. (Ang,1997:101)*

Atrás de las apreciaciones como las de Ang no está solamente la constatación de procesos de hibridación cultural, sino también de la exis-

tencia de perspectivas particulares y diversas acerca de lo que es la “calidad”. En ese sentido van los planteamientos de Schroeder. Este autor propone una definición relativista de la calidad de los programas. Sostiene que en lugar de perseguir al inasequible fantasma de una televisión que tendría una calidad universalmente reconocida, la evaluación de los textos propuestos por la lectura de masas se realice no sobre las características de los textos, sino sobre las de su recepción. Esta definición permite tener en cuenta la diversidad de las culturas del “gusto”. Sólo tendrían valor para sus receptores los textos que posibilitasen una experiencia estética, una toma de conciencia moral, una reflexividad ideológica, cualesquiera que sea el contenido de los textos. Poca importancia tiene si el texto es una telenovela o la transmisión de un concierto para piano de Brahms. Un texto sólo guarda un valor para un público dado, si en esa audiencia desencadena una experiencia estética, moral e ideológica (Schroeder en Dayan, 1997:28). En síntesis: nos estaríamos enfrentando a la existencia de muchas definiciones, sociales eso sí, acerca de lo qué es un mensaje o producto televisivo de “calidad”<sup>10</sup>. Hemos decidido mencionar los criterios antes expuestos, con el fin de comprender la reacción de las audiencias con respecto a ciertos programas tradicionalmente “satanizados” por las élites intelectuales y económicas. Ello nos permitirá liberarnos de prejuicios que nos impiden entender las, muchas veces, complejas relaciones de apropiación y uso que se establecen entre los mensajes de la TV y los receptores.

Es importante recalcar que los poderes que pueden desplegar las audiencias no son ilimitados. Tanto la configuración del mensaje como ciertos condicionamientos de tipo social matizan la idea de un receptor absolutamente libre y creativo.

En lo referente con las limitaciones que impone el mensaje, hay que resaltar el hecho de que las audiencias no ven en un texto sólo lo que quieren ver en él; ello está dado porque no se trata de una ventana abierta sobre el mundo sino de una construcción (Morley, 1997:34). Como anota Lull:

*Dado que las audiencias sólo pueden seleccionar entre una gama de programas disponibles, los espectadores sólo pueden interpretar, entender y reformu-*

*lar las imágenes, temas e ideas que son presentados a ellos en la programación” (Lull, 1992:56).*

Además, hay que considerar que los mensajes tienen lo que Morley llama “elementos directivos de clausura de sentido”, es decir, aspectos de los mensajes que direccionan su interpretación, como títulos, enunciados autorizados, moraleja final, etc. (Morley,1997:35).

Con respecto a las limitantes sociales a las que están sometidos los receptores, se puede decir que los públicos no tienen un repertorio infinito de discursos en los que basarse al adaptar los significados de los medios. La ubicación de los individuos en la estructura social influye en su acceso a diferentes tipos de discursos. Ello, a su vez, interviene en la gama de “lecturas” que podrán hacer del contenido de los medios de comunicación (Curran,1998:403). En la misma línea de argumentación, Morley ha señalado acertadamente que “(...), lo social es también un lugar de clausura del sentido, ya que la posición social determina el acceso o el no-acceso a los códigos culturales necesarios para las decodificaciones” (Morley,1997:39). Cada tipo de género mediático exige que el espectador sea idóneo o competente en relación con determinadas formas de conocimiento, y que esté familiarizado con ciertas convenciones que son la base o el encuadre sobre el que se pueden plantear algunos temas. Por ejemplo, la telenovela requiere de un público competente en los códigos de las relaciones personales en el ámbito de lo doméstico. Necesita que el receptor posea una forma específica de capital cultural; en el caso planteado, la capacidad para predecir el espectro de consecuencias posibles que se pueden esperar de acciones al interior de lo doméstico y lo familiar. De la misma manera, los programas de actualidad política suponen un espectador idóneo en códigos de democracia y de economía (Morley,1996:187). En definitiva, los procesos de recepción activa no pueden ser vistos como fenómenos con un cariz cuasi revolucionario, en vista de las limitaciones a las que está sometido todo individuo que viva al interior de una sociedad.

Otra de las críticas que se han lanzado contra la supuesta omnipotencia de los consumidores tienen que ver con cuan regular puede ser su capacidad crítica. Schudson señala que el hecho de que un público pueda

ser algunas veces reflexivo no implica que sea siempre crítico o siempre creativo. Resulta completamente posible el hecho de que personas que pueden ser muy críticas con respecto a mensajes relacionados con el fútbol no lo sean tanto cuando se trata de un programa de música clásica (Schudson en Morley, 1997:42-43)<sup>11</sup>.

Consideramos que, con los elementos teóricos hasta aquí esbozados, hemos cubierto los flancos más importantes de nuestro problema de investigación. Definimos el polo estructural-comunicacional como una instancia que no sólo sojuzga; a los niños como sujetos sociales cognoscitivamente activos; y, finalmente, a los contextos sociales en los que se han desarrollado esos niños, cuyos discursos, al entrar en contacto con el mensaje de la televisión, generan varios tipos de recepción que van desde el rechazo a la aceptación, pasando por la apropiación creativa. Procuramos no caer en ningún tipo de visión romántica acerca de los receptores como sujetos absolutamente libres, sino como individuos que se manifiestan dentro de los linderos trazados por el mensaje y los ámbitos socioculturales a los que pertenecen.

En el capítulo que sigue a continuación, tras contextualizar socioeconómicamente al estrato al que pertenecían los niños(as) de clase alta con los que se trabajó, nos dedicamos a exponer y analizar las reacciones que tuvieron con respecto a distintos programas televisivos. Básicamente intentamos explicar y entender dichos comportamientos a la luz de los diferentes discursos sociales a los que habían estado expuestos.

## Notas

- 1 Un buen ejemplo de lo dicho es un libro que se ha convertido en un “clásico” en materia de crítica antihegemónica, nos referimos a “Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo” de Ariel Dorfman y Armand Mattelart, publicado por vez primera en 1972, donde, gracias a un agudo análisis, los autores desentrañan las oscuras implicaciones que se encuentran detrás de los ‘candorosos’ personajes de Walt Disney.
- 2 La ventaja de una perspectiva como ésta es que no llega ni a plantear una determinación de la estructura, ni tampoco la idea de unos sujetos sociales absolutamente libres; más bien procura entender la interacción entre los dos niveles.
- 3 Ritzer, refiriéndose a las teorizaciones de Giddens, anota que los agentes no tienen ningún sentido si carecen de la capacidad de introducir cambios en el mundo social. Un actor deja de serlo si pierde la capacidad de introducir cambios (Ritzer,1994:494). Dicha característica sería intrínseca a todos los individuos.
- 4 Giddens señala que la formulación discursiva de una regla es ya una interpretación de la misma, hecho que puede llevar a la alteración de la forma en que ésta se aplique (Guiddens,1984:23).
- 5 Al plantear las cosas así, nos basamos en la propuesta de Guillermo Orozco, quien genera la idea de que el niño es un “aprendiz social cognoscitivamente activo” (Orozco, 1990:38).
- 6 A ello se debe añadir que todos los sujetos han desarrollado distintas facetas con las que se desenvuelven en sus ámbitos cotidianos, lo que influye en la recepción de los mensajes de la TV. Por ejemplo, considerando la situación de un niño, una película violenta será recibida y disfrutada de una manera cuando éste la mire acompañado de sus amigos, y de otra muy distinta si es que la observan a lado de sus padres.
- 7 De la misma manera, se pueden describir otros usos de la televisión fuera del contexto doméstico. Según Leoncio Barrios, los jóvenes utilizan la televisión como un medio para reforzar sus lazos de amistad y comunicación con sus amigos; así, por ejemplo, muchos chicos miran una determinada telenovela con el fin de conocer bien el tema de conversación que se manejará al día siguiente en el colegio (Barrios,1988:69). El consumo puede servir como un sistema de integración y comunicación. Como señala Canclini, el consumo de ciertos bienes puede generar agrupaciones por afinidad (Canclini,1992:11). De los modos señalados, “los sujetos utilizan las representaciones mediales de los fenómenos sociales como recursos para orientarse, para comprender, para alinearse, en las propias interacciones cotidianas” (Giddens en Wolf,1994:119).
- 8 Así mismo, hay que señalar que el hecho de que se hagan lecturas o negociaciones con los productos mediales que eventualmente pueden estar en contra del interés de sus productores, no les resta responsabilidad a estos últimos acerca de la carga ideológica y el interés de manipular a las audiencias que puedan tener (Morley,1996:54). Como critica Morley dice con sorna: “Es cierto que la industria comete pecados y que esos



pecados se manifiestan en la estructura de los mensajes. Pero existe otro mundo en el que esos pecados encontrarán su redención. Ese 'más allá' se llama la recepción" (Morley, 1997:40).

- 9 Los ejemplos sobran: *El chavo del ocho*, las películas de Cantinflas, la secuencia de películas de *La guerra de las galaxias*, el cine de Walt Disney etc.
- 10 Algunos investigadores han demostrado que pese a que ciertos concursos televisivos son para algunas personas una forma de entretenimiento relajante, para otras, especialmente para aquellas que tienen una formación escolar más limitada, son percibidos como un experiencia educativa enriquecedora (Curran, 1998:406-407).
- 11 Bajo la misma óptica crítica, algunos autores han señalado que los procesos de negociación por parte de las audiencias no pueden ser vistos como un poder organizado de influencia sobre los productores de los mensajes (Morley, 1996:55).



## *Capítulo II*

# Entre el racismo y el romanticismo

## Los niños del Colegio 1

### 2.1 Contextualización de los sujetos de estudio

Con el fin de que se pueda entender de manera cabal la ubicación social y cultural de los niños y niñas del Colegio 1; nos hemos propuesto exponer, aunque sea de manera breve, los procesos económico – sociales que explican la irrupción de las clases altas en el Ecuador y, por ende, en Quito. Adicionalmente, buscaremos caracterizar los valores que guían la cotidianidad de las familias que pertenecen a los mencionados grupos sociales.

Las élites económicas quiteñas, a las que pertenecen una parte de los niños con los que se trabajó en la investigación, forman parte de aquellos selectos grupos que no se han visto afectados mayormente por la azarosa historia socio-económica reciente del Ecuador.

Pese a que los setentas fueron años de crecimiento económico por el auge petrolero, la pobreza afectaba a una gran parte de la población, situación de la que no formaban parte todas aquellas familias que contaban con latifundios en la Sierra ecuatoriana. Las reformas agrarias no pudieron combatir la concentración de la tierra en pocas manos (Secretaría Técnica del Frente Social, 1996:19), lo que permitió que los terratenientes mantuvieran el poder económico y político que les ofrecían sus propiedades. Hege-monía que se hizo extensiva al ámbito de lo financiero.

Los ochentas, si bien fueron años conflictivos para el país –fenómeno de El Niño, programas de estabilización económico–social, ruptura del oleoducto transecuatoriano, etc.-, consolidaron el poder económico de aquellos que ya lo tenían. Como señala Alberto Acosta, la inflación que vivió el país en esos años agudizó el proceso de concentración de la riqueza.

Del mismo modo, las diferencias entre los sectores dedicados a producir para el consumo interno y externo aumentaron, cuando éstos últimos se beneficiaron de las devaluaciones y otros mecanismos con los que se forzó la apertura de la economía (Acosta, 1992:5).

En los noventas, los problemas antes reseñados llegaron a su clímax, alejando al Ecuador de la posibilidad de eliminar su desigualdad social. Según Carlos Larrea, en la mencionada década la pobreza y los niveles de desigualdad eran comparables a los que existían en 1950 (Larrea, 1997:2).

Los datos estadísticos con respecto a cómo está concentrada la riqueza en el Ecuador complementan el cuadro de la pobreza. Con el paso de los años se ha dado un dramático incremento en las distancias existentes entre riqueza y pobreza extremos. En 1988 la diferencia de ingresos entre el 5% más pobre y el 5% más rico era de 109 veces, en el 93 subió a 177 y en 1999 llegó a ser de 203 veces (Córdova, 1999: 136). De acuerdo a datos de la Superintendencia de Compañías (1993), un número de 6 mil personas naturales controlan el 90% de las compañías mercantiles sujetas a la vigilancia de esa entidad. La riqueza nacional estaría en manos de un grupo de personas que representan algo más del cinco por diez mil (0,05%) de la población nacional (Guzmán, 1994:25). Según un estudio de CEDATOS, las familias de estrato alto, es decir aquellas que perciben más de ochocientos dólares mensuales, representan el 4% de la población, en tanto que los hogares del estrato medio alto, que se caracterizan por contar con un ingreso entre los trescientos sesenta y ochocientos dólares, representan el 8% (Córdova, 1999:147). 360 y 800.

Es poco lo que se sabe respecto a las características socioculturales de las familias de altos ingresos, ya que han sido los desposeídos quienes han concitado la atención de los investigadores sociales. Sin embargo, algunos estudios como los de Luis Verdesoto han aportado información que mejora nuestra comprensión acerca de estos grupos. Así, la unión conyugal se formaliza a través del matrimonio eclesiástico y civil, y se disuelve, cada vez más frecuentemente, por medio del divorcio. Para tomar la decisión de matrimonio priman mecanismos y expectativas de conservación de linaje y del patrimonio familiar de las partes. A diferencia de los secto-

res populares, la familia de recursos económicos planifica el número de hijos que desea tener, por lo general menor a la familia “tradicional”, acudiendo al uso adecuado de la anticoncepción. En este grupo social el cuidado de los niños no está a cargo de personas de la familia, sino, muchas veces, de empleadas domésticas. En la socialización y cuidado de los hijos es escasa la presencia del padre, y muchas veces de la madre, por compromisos de tipo laboral y social. Las mujeres, comúnmente, son parte activa de las relaciones sociales de sus esposos, y participan de sociedades de voluntariado y fundaciones de carácter benéfico. Los miembros de la familia de altos ingresos tienen una relación fluida con el mercado de trabajo. Cuando hay de por medio una empresa familiar, los cargos de dirección se distribuyen entre sus integrantes. Finalmente, podemos decir que sus referentes culturales son externos, usualmente aquellos originados en el primer mundo (Verdesoto, 1995: 336-342).

El Colegio 1 se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Quito. Cuenta con una infraestructura moderna caracterizada por un equipamiento muy completo: piscina semiolímpica, varias canchas de básquet y de fútbol, comedor y cocina, biblioteca, etc. Tiene servicio de guardianía las veinticuatro horas del día, transporte para los estudiantes de la casa al colegio y viceversa.

Este plantel cuenta con tres secciones: pre-escolar, escolar y secundaria en las que se imparte inglés varias horas todos los días de la semana. Dado que la matriz de esta institución se encuentra en un país europeo, el director y algunos de los profesores provienen de allí.

Los padres de familia se desempeñan laboralmente en puestos gerenciales en bancos y compañías de todo tipo, algunos de ellos poseen sus propios locales comerciales, otros trabajan para el servicio diplomático de sus respectivos países. Ellos viven con sus familias en urbanizaciones selectas del norte de la ciudad como *El Condado*, *El Quito Tennis*, *El Bosque*, etc.

Sus hijos, al terminar la secundaria por lo general, viajan, al extranjero para realizar años de intercambio o para integrarse a universidades norteamericanas y europeas, en las que estudian carreras de tipo adminis-

trativo y gerencial. Aquellos que permanecen en el país estudian en universidades como la San Francisco o la UDLA, etc.

## 2.2. Los niños del Colegio 1 y la recepción televisiva desde sus contextos sociales

El análisis que sigue a continuación se focaliza en los procesos que se dan en el nivel del receptor. Es por esta razón que el mensaje y sus aspectos constitutivos no forman parte de nuestro trabajo. Partimos de la premisa que el niño es un sujeto cognoscente y portador de unos valores culturales determinados, características que le permiten relacionarse creativamente con el mensaje.

En virtud de la primera pregunta que direccionó nuestra investigación, saber por qué los niños actúan de determinadas maneras en su contacto con la televisión, y sobre la base de nuestra hipótesis, explicar ese accionar en relación con los contextos sociales y culturales en los que se desenvolvían los entrevistados, es que vamos a analizar la información que sigue a continuación.

En este plantel el programa que más aceptaron las niñas fue *La Nena*, el que menos *Chispazos*; por su lado, los niños se adscribieron a *Los Simpsons* y rechazaron también a *Chispazos*<sup>1</sup>. A continuación haremos una breve descripción de estos programas para una mejor comprensión de la información.

### *La Nena*

Telenovela de origen argentino. La protagonizaba Maggie –apodada “La Nena”-, una adolescente, perteneciente a la clase media alta, amigable, juguetona y vital. Interactuaban con ella su padre, Gerónimo, dueño de una empresa de bienes raíces; su novio, Axel, propietario de un bar, y; sus compañeros de clase. Las acciones se alternaban pendularmente yendo de lo cómico a lo dramático y estaban vinculadas, en la mayoría de los casos, a la vida dentro del colegio: los vínculos de amistad, las relaciones amoro-

sas, los eventuales conflictos con la autoridad (director, profesores) etc. Se transmitía diariamente.

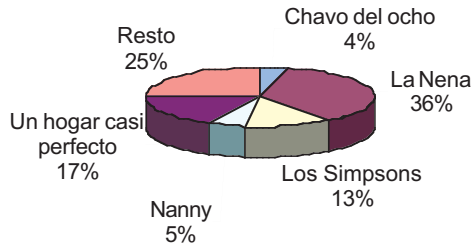
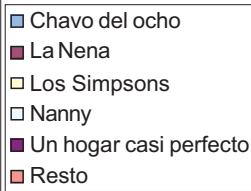
### *Los Simpsons*

Programa cómico de dibujos animados de origen norteamericano, protagonizado por Bart Simpson, un niño de diez años de clase media, indisciplinado, mal estudiante y propenso a travesuras extremas. Su familia está formada por: Homero, su padre, quien es un empleado mediocre en una planta nuclear; March, su conciliadora madre; y su hermana Lisa, quien es una alumna ejemplar. Eventualmente hace aparición Barney, el mejor amigo de Homero, quien pasa casi todo el tiempo trastornado por el abuso de la cerveza; Ned Flanders y su familia, los que se caracterizan por una gran devoción religiosa; y el Sr. Burns, calculador millonario propietario de la planta nuclear en la que trabaja Homero. El contenido de los capítulos se basa frecuentemente en las travesuras de Bart, las que rompen la normatividad doméstica llegando, a veces, a convertirse en situaciones ilegales. En otros casos son los conflictos del resto de personajes los que alimentan la historia. Caracteriza a este programa la manera mordaz en la que son aludidos políticos estadounidenses, personajes públicos ampliamente conocidos y películas de gran éxito comercial. Se transmite diariamente.

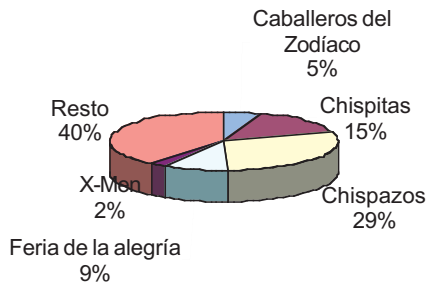
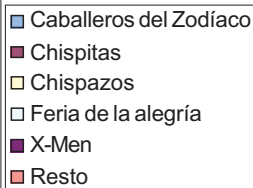
### *Chispazos*

Programa de concursos producido en el Ecuador. El mismo era grabado y transmitido, en el momento de la investigación, por un canal costeo. Sus animadores son Luzmilla Nicolaide, Pedro Ortiz y Rashid Tanus. *Chispazos* es un programa que se graba con la presencia del público y su atractivo principal son los concursos que organiza: festivales para cantantes, gymkhanas, concursos de baile, los mismos que son gratificados con premios en efectivo o productos de los patrocinadores. Hay que recalcar que el éxito que ha alcanzado esta producción se traduce en los 27 años que lleva al aire (Expreso de Guayaquil, 2001/01/24:16). Se transmite una vez por semana.

**Gráfico 1**  
**Programas aceptados niñas Colegio 1. Encuestadas: 112**



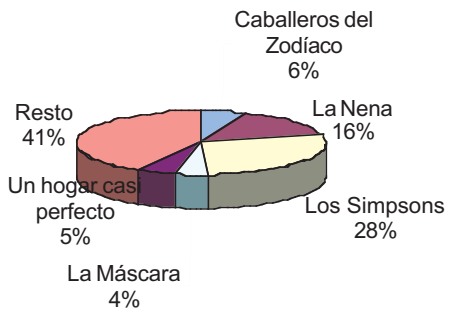
**Gráfico 2**  
**Programas rechazados niñas Colegio 1. Encuestadas: 112**





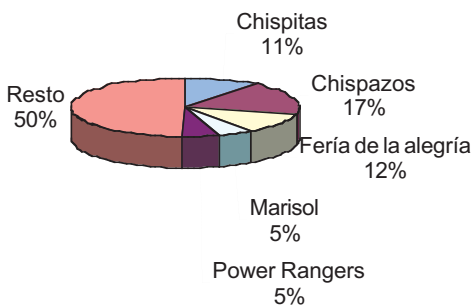
**Gráfico 3**  
**Programas aceptados niños Colegio 1. Encuestados: 103**

- Caballeros del Zodíaco
- La Nena
- Los Simpsons
- La Máscara
- Un hogar casi perfecto
- Resto



**Gráfico 4**  
**Programas rechazados niños Colegio 1. Encuestados: 103**

- Chispitas
- Chispazos
- Fería de la alegría
- Marisol
- Power Rangers
- Resto



En las líneas siguientes, pasaremos a exponer y analizar las diversas reacciones que generaron los programas antes mencionados en los niños del Colegio 1. Al nivel de las transcripciones, la letra “A” equivale al entrevistador y la “E” al entrevistado.

### *2.2.1 Adolescencia incipiente y constitución de espacios sociales fuera del hogar*

Al revisar la información proporcionada por las niñas del Colegio 1, nos encontramos con que ésta reflejaba aspiraciones que ya no correspondían por completo a una mentalidad típicamente infantil, sino que más bien guardaba relación con los anhelos de una adolescente. Consideramos que ello se debía a que varias de nuestras entrevistadas estaban viviendo su pubertad. La misma es una etapa del desarrollo de los individuos que, a juicio de psicólogos como Powell, se debería ubicar como la primera fase de la adolescencia. Así, optamos por analizar algunos segmentos de las opiniones ofrecidas a la luz de lo que los psicólogos han denominado adolescencia.

Muchas de las niñas con las que se trabajó tenían, para el momento de la investigación, edades que estaban lindando con una etapa de cambios físico - psicológicos denominada “pubertad”. La misma se manifiesta entre los 12 y 15 años y está caracterizada, entre otros, por cambios de tipo biológico como la aparición de la menstruación en la muchacha y la aptitud para la procreación en el muchacho. Todos estos procesos vienen acompañados de transformaciones en la actividad psíquica (Bergeron, 1974:101,102), las mismas que se prolongarán hasta la adolescencia.

Por esta razón la mayoría de autores han convenido en que es correcto situar el comienzo de la adolescencia en el comienzo o cerca del advenimiento de la pubescencia (Powell, 1975:39).

Sobre los cambios psicológicos y sociales de la adolescencia Powell ha escrito:

*Al acercarse el niño a la adolescencia, siente la necesidad de liberarse lo más posible de las ligas familiares y a asociarse con individuos o grupos de su mis-*

*ma edad, y durante esta etapa, generalmente con miembros de su mismo sexo. El grupo de iguales empieza ahora a establecer normas y ofrece al joven gran parte del sostén que éste derivaba de su familia. Al entrar a la adolescencia, estos amigos desempeñan un papel de gran importancia en la formación de patrones de conducta social y en sus actitudes sociales (Ibídem:207).*

Varios elementos de la información recogida de nuestro trabajo de campo guardan un estrecho vínculo con la tipología hasta aquí reseñada. Consecuentemente, los investigados se pronunciaron repetidas veces sobre la solidaridad hacia el grupo de amigos, las relaciones afectivas fuera del hogar y las relaciones entre padres e hijos.

### La solidaridad

La adolescencia es un momento marcado por un anhelo de independencia, ya que el individuo percibe que no calza ni en el mundo de los adultos ni en el mundo de los niños. Eso le motiva a adherirse a grupos de personas de su misma edad con los que puede compartir intereses (Torres, 1993: 17). Es una etapa en la que el único modo de afianzarse es buscar a aquellos que son similares. Como anota Petit:

*Al comienzo de la pubertad el adolescente siente profundamente las modificaciones corporales y psicológicas que le afectan y experimenta la necesidad de intercambiar sus secretos con un amigo íntimo, ya que se expansiona con mucha mayor facilidad con alguien que vive las mismas experiencias que con los padres, los cuales, por definición, “no comprenden nada”. Este fenómeno se da sobre todo en las chicas, capaces de pasar horas contándose sus cosas, confiándose sus pequeños secretos y detallando sus sueños y sus temores (...) Los amigos íntimos se miran, pues, el uno al otro como a través de un espejo (Petit, 1986: 210).*

Esos amigos conforman lo que se llama popularmente como *jorga* o *pata de amigos*. Un ambiente privilegiado para que el adolescente se entregue a experiencias imposibles de efectuar en el seno de la familia, bajo la tutela de los padres. Así mismo, es un ámbito donde puede tomar decisiones y tratar de influir en los demás (Ibídem:213). Los grupos de amigos tienen muchas de las veces un ideal de cooperación, de trabajo, de preocu-

pación por los demás: se impone una nueva solidaridad (Almeida, 1981:11). En definitiva, en los albores de la adolescencia se comienza a gestar la participación del individuo en un nuevo emplazamiento social, que llegará a ser tan o más importante que la familia, por las posibilidades de exploración y desarrollo personal que ofrece.

En el trabajo de campo que desarrollamos en el Colegio 1, nos pudimos percatar de la existencia de estos fenómenos entre las niñas con las que trabajamos. Tuvimos la oportunidad de verlas acompañadas de otras niñas, formando grupos, intercambiando miradas de complicidad, comentando risueñamente todo lo que sucedía a su alrededor, viviendo momentos de intensa y secreta comunicación: hablándose al oído, huyendo de los demás para compartir alguna novedad al interior de un estrecho grupo de amigas.

El colegio es un contexto que propicia estos comportamientos ya que en ese ámbito el núcleo familiar no juega ningún papel. A ello se añade el hecho de que el Colegio 1 desarrolla sus actividades en una sola jornada de 8:00 a 16:00, lo cual implica una convivencia que ocupa la mayor parte del día útil de las niñas. El colegio es un mundo autocontenido donde el individuo necesariamente tiene que desarrollar nuevas facetas para llevar una cotidianidad satisfactoria. En ese sentido, las niñas deben relacionarse con los demás, ya que forman parte de esa realidad. Los vínculos que se forjan allí tienen un peso sustancial en la vida de esas niñas.

Considerando lo dicho podemos entender el porqué las niñas investigadas mencionaron su aceptación hacia todos aquellos comportamientos, que durante las emisiones de *La Nena*, reflejaron solidaridad con relación a aquellos que constituían un universo social fuera del hogar. En un gran número de respuestas el personaje-eje fue Maggie. La argumentación giró muchas veces en el sentido de que ella incluso se llegaba a despreocupar de sí misma para asistir a los otros:

A: ¿Me puedes decir que es lo qué te gusta de Maggie?

E: Ella siempre piensa en los demás y a veces se olvida de sus problemas por pensar en los demás. Entonces, me gusta que ella piense en los demás.

A través de la respuesta de otra niña podemos ver una opinión similar:

A: En todos los capítulos que has podido ver de *La Nena*, ¿cuál ha sido la cosa o las cosas que ella haya hecho que más te han gustado?

E: O sea, que ella una vez hizo todo lo posible para que un amigo no se fuera, pero él se tuvo que ir, pero ella siempre estuvo atenta a cómo se sentía el chico y todas esas cosas. El se iba a ir y ella se sentía muy mal, pero ella siempre estuvo diciéndole que no importaba que se vaya, que siempre iban a seguir siendo amigos y le brindó su apoyo.

El grupo de amigos tenía representatividad para nuestras entrevistadas. Se había convertido en algo sustancial para ellas, ya que les permitía comprender otras dimensiones de sus vidas, a través de experiencias y modos de vivir la cotidianidad que no se pueden tener dentro del núcleo familiar. Por estas razones las entrevistadas tendieron a concentrar su atención en ciertas partes de *La Nena* en donde la solidaridad y la devoción hacia los amigos fuese evidente.

### Las relaciones afectivas fuera del hogar

Uno de los componentes de la vida de un adolescente es la soledad, la que se engendra debido a los distanciamientos que se comienzan a dar con respecto al mundo de los adultos. De allí deviene la necesidad del individuo de amar y ser amado (Almeida, 1981:13).

A ello hay que sumar el hecho de que el grupo de amigos puede ser mixto y que, después de haber encontrado un amigo del mismo sexo, el individuo puede sentir la necesidad de buscar una amistad diferente en el sexo opuesto, produciéndose por primera vez un interés heterosexual (Torres, 1993: 31). Una de las características del Colegio 1 es que admite a varones y a mujeres como estudiantes, lo que facilita las interacciones entre niños y niñas tanto en el aula de clase como fuera de ella, facilitándose así el florecimiento de nuevos vínculos entre los dos sexos.

Hay que resaltar que no necesariamente este pudo ser el escenario de aproximaciones de tipo heterosexual, ya que con frecuencia, y como veremos más adelante, las niñas se sentían atraídas por personajes masculinos -incluso mayores que ellas- de la TV.

Lo fundamental, en todo caso, es la relevancia que tenía el asunto del amor para las niñas; hecho que se manifestó en la atención que concitaron las situaciones amorosas de *La Nena*.

Si bien muchas de las niñas podían no haber tenido para el momento de la investigación un novio, ya reflejaban en sus ideas esta posibilidad. La cual no es una aspiración imposible, ya que al cabo de poco tiempo algunas de las entrevistadas pasarían a primer curso –cuando tuvieran trece años-, etapa en la que las adolescentes comienzan a asistir a bailes y otro tipo de reuniones que incentivan aún más la interacción entre varones y mujeres.

Muchos de los comentarios que emitieron las entrevistadas alrededor del asunto amoroso en la telenovela *La Nena*, estuvieron centrados en la relación de Maggie, la protagonista, con su enamorado:

A: ¿Qué más hay de bonito en este personaje de Axel? ¿Qué más te gusta de este personaje?

E: Que es cariñoso a veces con Maggie.

A: ¿Cómo es cariñoso?

E: Le abraza así, le da besos o sea y le trata bien. Pero cuando se pelean me caen mal.

Una de las características relevantes de la relación entre Maggie y Axel radicaba en que se hallaban comprometidos. Detalle que tampoco fue descuidado por algunas de las entrevistadas y revela, a nuestro modo de ver, un hecho simbólico: la asociación de la relación afectiva con el mundo de las responsabilidades. Ello expresa un quiebre con respecto a las relaciones familiares donde solamente son los padres quienes irradian cuidados y manifiestan responsabilidad hacia sus hijos. En este replanteamiento afectivo, la niña ya esboza la posibilidad de construir un ámbito

propio e independiente sustentado en sus decisiones y en la firmeza de su comportamiento. Los hasta entonces evanescentes afanes infantiles pasan a convertirse en algo que pretende ser más sólido y duradero. En definitiva, el acercamiento hacia el amor por parte de estas niñas está acompañado por un abandono de lo que es simplemente lúdico. Por eso, no sorprende que hayan sido aceptados todos aquellos comportamientos que permitieron el desarrollo de las relaciones afectivas:

A: ¿Hay algo que te guste del papá de Gastón?

E: Que al comienzo si sentía bien de que Gastón esté con Sol, pero al descubrir que el papá de Sol era un señor que siempre apostaba trató de separarlos.

A: ¿Por qué te gustó que aceptara la relación de su hijo con Sol?

E: Los papás deben aceptar la relación que tienen los hijos, siempre y cuando sean buenas y no malas.

Las opiniones que favorecían los vínculos amorosos fueron redondeadas con las críticas que se profirieron en contra de la ruptura de los compromisos amorosos, a la indecisión en los mismos, en definitiva, a la falta de seriedad y responsabilidad en el mundo de los nexos sentimentales. Todas las respuestas tomaron como eje a un momento preciso en la trama de la telenovela, cuando Maggie, confundida, deja a Axel, el chico con el que se había comprometido, para iniciar momentáneamente una relación con el hermano de éste:

A: ¿De los comportamientos de Maggie durante todos los capítulos que has podido ver, cuáles han sido los que menos te han gustado?

E: Por ejemplo ella se comprometió con Axel, y cuando se enteró de que había otro, se enamoró, se confundió con otro chico y le devolvió el anillo a Axel y le hizo sentir mal.

A: ¿Por qué no te gustó eso?

E: Porque primero debió haber puesto en claro sus sentimientos y no por una confusión dañar todo.

A: ¿Por qué no te gustó eso a ti?

E: Porque ella debió haber pensado antes en los sentimientos que ella tenía y no sólo por una confusión irse y ya. O sea y cortar. Eso debió haber pensado en los sentimientos, de lo que pudo pasar, de cómo pudo sentirse él.

Es interesante señalar el hecho de que aun cuando para la gran mayoría de las entrevistadas Maggie era su favorita, en el momento en que quebrantó su compromiso con Axel ni siquiera su estatus de personaje privilegiado le pudo librar de las críticas.

Probablemente se debe a los aspectos desarrollados hasta este punto, el que se criticó a aquellos personajes que interferían en la vida sentimental de los otros, y/o buscaban el fracaso del noviazgo de determinado personaje dentro de la historia:

A: Tú me dijiste que Melina sólo piensa en sí misma. ¿Me puedes explicar esto?

E: O sea ella nunca se preocupa por los problemas de los demás; está enamorada de un chico y solo quiere ese chico para ella, y no piensa en los sentimientos de los demás. Hace cosas tontas y nunca piensa en los demás, en cómo se puedan sentir los demás.

A: ¿Qué sería hacer cosas tontas por ejemplo?

E: Por ejemplo inventa cosas o manda cartas que no son ciertas. O inventa que el chico está con la chica, y eso no es cierto o para separarlos

A: Me dices que nunca se da cuenta de los límites de las cosas que ella hace ¿me puedes explicar eso?

E: O sea, ella llega a cosas tan graves que no se da cuenta, pero piensa que está bien porque eso les hace separarse.

Todas estas apreciaciones nos revelan una toma de conciencia acerca de los sentimientos de los demás. Pese a ser muy jóvenes, las entrevistadas mostraron una comprensión bastante profunda acerca de las implicaciones afectivas del amor. Es por ello que expresaron preocupación por los personajes que, por una u otra razón, habían experimentado una desilu-



sión amorosa. Se puede decir que existió una suerte de solidaridad hacia los mismos.

Otro elemento que confirmó nuestra idea de que las relaciones amorosas tenían gran importancia dentro de la afectividad de las entrevistadas fue el de la mentira. Aspecto que fue tratado en función del daño que podía provocar en las relaciones sentimentales que se desarrollaban dentro de *La Nena*:

A: ¿aparte de eso había algo más con respecto a Lautaro?

E: Que era muy agresivo.

A: Era muy agresivo.

E: Pero...

E: Era mentiroso.

A: Era mentiroso.

E: Sí, era mentiroso y Carla confió en él.

A: ¿En que sentido era mentiroso, él mentía a quién?

E: A Carla.

E: Porque dijo que había cambiado y siempre decía...

E: Que había cambiado, que iba a regresar a la terapia.

A: Y nada que ver.

E: Ajá.

E: Voy a cambiar, voy a cambiar y nada.

Acompañando al tema de la mentira, se opinó mucho acerca de los celos y de como éstos afectaban de manera negativa a la pareja:

A: Por otra parte aquí me dicen que era celosa (Maggie)

E: Muy celosa.

E: Demasiado.

A: ¿Tú crees que era celosa?

E: Sí, pero también le quería al novio algunas veces.

E: Era celosa.

E: Le entendía.

E: Antes, o sea, un poco se iba caminando por la calles y le veía al novio que estaba hablando con alguien, o sea con una chica o algo en la calle, se ponía celosa, así.

E: Le vio con la profesora de ella y se puso celosa y creyó que eran novios.

A: ¿Y por qué te desagradaba eso?

E: Porque si tienes un novio tienes que...

E: Tienes que hablar con él y tienes que confiar más en él que lo que tienes así, a lo que te dicen, más confiar en lo que te diga él.

A: Más confiar, más que lo que uno ve.

E: Preguntarle

E: Porque es tener toda la confianza y todo.

Como se puede ver, estas niñas manifiestan a través de sus palabras un auténtico código de valores aplicable al ámbito de lo amoroso. Se trata de patrones de comportamiento conducentes a sustentar y fortalecer aquellas relaciones, de carácter no familiar, gracias a las cuales el sujeto se reafirma como alguien independiente y sensible.

En conclusión, las niñas a las que entrevistamos valorizaron los vínculos amorosos, posiblemente como la manifestación de un incipiente sentimiento de independencia con respecto a los lazos familiares. Así mismo entendieron el asunto amoroso desde pautas de comportamiento muy definidas. Se debe probablemente a estas razones que ellas encontraron atractivas ciertas temáticas de índole amoroso en la telenovela *La Nena*.

### Las relaciones entre padres e hijos

Otro de los ámbitos donde se puede ver la incidencia de la adolescencia es en el hogar y, concretamente, al nivel de la relación entre padres e hijos. Como ya se ha dicho, el deseo de alejarse del núcleo familiar con el fin de afirmarse en otros es muy común a esa edad. Los distanciamientos con respecto a la familia se dan frecuentemente por incompatibilidad entre padres e hijos. Los primeros no alcanzan a entender los rápidos cambios que está experimentando el individuo, sencillamente, lo siguen mirando como el niño de siempre. Como escribe Rodolfo Rodríguez:

*Qué difícil es para los padres aceptar que “sus niños” se están haciendo grandes -mujeres u hombres- y comenzar a cambiar el esquema orden-obediencia, autoridad-dependencia a un esquema de diálogo reflexivo, de actuación por convencimiento, de independencia progresiva, ganada por la utilización adecuada de esa libertad y por la respuesta satisfactoria a la confianza (Rodríguez, 1995:58).*

El adolescente cuando se rebela en contra de la sociedad, elige como blanco a sus padres porque son los representantes más accesibles del mundo de los adultos. Las primeras fricciones que se refieren directamente a la familia son la reivindicación del secreto y la autonomía, el trato con otros jóvenes, primero del mismo sexo y luego del sexo opuesto, las fiestas y la apariencia externa (Petit, 1986:205). Dichos factores hacen que el ambiente al interior del hogar se torne tenso, con situaciones difíciles de sobrellevar.

Pero, ¿cuál es el papel que juega la telenovela *La Nena* en todo esto? Dicho programa contiene en su trama una relación padre - hija adolescente; ella por su edad siente inquietudes con respecto a miembros del sexo opuesto, tiene ansias de estar más cerca de su grupo de amigos, quiere salir a fiestas, etc. Todas esas aspiraciones podrían resultar completamente incómodas para ciertos padres, sin embargo, el caso del personaje Gerónimo, el padre, es distinto. Si bien se exalta con los pedidos de su hija, sus salidas de tono están matizadas por el sentido del humor. La comicidad ennoblecce y suaviza a Gerónimo, aparte de hacer más llevaderos los encuentros con su hija. Este elemento es visto por las entrevistadas como una manifestación de comprensión, como una característica que mejora la comunicación entre padre e hija:

A: Dijiste de Gerónimo que es chistoso, ¿qué es lo que hace que te agrada?

E: Le habla a La Nena de una forma chistosa y a los amigos.

A. ¿Y por qué te parece que él sea así? ¿Por qué te gusta que él sea así?

E: Porque, o sea cuando le habla a La Nena no se pone tan bravo, o sea es, es...

A: ¿No se enoja?

E. Ajá.

En otra entrevista se manifestó lo siguiente:

A: ¿Por qué te gusta que Gerónimo sea chistoso, que eduque de esa manera a su hija?

E: Puede ser que no le enseñe de una manera estricta, pero le enseña.

En ocasiones los programas consumidos por los televidentes se convierten en un reflejo de las realidades sociales en las que viven y en otras se transforman en modelos a seguir. Creemos que lo segundo sucedió con la valoración positiva que las niñas del Colegio 1 dieron a la relación de Maggie con su padre. Reacción que tiene el fin de encontrar en un programa de TV. la comprensión que no pueden hallar en sus propias relaciones familiares. El nexo entre Maggie y su padre, pese a darse dentro del ámbito de las narraciones de ficción, no deja de convertirse en una alternativa para estas niñas.

### 2.2.2 Visión del diferente

Quienes animaban y participaban en *Chispazos* suscitaron numerosas opiniones negativas en los niños(as) del Colegio 1. Resulta un punto interesante, ya que en él se condensan las diferencias sociales que, de alguna forma, son el objeto de nuestro estudio. Como veremos en las líneas siguientes, estas reacciones estuvieron motivadas fundamentalmente por razones de índole racista y nociones culturales propias de los estratos altos<sup>2</sup>.

Los comentarios se concentraron en tópicos como la fealdad del elenco de *Chispazos*, el modo de expresarse de los conductores, lo lúdico y las gratificaciones.

### Las percepciones sobre la fealdad y los modelos de belleza

Quizás uno de los aspectos donde se hizo más evidente el prejuicio racial fue en lo tocante a las características fenotípicas del elenco de *Chispazos*. Ello se debe al racismo imperante en nuestro país, que para Almeida ha llegado a convertirse en un fenómeno “constitutivo de la nacionalidad ecuatoriana” (Almeida,1996:57). Para el análisis aceptamos el concepto de racismo de este mismo autor, quien lo define como: “el (mal) trato y (des)valorización con que todo grupo referencial enfrenta al (o los) física o culturalmente diferente(s)” (Ibidem:57). En el caso de nuestra investigación, el “grupo referencial” está dado por ciertos estratos blanco-mestizos con posibilidades económicas, como a los que pertenecen los niños del Colegio 1; y “los física o culturalmente diferentes” son aquellos relacionados con lo indígena o lo negro, los que tienen la piel más oscura y no disfrutan de las mismas condiciones económicas que los grupos referenciales. Es decir, todos aquellos que como público, concursantes o animadores participan en *Chispazos*.

El racismo tiene una de sus manifestaciones más significativas en el lenguaje. En la cotidianidad de la sociedad serrana se utilizan una variedad de palabras para descalificar al otro; algunas de ellas son auténticas etiquetas cuyo uso tiene el fin de tratar de mantener las distancias sociales. Ciertos epítetos lanzados en contra de la presentadora Luzmilla, como *cholaza*, *cara de longa* y *chimba*<sup>3</sup>, son un ejemplo de lo dicho:

A: ¿qué es lo que te molesta a ti de Luzmilla?

E: Que es muy longota<sup>4</sup>.

A: Vamos por puntos, dijimos la ropa, ¿qué más te molestó de ella?

E: Lo que es gorda.

E: Eso.

E: Pero eso ya es defecto natural.

A: ¿Y a ti qué más te molesto de Luzmilla?

E: Todo.

E: Es fea.

E: Y se hace la guapa.



Fotografía 1. Los presentadores de *Chispazos*. De izquierda a derecha Rashid, Luzmila y Pedro. (Tomada de *Expreso de Guayaquil*, 2001/01/24. Jonathan Miranda)

E: Se hace la bonita.

E. Pero ya no es culpa de ella, así nació.

La fealdad física que las entrevistadas encontraron en Luzmilla tendría un origen natural, de nacimiento. Así, la falta de belleza de los diferentes sería vista como una característica esencial e ineludible: ellos estarían portando su degradación incluso desde el momento de nacer.

La consecuencia más evidente de estos prejuicios es la búsqueda, por parte de las élites, de modelos fenotípicos que no estén asociados a la negritud, al ser *longo*, pobre o *poco educado*. Esta vertiente explicativa estaría dando razón de todos aquellos epítetos como *cholo* o *chimbo*, término muy significativo, este último, porque está conectado a todo aquello que no es legítimo.

Un aspecto que se debe sumar a esta descalificación física es la crítica hacia el modo en que se visten la animadora y las bailarinas de *Chispazos*. Como señala Carlos de la Torre, los miembros de los diferentes segmentos sociales se diferencian no sólo por su posición económica o de clase social, también se distinguen por una serie de símbolos de status. El modo de comer, de vestir, de comportarse, de llevar el cuerpo, el acento y tono de voz, sirven para diferenciar grupos sociales. Los que son socializados y habituados a patrones de comportamiento, modales, formas de usar el cuerpo que señalan y marcan su posición en la sociedad (De la Torre, 1996a: 25,26). Para nuestro caso, se dio una contradicción evidente entre la estética del vestuario, manifestada en *Chispazos*, y las expectativas de lo que es ir bien vestido, por parte de las entrevistadas. El estilo de la presentadora Luzmilla fue ampliamente cuestionado, a algunas entrevistadas les pareció excesivamente llamativo:

A: ¿Qué es lo que te disgusta de los animadores?

E: Chúticas, la forma de vestir de la señora.

A: ¿Me puedes explicar cómo se viste ella, qué es lo que no te gusta?

E: Muy prendida, o sea muy foca: se pone un traje rojo, rojo, encendísimo como para llamar la atención<sup>5</sup>.

También se dijeron cosas como que “Luzmilla usa una ropa rústica que no es de lujo, pero intenta que lo sea” y que su ropa la consigue en La Ipiales y en La Marín. Se sostuvo que Pedro debía vestirse de otra forma para no verse tan “pobre”, usando marcas de ropa tales como: GAP, Bossi y Tommy, y perfumes Carolina Herrera y Gyvenchi. La idea de ilegitimidad se convirtió en una constante en las respuestas de los entrevistados. Sólo de esa manera se puede explicar el hecho de que se diga que es ropa que “no es de lujo o intenta que lo sea”. Como hemos podido ver, la contraparte a toda esa realidad espuria es la oferta de costosas marcas internacionales de ropa y perfumes, las que generan status elevados porque no puede acceder a ellas la mayor parte de la población.

En la misma línea se criticó lo “atrevido” de las prendas que vestían las animadoras:

A: ¿De la Luzmilla qué te disgusta?

E: Que usa vestidos, para el cuerpo que tiene... muy...

E: Creo que, o sea, no tiene nada que ver con el cuerpo, no.

A: Los vestidos, ¿cómo se viste?

E: Utiliza vestidos muy vulgares para el cuerpo que tiene.

A: ¿Me puedes explicar qué es esto de vulgares?

E: O sea, que son abiertos y además tienen así, escotes muy grandes...

A: ¿Por qué te parece mal que ella esté usando esos vestidos?

E: Porque sí, o sea ella ya es una persona mayor, además debe ser culta.

A: ¿Qué es ser culto?

E: O sea debe, debe resguardarse.

Si bien se podría pensar que la crítica de la exhibición del cuerpo estaba sólo enfocada a una mujer de edad como Luzmilla, ésta también se direccionó hacia las modelos del programa. En otro de los grupos focales se dijo lo siguiente:

A: ¿Por qué te molesta ese tipo de ropa?



- E: Pero por ejemplo ese como bikini con una tela negra encima.  
A: ¿Por qué te molesta?  
E: Sobre eso con short de jeans.  
E: Ajá  
E: Y se les ve, o sea, no tan bien combinado, se les ve alma, vida y corazón.  
A: ¿Se les ve todo?  
E: Sí.  
E: Ajá.  
A: ¿Y por qué te molesta que se les vea todo?  
E: Porque hay que ser resguardaditas.  
E: Ajá.  
A: ¿Por qué hay que ser resguardaditas?  
E. Porque después...  
E: Porque después van a enseñar todito.  
E: Para que les respeten los demás más que sea.

El rechazo que tuvo el elenco femenino de *Chispazos* bien pudo deberse a las distintas percepciones que de la mujer tienen los grupos sociales. Algunos de los contenidos del mencionado programa pueden ser vistos por ciertos segmentos sociales como auténticas manifestaciones de “violencia contra la mujer”, ya que en dicho rubro no sólo se contempla el acoso sexual y el estupro, sino también la pornografía (Tamayo, 1996: 207–208).

Las críticas reseñadas también tienen un origen en la pretensión de las clases altas de imponer un orden al supuesto caos que generan los otros. Según Carlos de la Torre, los grupos dominantes consideran que tienen el deber moral de controlar la sexualidad de los grupos subordinados. Los hombres de las clases populares son vistos como asexuales o como bestias depredadoras que deben ser controladas (De la Torre, 1996a: 28,29). Este fenómeno se puso en evidencia cuando criticaron en su momento a Abdalá Bucaram Ortiz; reacción que se parece mucho a la de las entrevistadas, por obvias similitudes en los patrones de comportamiento cultural

de clase. Como anota Carlos de la Torre Espinosa en un libro dedicado al líder populista:

*Bucaram representa la irrupción incontrolada de la sexualidad popular: baila, enseña su cuerpo, seduce, en fin, es la encarnación de la sexualidad popular que los sectores dominantes consideran como peligrosa, repugnante y primitiva (Ibidem:29).*

Expresiones de erotismo y sexualidad que las élites niegan a las clases bajas, probablemente porque consideran que sólo pueden efectuarse por cuerpos “hermosos” que, por lo tanto, son capaces de provocar sentimientos placenteros; a diferencia de la sensación de asco y repulsión que consiguen despertar las presentadoras de *Chispazos*.

En un sentido muy similar Juan Carlos Callirgos ha descrito la sensación de las élites limeñas ante la *cholificación* de la capital peruana:

*El cholo, más bien, es visto por las élites como amenazante, agresivo y sin respeto a los límites: el indio está en el campo, pasivo, mientras que el cholo en la ciudad, “desbordándola”, “invadiéndola”, “orinándola”, haciendo ruido, demandando del Estado, teniendo demasiados hijos, emborrachándose, tratando mal a sus hijos y mujeres. Es decir, siempre excediéndose (...) esta visión se condice con un sentimiento de las élites de amenaza, de arrebato de poder. El aspecto demográfico juega un rol primordial en ese sentimiento de “acorralamiento” (Callirgos, 1993:173)*

Aunque las reacciones de las niñas entrevistadas estaban referidas a un programa de televisión, reflejan muy bien ese sentimiento de asfixia y contaminación que sienten las clases altas, cuando los segmentos subordinados de la sociedad comienzan a invadir su espacio, con prácticas que ellos consideran desordenadas e irracionales.

Las expresiones de rechazo hacia al aspecto y el modo de ser de quienes hacían *Chispazos* tuvieron una contraparte, que se sustentaba en un ideal de belleza que ha estado circulando en los últimos años en los medios de comunicación internacionales: modelos de pasarela con apariencia

anoréxica. A ello se debe sumar la aspiración de juventud que se propugna por las mismas vías.

A: Ahora continuemos con Luzmilla, ¿qué es lo que opinas de Luzmilla?, ¿qué es lo que te disgusta de ella?

E: Gorda, hecha la sexi y ridícula.

A: ¿Qué es esto de hecha la sexi?

E: Sí, se cree que es guapísima y...

E: Se cree que tiene un cuerpazo.

E: Una cinturita.

A: ¿Me pueden nombrar a alguna actriz de una película que tenga un cuerpo bonito? Ustedes dicen que ella se cree que tiene un cuerpazo. ¿Un cuerpazo cómo sería? ¿Cómo de quién?

E: Marilyn Monroe.

A: ¿Cómo la Marilyn Monroe?

E: Sí, es más, como Cindy Crawford, estoy loca yo.

Las expectativas fenotípicas de las que hablamos se complementaron con la amplia aceptación que tuvieron los patrones de belleza difundidos a través de la telenovela *La Nena*. Dicho programa fue producido en Argentina, de este modo, físicamente hablando, los actores tenían la tez blanca, el pelo rubio o castaño claro, ojos claros, etc.

Explicar aficiones como esas requiere repetir un argumento ya esbozado líneas más arriba, remontándonos a la percepción del otro en un país con la diversidad como la del Ecuador. Un país donde las élites, apoyadas en un proceso que viene desde la colonia, han tratado de forjar una identidad nacional mestiza que busca excluir la etnicidad del indio y del negro (De la Torre, 1996b:23). Donde los referentes de belleza, educación, progreso, riqueza y cultura están asociados a imágenes o estereotipos blancos, dejándose entrever con ello que los valores inversos se sitúan en la *indiada* o el *cholero* (Almeida, 1996:55).

Es por lo expuesto que los blanco-mestizos están obsesionados con la idea de “mejorar” o “blanquear” la raza, en este intento buscan a parejas que calcen dentro de los estereotipos dominantes de la belleza. Para Lan-

caster, la blancura opera como un tipo de capital simbólico que brinda poder a quienes lo poseen para efectuar intercambios ventajosos tanto en ámbitos simbólicos como materiales (Lancaster en De la Torre, 1996b: 86). Concomitantemente, en el Ecuador se ha desarrollado una economía política sobre el color de la piel. Como producto de la herencia colonial, el sistema racial en Latinoamérica puede ser descrito como una *pigmentocracia* (De la Torre, 1996b:86). En definitiva, la blancura es una cualidad que tiene una significación que trasciende el ámbito de la belleza, ya que se asocia al bienestar económico y a una posición de privilegio en lo educativo. Representa un auténtico proyecto de vida que condensa los máximos logros a los que puede aspirar un individuo en nuestra sociedad.

Los fenómenos sociales referidos tuvieron una manifestación muy clara en las opiniones de las entrevistadas. Así, el “simple” comentario a un programa de TV, se constituye en una auténtica punta de iceberg, ya que revela las complejas contradicciones de la excluyente sociedad ecuatoriana:

A: ¿De Axel qué es lo que más te gusta?

E: Su físico.

A: ¿Cómo es físicamente, a ver?

E: Es blanco, de ojos azules, es divino.

A: ¿Qué es divino para ti?

E: Alguien de cara de ángel. Es que hay diferentes tipos de hombres que me gustan, o sea hay personas con lindas facciones, el tiene facciones especiales.

A: ¿Como por ejemplo, qué es lo más especial?

E: Sus ojos, la nariz...

Otra niña respondió así:

A: De Paul me dijiste que te gusta su rostro. ¿Me puedes describir un poco qué es lo que te gusta?

E: Es de pelo rubio, es alto.

Detrás de lo que podrían parecer las irrelevantes actitudes de un grupo de púberes con respecto a un puñado de ídolos de moda, se encuentra un discurso racista que sobrevaloriza referentes blancos, uno que ha sido construido durante el devenir de la historia colonial y republicana del Ecuador.

En definitiva, con un peso histórico – cultural semejante subyacente en las percepciones de nuestras entrevistadas, ¿es posible seguir planteando que las audiencias llegan en un estado de desnudez psicológica -requisito para que sean manipulables- a sus encuentros con la TV?

### Las percepciones sobre el modo de expresarse

Las opiniones de los niños y las niñas del Colegio 1 mostraron que su idea de lo que debía ser un estilo comunicativo adecuado contrastaba con la propuesta de *Chispazos*. Sostuvieron que el público y los animadores gritaban mucho, hablaban mal. No habían palabras sino gritos, hecho que suspendía cualquier posibilidad de recepción positiva del mensaje del programa:

A: ¿Qué es lo que te disgusta de los animadores del programa *Chispazos*?

E: Los animadores son muy groseros, hablan demasiado alto, no tienen modales... a veces son muy exagerados.

A: Me dijiste que son exagerados. ¿Qué es exagerado para ti?

E: Hablan demasiado alto, no tienen buenos modales y siempre se portan muy groseros con los demás.

A: ¿Qué sería ser grosero?

E: Por ejemplo cuando uno dice algo malo dicen: “¡no!, ¡no así!”

A: ¿Entonces gritan?

E: Sí.

A: Dices que no tienen modales. ¿Qué sería no tener modales?

E: O sea gritarles a las personas. No me parece bueno que ellos les griten.

Creemos que para analizar reacciones como éstas es preciso tomar elementos de la Proxémica. Disciplina que está asociada al manejo cultural que se tiene del espacio. Lyman y Scott han diferenciado cuatro tipos de territorios en las sociedades humanas: “territorios públicos, territorios hogareños, territorios interaccionales y territorios corporales”, cada uno de los cuales señala zonas de encuentro y de comunicación que van de lo público a lo íntimo; espacios en los que reglas tácitas de acceso y violación, así como leyes formales, sirven para marcar límites que los miembros de una cultura o grupo social aceptan comúnmente (Lyman y Scott en Montagu, 1983:23-24; 27-28). Si bien todas estas nociones han sido diseñadas para el mundo de lo espacial y simbólico, pueden darnos pistas para la realización de nuestro trabajo.

De lo dicho podemos extractar la idea de que hay un “territorio corporal” que, determinado por circunstancias sociales y culturales, no puede ser invadido. Aunque la profanación de este espacio puede darse por intrusiones de orden físico, como un empujón por ejemplo, pensamos que hay la posibilidad de que ello suceda por la presencia de elementos acústicos, como formas de expresarse o hablar socialmente sancionadas. Por lo tanto, las manifestaciones verbales, tanto de los animadores como del público de *Chispazos*, al ser percibidas por nuestros entrevistados como gritos y/o chillidos que les intranquilizaban, hicieron que sintieran que su espacio más íntimo fue violentado.

Por otra parte, no podemos olvidar el prejuicio racial previo de los entrevistados, lo que pudo incrementar en ellos la sensación de que los animadores eran “mal educados” y “groseros”, hecho que concuerda con la visión que se tiene acerca de los mismos que, por ser diferentes, son vistos como la antítesis del ‘buen comportamiento’ y ‘la educación’.

Concomitantemente, una las estrategias de no aceptación fue el considerar a los animadores como individuos que sólo emitían absurdos: un entrevistado mencionó que ellos “dicen cosas que no ocurren en nuestro mundo”, otro expresó que ellos decían mentiras. Sencillamente cualquier cosa que ellos pudieran decir no tenía sentido ni lógica. Un niño ex-

presó el siguiente comentario después de manifestar que no le agradaba en lo absoluto el programa:

A: ¿Qué sería todo?, cosa por cosa.

E: Sería esa forma que dice “¡Y ahora el programa #1 del Ecuador!”, que ni siquiera es el diez.

A: Ajá.

E: Tremenda mentira que le meten ahí.

A: Ya, ¿o sea que estas hablando de la forma de hablar?

E: Ajá.

A: ¿Cómo es esa forma?

E: Así como diciendo, como que eso es lo mejor del mundo.

Uno de los prejuicios raciales más comunes es el de creer que el diferente, el otro, no es honesto al momento de hablar. Ejemplo de ello es la idea de que los indígenas guardan una frustración oculta, “son resentidos”, lo cual hace pensar a muchos que siempre están urdiendo algún tipo de venganza secreta. Otro caso esta dado por los prejuicios con relación a los habitantes de la Costa –lugar de procedencia de quienes hacen *Chispazos*– al considerar que son “habladores”, sin llegar, la mayoría de las veces, a cumplir sus promesas. Planteamos que un tipo de prejuicio similar movió a algunos de nuestros entrevistados a opinar que los animadores de *Chispazos* eran unos fanfarrones a los que no se debía tomar en serio. En la misma línea explicativa sostenemos que otra estrategia de rechazo radicó en señalar que el humor de los animadores era ineficaz y tonto. Reacciones en las que vemos como el prejuicio racial se expresa con mayor apasionamiento, haciendo pensar a nuestros entrevistados que aquellos representantes de la diferencia cultural, social y económica sufrían algún tipo de retraso o deficiencia intelectuales. Vistas así las cosas, ello los hacía incompetentes en la medida en la que no cumplían su tarea como animadores: divertir:

A: ¿Qué es lo que no te gusta de los animadores del programa *Chispazos*?

E: Se ríen por cualquier cosa, hacen chistes tontos.

A: ¿Qué es esto de hacer chistes tontos?

E: Que dicen “esa chica viene de blanco y rojo” y se ríen.

A: ¿Se ríen por todo?

E: Sí.

A: ¿Por qué no te gusta eso de que se rían por cualquier cosa?

E: Me parece algo malo, porque después se van a reír, o sea, se están burlando de la gente.

En definitiva, la totalidad del discurso referido resulta severo ya que descalifica a los animadores como sujetos de la comunicación, como emisores eficaces: sencillamente se los ve como individuos torpes e incoherentes. Una niña opinó que los animadores daban demasiados rodeos al hablar:

A: ¿Qué es lo que te disgusta de los animadores de este programa?

E: No sé, tal vez que son muy pesados, que hablan mucho, no sé.

A: ¿Por qué te disgustan esas cosas? ¿Por qué te molesta que hablen mucho?

E: Porque tal vez para especificarlo deberían decirlo mejor; luego se llenan de palabras y todo eso.

Una de las percepciones que guarda un corte racista fue aquella crítica hacia un supuesto “arrastar de erres” por parte de los presentadores. Resulta interesante señalar que éstos, como el programa, son de la Costa, lo que implica que esa apreciación es incorrecta. Los sentimientos racistas, como es habitual, producen en el individuo reacciones de extrema visceralidad que le hacen percibir cosas que de hecho no se encuentran en la realidad. El rechazo bien pudo haber sido detonado por ciertas características de índole fenotípico de los presentadores:

A: Descríbeme los animadores y dime por qué no te gustan.

E: Que hablan como longos...

A: A ver, descríbeme como es un longo... ¿qué es un longo para ti?

E: Es uno que habla así: (en ese momento el niño comenzó a emitir una voz nasal y afectada), y hacen, hablan feo.



A lo dicho se puede añadir lo que sigue:

A: Explicame esto de longos.

E: Es que verás, por ejemplo la, así la ¿cómo se llama?, la que dirige el programa, esa gorda.

A: Luzmilla.

E: Ajá, cuando baila cae mal así porque habla medio, medio como longo, así: ¡ jarr, jarr! (arrastrando las erres)

Algo similar se dijo en uno de los grupos focales cuando se planteó que los animadores “hablaban mal”, esto quiere decir que arrastraban las erres o convertían las elles en “eshes”:

A: ¿Qué más te disgusta de Luzmilla?

E: Su forma de hablar (la niña arrastra las erres)

A: ¿Por qué te molesta eso?

E: Se oye feo.

E: Habla mal.

E: Para estar en un programa de TV debe hablar bien.

E: Los longos hablan así.

A: ¿Qué más te molestó a ti de Luzmilla?

E: La forma de hablar.

A: ¿Cómo hablaba ella?

E: Mishones (en vez de millones)

La superposición de aspectos fonéticos de la región Interandina con el modo de hablar de presentadores costeños se prueba, en este caso, por el hecho de que una de las características del español que se habla en la Sierra centro-norte del Ecuador es la utilización del sonido [sh] por [ll], hábito que se explica por la ausencia de la [ll] en el quichua de esta área. Por ejemplo se dice “shave” (llave), “sheve” (lleve), “shorar” (llorar) etc. (Espinoza Apolo, nd.:65). Las élites serranas desprecian esas prácticas ya que se manifiestan de manera más evidente en los estratos populares.

Hemos podido constatar como la visión descalificadora que tienen las clases altas acerca de los sectores populares muestra una de sus ramifi-

caciones en lo tocante al modo de su expresión verbal. En este ámbito, los mencionados estratos pueden encontrar nuevos “argumentos” para reafirmar sus ideas de un otro degradado. Un individuo en cuyas palabras no hay que confiar, quien por su supuesta incapacidad sólo puede proferir absurdos y, además, produce rechazo por los modos poco “elevados” que utiliza para comunicarse.

### Percepciones sobre lo lúdico y las gratificaciones

La situación socioeconómica de los niños y niñas del Colegio 1, caracterizadas por la comodidad, y en muchos casos la holgura, se canalizaron a través de un cuestionamiento de los concursos y gratificaciones de *Chispazos*. Criticaron el valor económico y la calidad de los premios, en vista de que los concursos que acostumbraban ver los niños entrevistados (ver las percepciones sobre los programas educativos) se desarrollaban en condiciones muy distintas. Son juegos organizados por cadenas internacionales de televisión -como *Nickelodeon*- con derroche de recursos físicos y técnicos: aspectos visuales ricos, escenografías espectaculares, efectos sonoros y especiales y premios de considerable valor: bicicletas, videojuegos, etc. En consecuencia, los entrevistados se quejaron de que los premios de *Chispazos* eran escasos:

A: ¿Cuáles son las cosas que menos te gustan de los concursos?

E: Que no explican, que son pequeños; no tienen muchos regalos, así, no te da plata, no te dan buenos regalos y que son feos, así, no tienen nada de chistosos esos juegos, así nada de interesante, encontrar monedas en la piscina.

Más adelante el mismo niño explicaría su punto de vista:

A: Hace un rato me dijiste que los premios eran chimbos, baratos... ¿cuáles son esos premios?

E: Es que por ejemplo no ponen una lavadora Oster, nada de eso, sino una lavadora de esas que encuentras en El Ejido, de esas baratas que cinco mil sucres te cuesta,...

El costo de los objetos puede incluso tener una influencia sobre los criterios acerca de lo que es bello o no. Según Thorstein Veblen, la utilidad de los artículos valorados por su belleza tiene una dependencia muy íntima de su carácter costoso. Muchas veces la satisfacción de productos costosos a los que se supone bellos es, en gran parte, una satisfacción de nuestro sentido de lo caro que se disfraza bajo el nombre de belleza. Por lo común, la utilidad de semejantes objetos se debe menos a su belleza intrínseca que al honor que confieren o a la censura que evitan su posesión y consumo (Veblen, 1971:132-136). Pensamos que estas ideas son aplicables al modo de vida de los niños que entrevistamos ya que, desde la perspectiva de clase alta a la que pertenecían, los objetos no son consumidos por su simple utilidad o belleza, sino también por el grado de distinción que pueden ofrecer a sus propietarios.

Por otra parte, los concursos a los que están habituados los niños del Colegio 1 se desenvuelven solamente dentro de lo lúdico –los premios, por ejemplo, no llenan ninguna necesidad de tipo elemental-, en tanto que los de *Chispazos*, en el de las carencias y lo dramático: no es juego sino supervivencia. Algunos de los niños(as) se quejaron de la desesperación por ganar dinero; en uno de los grupos focales por ejemplo:

A: ¿Por qué te pareció largo el programa?

E: Porque como gritan, se desesperan y no dieron otro concurso, que yo me mato de la risa con eso cuando veo, ¡qué cholos!

E: Ja, ja, ja...

A: Concurso con cholos.

E: Se desesperan por coger 10.000 sucres<sup>6</sup>.

A: ¿De la piscina regalona?

E: Eso.

E: No tienen plata pues.

E: Que desesperante.

A: ¿Pero por qué te parece...?

E: Qué desesperación

A: ¿Pero por qué te parece largo que se desesperen por la plata?

E: O sea, no es largo sino que necesitan trabajar.

E: ¿Y por qué no se pone a trabajar en vez de hacer eso?

E: Sí.

E: Pero un buen trabajo.

Otros niños sostuvieron que los organizadores del programa abusaban de las necesidades de los concursantes, para proponerles situaciones ridículas por unos cuantos miles de sucres:

A: ¿Qué es lo que te disgusta de los animadores del programa Chispazos?

E: Ponen a las personas en situaciones, a veces son exagerados.

A: ¿En qué clase de situaciones ponen a las personas?

E: Por ejemplo, en ir a hacer, los ponen a ir, ¿cómo era?, en que si el uno respondía a la pregunta bien el otro se caía a la piscina, entonces eso no me gusta.

En otra entrevista una niña dijo lo siguiente:

A: De los concursos, ¿cuáles son las cosas que menos te gustan de los concursos?

E: Los concursos que menos me gustan, que por ejemplo hay algunos concursos que son medios bruscos.

A: ¿Cómo bruscos?

E: O sea hay un concurso que se trata de que tienes que lanzarte y coger una cosa en una piscina bien pequeña, y las personas se pegan en una escalera que hay ahí y no hacen nada, es lo que me parece brusco a mí, hay algunas personas que se golpean y ahí no más y no pasa nada<sup>7</sup>.

En estas opiniones, al igual que en aquellas referidas a lo “atrevido” y “vulgar” de las prendas de la animadora y las bailarinas, se percibe el deseo de los niños entrevistados porque se controle la irracionalidad de esos sujetos que se divierten con prácticas que rayan en la barbarie.

Otros puntos de vista de los entrevistados nos revelaron cómo las clases altas, influenciadas por actitudes racistas, tienden a infantilizar al otro. Como podemos ver en el ejemplo que sigue:

A: ¿Qué es lo que te disgusta del público que va al programa, de la gente que está en las barras, de la gente que concursa?

E: Que la mayoría es gente que viene de los barrios, esos que no tienen ni un centavo, eso es que me disgusta, pero lo que me disgusta es que cogen y los meten allá media hora para que participen en los concursos, y ganan los concursos largos que hasta un niño de pre-kinder los gana, y sólo les dan 5.000 sucres.

Como señala Carlos de la Torre en el caso de los indígenas, con frecuencia individuos blanco-mestizos los tratan de “hijo”:

*(...) al dirigirse de hijo a un adulto, que además tiene un mejor status económico, la profesora infantiliza al indio. Éste no es sólo visto y tratado como un ser inferior, también es despojado de su virilidad. No es un hombre, no es un señor, es un niño, un ser asexual, que como tal no representa ningún peligro para la profesora. Además, al infantilizar al indio, como lo anota Andrés Guerrero, el indio es transformado en “hombre niño”, un ser estático, que jamás alcanzará una etapa de madurez (...) y, tampoco de plenos derechos ciudadanos (De la Torre, 1996b:43,44).*

La actitud de disminuir, es decir infantilizar al marginal, se aplica también a miembros de la sociedad que no son indígenas. Basadas en el argumento de un infantilismo de los pobres, las élites se permiten descalificar muchas de las prácticas cotidianas de esos grupos, llegando incluso a despreciar sus comportamientos lúdicos.

De acuerdo a la información reseñada hemos podido constatar, una vez más, cómo en una misma ciudad coexisten modos diametralmente distintos de entender la vida. En lo lúdico, las clases altas encuentran un espacio de reafirmación identitaria, por estar ligado a un mundo de objetos que pueden llegar a aportar densos contenidos simbólicos de distinción social y por constituirse en una extensión de la armónica holgura de sus propias cotidianidades en el plano televisivo. Dichas expectativas se oponen a la diversión que ofrece *Chispazos*, donde se entregan regalos que para ciertos estratos de economías pobres resultan significativos. Concur-

esos donde el hombre de clase baja participa motivado por las carencias materiales del día a día.

### 2.2.3. *Crítica de los comportamientos institucionales.*

Uno de los ejes de la información ofrecida por los niños del Colegio 1, fue la aceptación del comportamiento de algunos personajes de *Los Simpsons* que atentaban contra las reglas de la institucionalidad social. Creemos que ello se debe a los hábitos de vida de los estratos con posibilidades económicas. Al resultar tan emblemática una adscripción como ésta, buscamos analizarla.

La característica que más gustó a los alumnos del Colegio 1 con respecto a *Los Simpsons* fue el irrespeto por parte de los personajes, especialmente Bart, de toda normatividad o regla establecida. Eran blanco de dichas acciones tanto familiares como amigos y profesores o cualquier otro miembro de la comunidad de Springfield. Otros aspectos terminan de definir el perfil de Bart: pésimo desempeño escolar, destrucción de la propiedad pública y privada, e incluso la incursión en otro tipo de actividades de índole ilegal. Con el fin de responder a la pregunta de por qué los niños entrevistados optaron por esas particularidades, buscamos elementos de análisis en los contextos sociales que circundaban a los investigados. Elegimos dos vertientes explicativas: entender la aprobación del quebrantamiento de la normatividad social en *Los Simpsons* como una alternativa simbólica a la cotidianidad de los investigados; y la holgura económica que gozaban las familias de los chicos con los que se trabajó, como una causal para que el niño acepte referentes que repudien el esfuerzo y la superación.

Pensamos que la aceptación del comportamiento antisocial de Bart, por parte de los entrevistados, se puede deber a una necesidad simbólica de romper las normas. Hablamos entonces de una especie de deber ser con el que se busca suplir la ausencia de ciertos elementos en la vida diaria. Dicha afirmación tiene su sustento. Nos referimos a niños que estudiaban en un colegio caracterizado por lo rígido de su normatividad, y por la firmeza con la que se hacía cumplir la misma. Por otra parte, los horarios del colegio, que no permitían llegar a la casa antes de las cuatro de la tarde, y la

sujeción de los niños a los dictámenes de sus padres -como hacer las tareas o acostarse temprano-, dejaban poco margen de tiempo como para dedicarlo a atentar en contra de la normatividad social de una u otra forma. Por ende, la respuesta obvia a una serie de ámbitos constreñidores como los descritos sería la búsqueda, aunque sólo en un nivel imaginario, de opciones con mayor libertad. Es Bart Simpson quien calma esos anhelos; personaje que con su perfil de niño rebelde y autor de innumerables travesuras había terminado por convertirse en un ídolo para los niños del Colegio 1.

Referirnos al segundo argumento explicativo requiere analizar los contextos socio-económicos de donde provenían nuestros entrevistados. Ámbitos de numerosas comodidades, familias en muchos casos respaldadas por empresas de negocios; en definitiva, cotidianidades donde por lo general las condiciones de subsistencia del individuo están garantizadas. Ello sin duda genera en los niños una actitud muy particular. La misma está dada por el hecho de que la normatividad y la reglamentación no son un camino para alcanzar algo. Como anota Wright Mills, refiriéndose a la trayectoria profesional de miembros de las clases altas:

*El ingreso en el estrato de los muy ricos parece suponer una carrera económica con dos características centrales: grandes saltos y acumulación de ventajas (Mills, 1975:109).*

Todo se da en la medida del cariño materno y paterno. Al menos en esta edad, el niño percibe las reglas como accesorias, ya que al estar los bienes afectivos, simbólicos y materiales concentrados en el ámbito de lo doméstico, no es necesario salir del mismo para encontrarlos. En cambio, lo externo a la casa está caracterizado por las jerarquías y los severos rituales que éstas imponen. A esto se puede deber que los niños del Colegio 1, a través de un personaje como Bart Simpson, vieran las normas como un objeto de burla y transgresión:

A: Durante toda la serie, ¿cuáles han sido las cosas que ha hecho el Bart que más te han impactado?

E: Sacarse la foto de la cédula de identidad diciendo que tenía 25 años.

A: ¿Para qué se sacó esa cédula de identidad?

E: Luego se compró un carro y cosas así, engañando a todos que tenía 25 años.

A: ¿Por qué te gustó eso?

E: Chuta, porque esa fue una trampa a casi toda la ciudad entera.

Otro tipo de transgresiones fueron traídas a colación en las entrevistas:

A: ¿Cuáles son las travesuras que te gustan de él?

E: Porque coge un cable de todita la luz eléctrica y quita la luz.

A: ¿Qué más?

E: Por ejemplo que hace un tremendo hueco en la represa, ¡karrrrrrr! y se va el agua.

A: ¿Qué más?

E: Que hace chocar un camión de gasolina y así provoca una tremenda explosión.

Homero, el padre de Bart, también fue mencionado por comportamientos que son nada infrecuentes en su accionar:

A: ¿Qué es lo que te gusta de Homero?

E: Sobre todo cuando se emborracha, trabajando ahí...

A: ¿Qué hace él cuando se emborracha?

E: Él, cuando se emborracha, a veces se pone a ver TV mientras come canguil.

A: ¿Qué hace él cuando trabaja en la planta nuclear?

E: Ahí él a veces trabaja, a veces no, a veces se lo pasa de vago; pero siempre llega ahí el Smithers<sup>8</sup>.

Como resulta obvio, los personajes que, dentro de la trama del programa, seguían la normatividad social fueron rechazados por los niños. Ese es el caso de Lisa, la hermana de Bart, quien se distingue por ser una



buen estudiante, por obedecer a su madre y por despertar reflexiones en su padre y su hermano cuando éstos han cometido alguna de sus tropelías. Uno de los argumentos que más esgrimieron los niños del Colegio 1 fue que Lisa se daba de inteligente frente a Bart, se “creía la genia”. El hecho es que dentro de la serie las circunstancias han favorecido en numerosas ocasiones a Lisa, en momentos en que se ha impuesto a su hermano por su raciocinio y serenidad. Situación que irritaba a los entrevistados por una razón: el poder que Bart ejercía a través de sus travesuras tenía un límite; y el mismo estaba marcado por los designios de su hermana. El comportamiento de Lisa no propendía al desorden y al absurdo, como los de Bart y Homero, sino al orden y la coherencia. Es por ello que uno de los entrevistados mencionaba que no podía soportar a Lisa por el hecho de que llamara siempre la atención de su hermano a través de “razones más lógicas”.

Los puntos de vista expuestos se ven reforzados por dos ejemplos que fueron traídos a colación en los grupos focales. En uno de ellos se criticó a los hijos de Ned Flanders. Este personaje se caracteriza en la serie por su recta actitud, por su seguimiento de la moral y la ética y por su respeto a las normas de la iglesia: es un hombre muy religioso. En consecuencia, sus hijos seguían el mismo patrón de comportamiento. Los entrevistados mencionaron que ellos les parecían aburridos porque “no hacían chistes”, acotaron que a los mismos les faltaba hacer más divertidos sus juegos, y que tenían que ser más “patanes” como Bart. March, la esposa de Homero y madre de Bart y Lisa, también fue cuestionada en los grupos focales. Se le achacó que nunca hacía chistes, que siempre estaba “brava”, señalaron que debía cambiar su comportamiento para semejar más a Homero. Creemos que los dos casos reseñados y la consecuente crítica que se generó al respecto empatan muy bien con lo anotado sobre Lisa. En los dos hay modelos de respeto de la institucionalidad y sus regulaciones; por un lado la religión, y por el otro el mantenimiento del orden al nivel doméstico. Son personajes que propugnan el orden y que, en la percepción de los niños, sólo podían resultar aburridos y/o detestables:

A: De Lisa me dijiste que no te gusta porque es aplicada y saca buenas notas, ¿por qué no te gusta eso?

E: Porque, o sea, lo del programa se trata de que son muy malcriados y eso es lo chistoso.

A: ¿Y qué pasa con ella?

E: Y ella, o sea no es chistosa, sólo se pasa haciendo cosas, estudiando.

En otra entrevista se opinó acerca de ella de la siguiente manera:

A: ¿Bueno, entonces, dime qué es lo que te fastidia de la Lisa?

E: Que es tipo noria<sup>9</sup> y se hace la muy mucha.

A: ¿Qué más te cae mal de ésta?

E: Se hace, o sea se da de inteligente.

En conclusión, la preferencia que sentían los niños del Colegio 1 por los personajes que caotizaban el orden, obedecía a las realidades socio-culturales de las que provenían. Así, Bart Simpson se convirtió en espejo y en deber ser. Espejo porque reflejaba la idea, posiblemente compartida por nuestros entrevistados, de que las normas son accesorias en la vida y, deber ser, por el rechazo que quizás manifestaban en contra de los constreñimientos que les imponían tanto el colegio como el hogar.

El capítulo siguiente se fundamenta en un ejercicio similar al que hemos estado realizando. Es decir, contextualizar las posturas de los niños(as) con respecto al mensaje televisivo. El material utilizado para el análisis provino en su totalidad de las entrevistas realizadas en el Colegio 2.

## Notas

- 1 Ver gráficos 1, 2, 3 y 4
- 2 Es preciso señalar que las dinámicas potenciadas por el racismo interactúan con otros fenómenos que históricamente han marcado las relaciones entre grupos sociales en el Ecuador, tales como el regionalismo y los conflictos de clase.
- 3 Incluso en un grupo focal se dijo que los animadores eran “longos que venden choclos y fritada” que “viven en el mercado de Sangolquí en la parte más sucia”. Así, lo *longo* se recrea en sitios alejados de los ámbitos donde las clases altas desarrollan sus actividades, como el Norte de Quito. Como anota Lucas Achig, son lugares descalificados don-

de los grupos de menores recursos económicos han sido ubicados como resultado de la segregación espacial (Achig, 1983:11).

4 Ver fotografía 1.

5 Todas estas críticas nos recuerdan mucho las opiniones que tenían las clases altas con respecto al modo de vestir de Abdalá Bucaram: anillos, muchas gruesas cadenas de oro, reloj llamativo, no llevar medias, etc. (Carlos de la Torre, 1996a: 26,27).

6 Como ha dicho acertadamente Freddy Rivera, el racismo es una actitud que se expresa hacia los migrantes de los países pobres. Muy rara vez se manifiesta el racismo hacia miembros de sociedades industrializadas como la japonesa o la norteamericana (Rivera, 1999:22). Podemos decir que el mismo principio es aplicable al interior de países como el Ecuador. Uno de los requisitos para ser calificado de *longo* o de *cholo* es el no tener recursos económicos. Entonces, el racismo no sólo se manifiesta ante la presencia de ciertos rasgos físicos o culturales.

7 La niña se está refiriendo al concurso de la “piscina regalona”. El mismo consiste en un gran cubo de cristal lleno de agua en cuya base hay una serie de fichas con un valor monetario. Los concursantes deben sumergirse portando un chaleco salvavidas lo que dificulta el propósito del concurso.

8 Smithers es el supervisor de empleados en la planta nuclear donde trabaja Homero.

9 En el habla informal *norio(a)* se refiere a aquella persona que es muy disciplinada y estudiosa.



## *Capítulo III*

# De la solidaridad barrial a la violencia urbana: los niños del Colegio 2

### 3.1 Contextualización de los sujetos de estudio

Para comprender las circunstancias sociales y materiales de las familias a las que pertenecían los niños del Colegio 2, pensamos que es preciso recorrer los momentos más azarosos de las tres últimas décadas de la historia económica ecuatoriana. Adicionalmente, queremos proporcionar alguna información acerca de los valores culturales que practican diariamente los mencionados grupos humanos.

El Ecuador experimentó un momento positivo, económicamente hablando, durante el período comprendido entre 1948 y 1982. Después del auge bananero (1948-1965) sobrevino el desarrollo motivado por la industrialización substitutiva de importaciones (ISI) y, finalmente, desde 1972, el país vivió un poderoso impulso económico al transformarse en exportador de petróleo. En la primera década del “boom” petrolero, el Estado, valiéndose de sus nuevos ingresos, fomentó el desarrollo interno a varios niveles. Como resultado entre 1972 y 1982 el ingreso por habitante casi se duplicó (Larrea, 1997:4,5). El crecimiento del Ecuador pues uno de los más altos de Latinoamérica con una tasa promedio del 6.2% anual del PIB entre 1950 y 1980<sup>1</sup>, lo que propició, entre otros cambios, una acelerada urbanización, la expansión del aparato del Estado y de los sectores medios y una importante modernización de la estructura socioeconómica (Secretaría del Frente Social, 1996: 19).

La etapa de auge que vivió el Ecuador no estuvo exento de dificultades. El modelo industrializador–proteccionista conformó una estructura industrial dependiente de tecnologías, capitales e insumos importados, al tiempo que consolidó las estructuras oligopólicas y monopólicas. Además de ello el sector agrícola fue marginado (Acosta, 1992: 2).

Los ochentas marcaron el final del despegue de la economía ecuatoriana. En 1983 las inundaciones ocasionadas por el Fenómeno de El Niño afectaron la totalidad de la producción agropecuaria del Litoral, quedando de este modo desabastecida la economía del país y limitando su capacidad agroexportable. Paralelamente, se pusieron en práctica los primeros Programas de Estabilización Económico – Social (1982 y 1983); con lo que los problemas sociales fueron desplazados por el manejo coyuntural de la macroeconomía y las políticas de ajuste. En esos años se inició la estatización de la deuda externa privada en perjuicio de inversiones en el campo social. En 1986 cayeron estrepitosamente los precios del petróleo. Al año siguiente el Ecuador entró en moratoria con sus acreedores, y la exportación de crudo se detuvo por la ruptura del oleoducto transecuatoriano. Para el final de la década, la sociedad ecuatoriana tuvo que lidiar por primera vez con una inflación sostenida. En definitiva, en los ochentas se agudizó el proceso de concentración de la riqueza, evidenciado por la caída del poder adquisitivo de los salarios y el aumento del desempleo, aparte del crecimiento de las economías informales (Ibídem: 3-5).

En los noventas todos los países de Latinoamérica adoptaron, frente a la crisis, políticas de ajuste estructural, apertura comercial, promoción de exportaciones y reducción del tamaño del aparato estatal, con secuelas sociales frecuentemente nocivas. Como resultado de estos procesos se observa una tendencia general -de la que el Ecuador no escapa- a la persistencia de la pobreza y al incremento de los niveles de desigualdad, los que son comparables a los que existían en 1950 (Larrea, 1997:2).

Las cifras de la crisis de mediados de los noventas son elocuentes: más de 6 millones de ecuatorianos no podían satisfacer sus necesidades básicas en educación, salud, nutrición o vivienda. Para 1995 la pobreza afectaba a 56% de la población nacional: 76% de la población rural y 42% de la población urbana<sup>2</sup> (Ibídem, 1997: 1-2). En el ámbito de las ciudades ecuatorianas la pobreza aumentó de 35% en 1988-1989 a 41% en 1994-1995 (Ibídem:11). La generación de empleos mostró deterioro. Como resultado de ello, el porcentaje de trabajadores plenamente empleados en el sector formal, respecto al total de la PEA, cayó de 36.7% en 1988 a 30.4%

en 1993, lo que implica que en ese año menos de la tercera parte de la PEA estaba empleada adecuadamente (Larrea y García, 1995:15). De un universo de estudio de 1'351.970 habitantes correspondientes al total de la población del Distrito Metropolitano (información censal de 1990), la Dirección General de Planificación del Municipio de Quito determinó que 58% era pobre –en todas sus variantes: crónicos, recientes e inerciales) (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 1995:33).

En estos últimos años la situación no ha mejorado. En marzo de 1999 el entonces Presidente de la República, Jamil Mahuad, decretó un feriado bancario y la posterior congelación de los depósitos del sistema financiero, recursos que han sido calculados en más de 3.000 millones de dólares. Ello generó la peor crisis económica y financiera en toda la historia republicana del Ecuador. La inflación se ubicó en 67%, la más alta en América Latina. Se cerraron doce entidades bancarias y para evitar la caída de todo el sistema financiero el Gobierno Nacional suministró 1.227 millones de dólares (Instituto de Investigaciones Económicas, nd.:3).

En este contexto, Mahuad anunció la dolarización de la economía, con el fin de controlar los índices de inflación, bajar las tasa de interés, incentivar el ingreso de capitales extranjeros y reactivar el aparato productivo del país (Ibídem, nd.:1).

Al dolarizarse la economía ecuatoriana, el Estado renunció a los ingresos fiscales recibidos por concepto de “señoriaje”<sup>3</sup> sobre los billetes que imprime. Se estima que el Estado podría dejar de percibir al menos unos 520 millones de dólares al perder el mencionado derecho. Esta falta de ingresos es compensada con reducciones de los gastos del sector público, incremento en los impuestos, aumento del precio de los combustibles y del gas al interior del país, aumento de la deuda externa, entre otros (Terán, 2000:19-20).

Los resultados de esta debacle están a la vista: a julio de 1999, 7 millones 750 mil personas eran pobres y 1 millón 600 mil, indigentes, lo que implica que 63 por ciento de la población era pobre; a ello se debe sumar

el que 63 por ciento de los niños (es decir individuos de 0 a 17 años) son pobres y 20 por ciento son indigentes (Córdova, 1999:135, 154). Para diciembre del 2000 el desempleo superaba el 18% (diario *Hoy*, 2000/12/19:1A). Por otra parte, la pérdida de valor de la moneda nacional deterioró el poder adquisitivo de los salarios, y fueron los sectores pobres los más afectados (Idem, 2000/12/19:5 A).

Para complementar la información, además de lo macro social y económico, hemos decidido desarrollar una caracterización sociocultural de la familia pobre. De acuerdo a Verdesoto, estas familias se organizan entorno al embarazo como requisito para la unión libre o el matrimonio. Las funciones del hombre y la mujer están determinadas de manera rígida. La mujer está ligada a la reproducción biológica y a la administración de la reproducción social. El hombre, en cambio, se encarga de la provisión de bienes para la reproducción y la protección de la familia contra las inseguridades sociales cotidianas. El mundo laboral está generalmente restringido para la mujer, sin embargo, cuando se hace inevitable que trabaje, se convierte en una actividad culposa que se abandona en cuanto es posible. En lo que tiene que ver con la organicidad de la familia se pueden encontrar tanto familias nucleares como extendidas (Verdesoto, 1995: 347-350). Larrea, en vez de utilizar los conceptos de familia (parentesco) u hogar (corresidencia), prefiere usar el concepto de “unidad doméstica”, la que tendría a cargo las tareas cotidianas de mantenimiento y reproducción de una sociedad. Estas funciones no las realiza únicamente el núcleo conyugal. En las clases populares es fundamental la participación de personas, generalmente emparentadas, a través de las cuales se obtienen –o dan la oportunidad de que se obtengan- bienes y servicios para satisfacer necesidades apremiantes. Este concepto no implica la coresidencia de varios grupos conyugales. La importancia de la unidad doméstica, para Larrea, radica en que es un ámbito que, a diferencia de la familia nuclear, ha demostrado ser un espacio de refugio muy eficaz para los sectores populares en momentos de crisis (Larrea, 1994:18).

El Colegio 2 es un plantel que da cabida a niños que viven en realidades socioeconómicas como las descritas. Esta institución se halla ubica-



da en los altos del sector del Itchimbia, precisamente donde están los límites entre los sectores centro y norte de la capital. En la época en la que realizamos la investigación la cuadra que ocupa este plantel estaba asfaltada, más adelante, la calle era solo empedrada para luego convertirse en empedrado. Bastaba caminar unos pasos hacia el sur del edificio para encontrarse con terrenos baldíos en los que se podía ver alguna pequeña casa de madera de vez en cuando.

La edificación está dividida en dos bloques, cuenta con varias aulas, un taller de manualidades, la dirección, dos patios y una cancha de fútbol. Un doctor se encarga de visitar periódicamente el lugar dado que no existe una enfermería. La limpieza y la seguridad dependen de un portero que vive en una pequeña casa aledaña al colegio. Los niños llegan al lugar por sus propios medios: algunos a pie otros en los autobuses que hacen sus recorridos por el sector.

Esta unidad educativa es de régimen fiscal, por lo que los recursos que reciben son escasos; lo cual es notorio en las condiciones del edificio.

El Colegio 2 fue durante décadas sólo una institución para varones, hasta que sufrió una transición para convertirse en un plantel mixto. Ello había sucedido solo un año antes de que se efectuara la investigación, por lo que el número de niñas en cada aula era bastante inferior al de niños.

Los padres de familia, quienes en su gran mayoría no han cursado estudios universitarios, se desempeñan como trabajadores informales, vendedores ambulantes, empleadas domésticas, etc. Viven con sus hijos en sectores de la ciudad donde tradicionalmente se han asentado sectores populares como El Tejar, Toctiuco, San Juan, Llano Chico, etc.

### **3.2. Los niños del Colegio 2 y la recepción televisiva desde sus contextos sociales**

En este plantel, las niñas eligieron al *Chavo del Ocho* como su programa favorito, en tanto que a los *Power Rangers* como el que más aborrecían. Paralelamente, los niños se pronunciaron a favor de *Los Caballeros del*

*Zodiaco* y rechazaron mayoritariamente a *Chispazos*<sup>4</sup>. A continuación haremos una sinopsis de los programas mencionados<sup>5</sup>.

### *El Chavo del Ocho*

Programa de origen mexicano. Su protagonista es el *Chavo*, un niño pobre que habita en una vecindad para gente de condición socioeconómica media-baja. Allí vive una serie de situaciones cómicas con los otros inquilinos del lugar: la viuda, doña Florinda, quien vive con su hijo *Quico* en una situación más acomodada que la del resto, lo que se manifiesta en la indumentaria y los juguetes de éste último; don Ramón, hombre maduro, casi siempre desempleado, quien comparte un departamento con su hija, la inquieta e indisciplinada *Chilindrina*; doña Clotilde, apodada por los niños del lugar como *La bruja del 71*, quien es una solterona entrada en años que no para de acosar con fines románticos a don Ramón; el Sr. Barriga, obeso y adinerado hombre de negocios, propietario y administrador de la vecindad, padre del mimado *Ñoño*. Eventualmente, hacen aparición personajes como *La Popis*, la quejumbrosa sobrina de doña Florinda; *Paty* y su tía, las que, por su belleza física, mantienen enamorados a los varones del lugar; y el profesor Girafales, eterno y apasionado pretendiente de doña Florinda. Las acciones giran, en la mayoría de los casos, alrededor de las travesuras del *Chavo* y sus amigos, las que en ocasiones involucran a los adultos. Este programa se emite diariamente.

### *Los Power Rangers*

Programa de acción y aventuras de origen norteamericano. El mismo tiene como personajes centrales a un grupo de adolescentes: Kimberly, Billy, Tommy y Jason. Normalmente los encontramos al comienzo de cada capítulo gozando de sus amistades, el deporte y la vida colegial; orden que se rompe cuando los perversos Rita y Lord Zeth, quienes habitan en la Luna, inician un nuevo plan para dominar el mundo. Es cuando los mencionados jóvenes acuden a sus poderes secretos para convertirse en *Los Power Rangers*, héroes de máscaras y vestimentas coloridas que, valiéndose de su virtuosismo en las artes marciales y numerosos artilugios electrónicos,

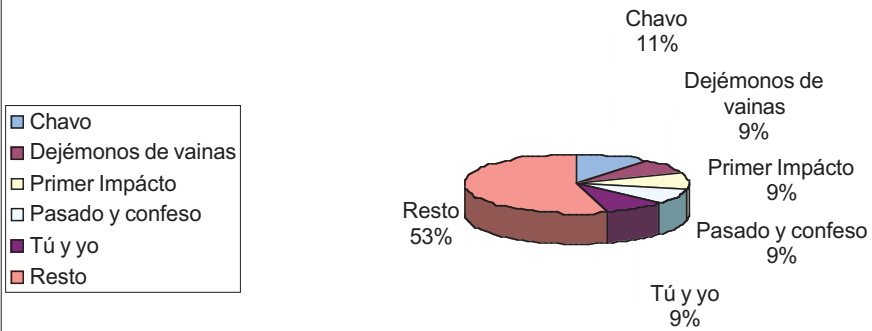
combaten valientemente a todos aquellos monstruos que envían sus enemigos a la tierra. Esta producción se emitía diariamente.

### *Los Caballeros del Zodíaco*

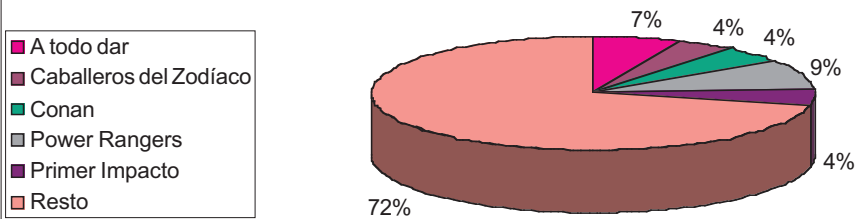
Programa de dibujos animados de origen japonés. Las acciones se desarrollan en un ámbito fantástico donde confluyen elementos de la mitología griega y del norte de Europa, con alusiones a los emblemas del horóscopo. En este contexto sobresale el joven líder Zeya, quien se entrega devotamente a la tarea de tratar de salvar a la semidiosa Atena, la que ha sido secuestrada por los representantes del mal. Tanto los caballeros maléficos como los bondadosos están provistos de armaduras y poderes especiales que utilizan en sangrientos y mortales duelos. La trama de esta serie tiene un tono fundamentalmente dramático. Se emitía diariamente.

En las líneas siguientes, buscaremos contextualizar socioculturalmente las diversas reacciones de rechazo y aceptación que expresaron los niños y niñas del Colegio 2 con respecto a los personajes y las situaciones de los programas antes reseñados, con el fin de comprender cuales lógicas discursivas se encuentran detrás de dichos modos de actuar.

**Gráfico 5**  
**Programas aceptados niñas Colegio 2. Encuestadas: 23**

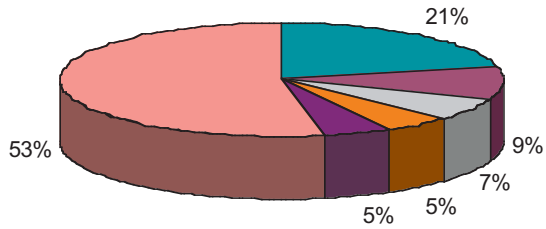


**Gráfico 6**  
**Programas rechazados niñas Colegio 2. Encuestadas: 23**



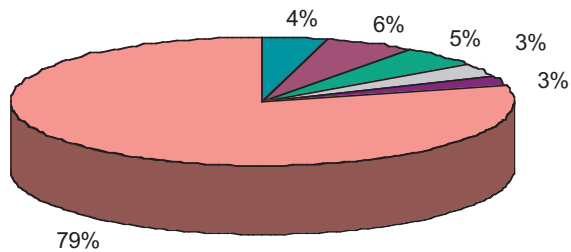
**Gráfico 7**  
**Programas aceptados niños Colegio 2. Encuestados: 228**

- Caballeros del zodiaco
- Chavo
- Auto fantastico
- Un hogar casi perfecto
- La Nena
- Resto



**Gráfico 8**  
**Programas rechazados niños Colegio 2. Encuestados: 228**

- Cristina
- Chispazos
- Power Rangers
- Tú y yo
- Tierra 2
- Resto



### 3.2.1. Las nociones de igualdad y solidaridad en las relaciones sociales.

La solidaridad presente en los contenidos de los programas de TV se constituyó en uno de los aspectos que más llamó la atención a los niños y las niñas del Colegio 2. Extractaron una gran cantidad de ejemplos de claro tono altruista. Creemos que esa reacción estaba conectada con las realidades sociales de donde provenían los sujetos investigados. Por ello le dedicamos las líneas siguientes a su análisis.

Nos encontramos con percepciones sobre la televisión que llevan implícitas una aceptación de contenidos y comportamientos asociados a la solidaridad. No importó a los entrevistados si se trataba de sus programas favoritos o no; tampoco era relevante si el personaje solidario era un héroe o un villano. Múltiples ejemplos se encuentran en los materiales extractados de programas tan disímiles como son *El Chavo del Ocho*, *Los Caballeros del Zodíaco*, *Los Power Rangers* y *Chispazos*. En el fragmento que sigue a continuación el niño entrevistado ofrece un elemento de gran importancia interpretativa, ya que asocia los actos de unión y solidaridad de ciertos personajes de la TV con la realidad barrial que le toca vivir:

- A: Tú me dijiste que otra cosa que te gustaba es que el Chavo se llevaba con todos los niños de la vecindad, ¿por qué te gusta eso?
- E: Porque al ver eso, es algo impresionante de ver eso de lo que él se lleva con todos, y todos se llevan con él.
- A: ¿Por qué te impresiona eso?
- E: Porque yo he visto en otros barrios que todos son desunidos y ahí no se, no se unen, no se llevan así y se pasan sólo en peleas.
- A: ¿Y por qué no te gusta eso?
- E: Porque o sea he visto así, y o sea tengo la impresión de que es algo feo, y como en mi barrio no es tanto así, o sea me he acostumbrado a eso, y si mi barrio algún día llega a cambiar, no sé.
- A: O sea, ¿cómo es tu barrio?, ¿es unido?
- E: Sí.
- A: ¿Y no te gustaría que sea desunido?
- E: No.

La tolerancia que exhibe Don Barriga hacia los incumplimientos en los pagos de la renta por parte de Don Ramón, se volvió un foco de interés para algunos niños, ya que en ese acto quisieron ver una muestra de altruismo:

A: ¿Qué más te gusta de él (Don Barriga)?

E: Que es bondadoso.

A: ¿Cómo es esto de bondadoso? ¿cómo es él?

E: De bondadoso como dejarle catorce meses vivir a Don Ramón sin pagar, y al último se cansa de que no le paga.

A: ¿Y por qué te parece correcto eso de que no le pague?

E: Porque me parece una forma de bondad.

A: ¿Y qué es eso?, ¿qué es la bondad para ti?

E: Que debes ser bueno con los demás.

La lógica de la solidaridad se impuso en el discurso de los entrevistados sobre cualquier otro tipo de consideración meramente lucrativa: lo fundamental es ayudar, independientemente de si se gana o se pierde, monetariamente hablando. También llama la atención que pese a que las contravenciones de Don Ramón se repiten con insistencia en los distintos capítulos de la serie, ello no ha provocado la menor muestra de enojo en los estudiantes entrevistados del Colegio 2.

Ciertas acciones contenidas en *Los Caballeros del Zodíaco* también fueron convertidas en material ejemplificador, eso sí, dentro del tipo de situaciones violentas y extremas que este programa ofrece:

E: Él (Zeya) pensaba en salvar el mundo y en ser solidario con las demás personas y no sólo peleaba él sino que peleaba con sus amigos.

A: ¿Por qué te gustaba eso?

E: Porque no sólo peleaba él, sino peleaba el compañero.

E: Sí, porque a veces él no podía pelear sólo.

A: ¿Por qué te gustaba eso?

E: Porque ellos, porque por pelar sólo a veces le podían matar y como él no podía pelear solo entonces les llamaba a los demás.

El comportamiento benéfico de la adolescente Kimberly, una de las heroínas del programa *Los Power Rangers*, fue traído a colación por una niña entrevistada:

A: ¿Qué es lo que te gusta de Kimberly?

E: Lo que ella les defiende a ellos.

A: ¿A quiénes? ¿a los amigos?

E: Sí, les defiende.

A: ¿Qué más te gusta de ella?

E: También me gusta de lo que Kimberly a veces también les brinda algo así.

A: ¿Les brinda cosas?

E: Sí.

Al fundamentarse la propuesta de *Chispazos* en la entrega de premios, se convirtió lo cual en un punto de atracción para los niños del Colegio 2:

A: ¿Te gusta algo de los concursos?

E: La noticia ganadora, millonaria<sup>6</sup>.

A: ¿Por qué te gusta la noticia millonaria?

E: Porque hace feliz a muchas personas, cuando van regalando dinero con el camión a muchas personas pobres, y que tengan un poquito de comprensión.

Otro niño confirmó la misma tendencia:

A: ¿Hay algo que te guste de los animadores del programa?

E: Sí.

A: ¿Qué te gusta?

E: Que regalen premios, sólo eso.

A: ¿Por qué te gusta que regalen premios?

E: Porque hay gente que no tiene dinero, entonces se ganan... ellos, las personas que no tienen dinero a veces ganan y tienen para pagar las deudas.



Creemos que las reacciones transcritas guardan un alto grado de compatibilidad con realidades económicas difíciles, como las que constituían los contextos sociales de recepción del grupo investigado; donde un solo individuo no puede hacerle frente a todas las carencias que le rodean; donde es absolutamente necesario aliarse con el resto de miembros de la colectividad para sobrevivir. Los aportes de Larissa Adler corroboran lo dicho. Según esta autora, los grupos marginales en la ciudad recurren a formas de relación fuera del mercado, como la reciprocidad:

*Al compartir sus recursos, escasos e intermitentes, con los de otros en idéntica situación, el poblador de barriada logra imponerse en grupo a circunstancias que seguramente lo harían sucumbir como individuo aislado (Adler, 1975:25,26).*

De acuerdo a Raczynski, en los sectores populares la cooperación constituye un recurso disponible, un capital social del cual se hace uso en momentos de necesidad y que forma parte de la rutina cotidiana y de los hábitos de vida. Los comportamientos de ayuda no son un acto aislado, sino que forman parte de una red de relaciones sociales en la cual el presupuesto básico de la reciprocidad no implica una devolución favor por favor, sino el sentimiento de que es posible contar con el otro (Raczynski, 1986:212). Así, los beneficios de la convicción de que es factible recibir asistencia de los demás no sólo se limitan al ámbito de lo material, también se incorporan al plano de la tranquilidad psíquica y emocional que llegan a tener aquellos habitantes de barriadas que gozan de una certeza semejante.

Estas características no son ajenas a los sectores pobres de la ciudad de Quito. Lilia Rodríguez, en su estudio en el barrio de Solanda, halló intensos vínculos de solidaridad entre los moradores, e incluso se pudo percatar de otras consecuencias favorables de los mismos. Según la autora, “las redes de reciprocidad no sólo constituyen un mecanismo de seguridad económica en momentos de emergencia, sino que se convierten en elementos de cohesión social” (Rodríguez,1990:77)<sup>7</sup>. Otro ejemplo, que sorprende además, lo recoge el diario *El Comercio* en un artículo titulado “En

el suroriente la minga sí funciona”, referido a los barrios Santo Tomás, La Venecia y Padre I. Jácome de la capital:

*No hay vueltas que dar: la unión hace la fuerza. ¿De qué otra manera se explica cómo tres barrios, que abarcan a 2 000 familias de escasos recursos, en menos de cinco años hayan construido 15 kilómetros de alcantarillado, un retén policial, tres canchas deportivas, una casa comunal y cientos de bordillos (El Comercio, 2000/12/10:D10).*

En Quito, algunos investigadores de las clases populares han hallado varias estrategias de apoyo comunitario, por ejemplo: compartir la olla, preparación conjunta de los alimentos, permitir que miembros de una familia amiga almuercen en la propia casa, transferencia gratuita de alimentos, etc. (García, 1992: 51). También la comunidad se organiza a través del comité barrial, por ejemplo, para gestionar ante las autoridades locales<sup>8</sup>. Por otra parte, están el parentesco y el compadrazgo que son considerados como un recurso productivo, al nivel de que la acumulación de parientes se conceptúa en términos de riqueza y de una mejor cantidad de posibilidades de ayuda (Rosero, 1985:161, 188). La solidaridad se constituye en un flujo poderosamente expansivo ya que no sólo circula en el plano de las relaciones interpersonales, sino que incluso llega a impulsar causas de índole política.

¿Pero, qué hay sobre las críticas que manifestaron los niños(as) en contra de comportamientos llenos de fatuidad, arrogancia y ostentación? Para responder a esta pregunta tenemos que referirnos otra vez a los ámbitos que circundaban a la mayoría de los niños del Colegio 2. Hablamos de emplazamientos sociales donde los individuos han desarrollado posturas de rechazo hacia quienes poseen más que los demás, en vista de que se trata de realidades en las que todos tienen que, en condiciones de igualdad, apoyar el hombro para subsistir. Como señala Adler, todas las relaciones entre miembros de una red son esencialmente relaciones de igualdad social, ya que las familias que la componen carecen de los mismos recursos. Debido a ello, el intercambio adquiere la forma de reciprocidad sobre una base absolutamente igualitaria. Cuando una familia tiene más que las otras, esa igualdad se destruye. A lo dicho hay que sumar un aspecto im-

portante: la confianza, que depende, entre otros aspectos, de la distancia social (Adler, 1994:77, 85). En consecuencia, se puede llegar a plantear sintéticamente, en relación con la cultura de los grupos pobres, que, sin igualdad, no puede haber solidaridad. La igualdad, para decirlo de un algún modo, es el requisito que garantiza el suficiente grado de familiaridad y comodidad que se necesita para que las relaciones de apoyo y ayuda fluyan adecuadamente.

La desigualdad es un defecto tan grave en el sistema que incluso motiva la creación de mecanismos correctivos practicados socialmente, entre ellos, de acuerdo a Adler: exigir la redistribución en forma de alcohol (fiestas) o, simplemente, marcharse del barrio cuando la situación mejora. Aquel que se niega abierta o indirectamente a proporcionar ayuda dentro de una red es enjuiciado en los términos más duros, y se convierte en blanco de todos los chismes. El chisme y la envidia representan los dos mecanismos utilizados para mantener las relaciones de igualdad (Ibídem: 77,83)<sup>9</sup>.

Es por las razones expuestas que todo tipo de condiciones de bienestar alcanzadas por unos pocos, aunque éstas sean ficticias -como ocurre con la televisión-, no pueden ser asimiladas con facilidad por el resto. Por ejemplo, si tomamos en consideración el tipo de respuestas que se dieron con relación al *Chavo del Ocho*, observamos una aversión hacia aquellos personajes cuya situación económica era mejor que la del resto de la vecindad. Están en ese grupo Don Barriga, quien es propietario del inmueble donde se desarrollan las acciones; *Quico*, quien fue criticado un sinnúmero de veces por su egoísmo; *Paty* y su tía, cuyos bienes materiales no se reducían a objetos, sino a su belleza, un “bien” que tanto las diferenciaba del resto de mujeres y niñas de la vecindad, etc. Los comentarios de una de las niñas entrevistadas no pueden ser más claros:

A: ¿Qué es lo que te molesta de Quico?

E: O sea que él dice que tiene algo más, tiene más que los demás y no es igual a ellos, y eso es feo, o sea contra el que sea.

A: ¿Cómo será esto que él tiene más?

E: O sea que él tiene más, o sea más juguetes, y los demás, así no tienen mucho, y él no quiere compartir lo que tiene con los demás.

A: ¿Y cómo es esto de que no es igual?

E: O sea todos somos iguales, pero él se cree más.

En la misma entrevista, a través de una repregunta, la niña añadió otros elementos de gran importancia interpretativa a su respuesta:

A: ¿Y por qué no te gusta ese comportamiento? que no les preste los juguetes, que no les preste dinero teniendo él más y que se crea más que los demás, ¿por qué no te gusta eso?

E: No me gusta esa situación porque en mi familia no hay esas desigualdades, ni en mi barrio, así.

A: ¿En tu barrio no es así?

E: No.

A: ¿Cómo es en tu barrio?

E: O sea, todos somos iguales, nos llevamos bien, aunque no es así un barrio digamos que hay que hacer mingas así, sino es como un, es barrio residencial y ahí todos nos llevamos bien.

Gracias a esta opinión podemos ver con cuanto ímpetu permean en el discurso de un individuo, ya desde la infancia, ciertos valores culturales, los que le llevan a juzgar severamente algo que, para muchos, sólo debe ser considerado como un “simple” programa cómico de TV.

Una respuesta similar a la revisada fue vertida en uno de los grupos focales con respecto a *Quico*:

A: ¿Tu le ves algún otro defecto a Quico?

E: Sí.

A: ¿Cuál?

E: Que le consiente mucho al Quico.

A: ¿Y cómo demuestra ella eso?

E: O sea, a Quico se le va un globo volando y Doña Florinda le da más para que compre más.

E: Y va a comprar otro.

E: Lloro para que le den.

El tema del egoísmo también se tocó en los dos grupos focales y en ambos casos lo ejercía una persona con recursos, como *Quico*, *Noño*, *Paty* o *la Popis*, con relación a una que no los tenía, como el *Chavo* o la *Chilindrina*. Con respecto al personaje *Popis* se mencionó lo siguiente:

E: Porque la Chilindrina le pidió que le preste el oso y le dijo no.

A: ¿Por qué te pareció que estuvo mal eso?

E: Porque ella no debe ser así, sacar los juguetes a que vean los demás que viven ahí, que son pobres.

E: Si ha ido a sacar tiene que prestar.

A: Ajá.

E: Ser amable porque, hacerse amiga, porque primero llega y llega a no pelear, sino a ser creída, a ser egoísta.

Esta respuesta resulta interesante porque en ella se refleja una función muy estratégica de la solidaridad y la generosidad: la de convertirse en un elemento que facilita la inserción en el grupo, en este caso, el de amigos.

Hay que acotar, sin embargo, que no eran solamente aquellos que tenían, los que suscitaban reproches, sino también aquellos otros, que sin tener, manifestaban aspiraciones de acaparar. Ejemplo de ello fueron las críticas a la *Chilindrina*, personaje que en ocasiones recurrió a berrinches con el fin de que su padre complaciera sus caprichos.

En programas tales como *Los Power Rangers* o *Los Caballeros del Zodiaco*, fueron censuradas otro tipo de ambiciones, como por ejemplo las ilimitadas apetencias de poder de Rita y Lord Zeth, personajes cuya aspiración final era el sometimiento de toda la humanidad; o el mismo deseo en algunos de los personajes de *Los Caballeros del Zodiaco*, los que a juicio de algunos niños pretendían subyugar al resto:

A: De Rita, tú me dijiste que ella quiere conquistar la tierra, que quiere ser la reina, ¿por qué no te gusta eso?, que ella quiera ser la reina.

E: Porque sólo Dios es el único rey de todo el mundo.

A: ¿Y por qué no puede ser ella?

E: Porque ella fue creada después, Dios le creo a ella, ella no puede hacer lo mismo que hace Dios.

A: ¿Y qué más no te gusta de Rita?

E: De Rita, que se hace, como se da la muy bonita, y que manda a todos.

En el caso de esta respuesta, la niña recurre estratégicamente a un argumento inapelable por su valía cultural para sustentar la idea de una igualdad: la omnipotencia del dios católico.

Más adelante, en la misma entrevista se acotó lo siguiente:

A: ¿No te gusta que ella se haga la más bonita?, ¿tú dijiste que ella les quiere mandar a todos?

E: Sí.

A: ¿Por qué no te gusta que les quiera mandar a todos?

E: Porque ella, ella también puede hacer lo que les mandan los demás, no sólo los demás pueden ser.

A: O sea que ella también tiene que trabajar?

E: Sí, ella también.

A: ¿Y por qué no te gusta que ella no haga nada?

E: Porque los demás también tiene derecho a descansar, a no ser hablados.

Para el caso de los *Caballeros del Zodiaco*, un niño opinó acerca de un supuesto comportamiento ostentoso de Zeya:

A: ¿Por qué no te gusta que Zeya sea exagerado cuando se defiende?

E: Porque así siempre se hace exagerado, y los contrarios le detienen y dice: “por qué si ésta es mi arma más poderosa”.

A: ¿Por qué no te gusta eso a ti?, que él diga que es su arma más poderosa.

E: Porque exagera y así exagera.

A: ¿Por qué está mal exagerar? ¿qué es exagerar para ti?

E: Así de lo que ya no puede más, hace que quiere tener más fuerza, todo eso.

A: ¿Qué es eso de tener más fuerza?

E: Así, tener más fuerza, ser mayor a los demás, ser más poderoso.

A: ¿Eso no te gusta?

E: No.

Más adelante, en la misma entrevista, el niño complementaría la idea que ya había comenzado:

A: ¿Por qué no te gusta que Zeya sea exagerado? ¿Por qué no te gusta que él sea así?

E. Ah sí, porque yo entiendo que él quiere ser superior a todos sus amigos para que sea el jefe.

A: ¿Por qué no te gusta eso?

E. Porque todos pelean por igual y así derrotan a los malos.

A: ¿Y por qué te parece que todos deben pelear por igual?

E: Para así que ninguno sea jefe, ninguno se haga el más poderoso.

En los dos últimos casos se plantea entre líneas que la solidaridad deber ser mantenida por una suerte de código de comportamiento, el que tendría la función de limitar a todos aquellos con afanes de lucimiento personal, independientemente de si son o no más capaces que los demás.

En definitiva, la trascendencia estratégica de valores tales como la solidaridad y la igualdad en el funcionamiento interno de barriadas pobres llega a ser tan marcado, que incide en los modos de ver TV de los niños que viven en contextos así. Sea que hablemos de bienes de corte material o inmaterial, el hecho central es que para grupos de economías pobres no es admisible una desigualdad, al menos en el plano social de las apariencias, en lo tocante a la propiedad de dichos recursos. Ello, lo diremos una vez

más, podría ser el factor que produjo las reacciones que ya hemos mencionado.

### 3.2.2 *Las percepciones sobre la violencia*

Una gran parte de los niños entrevistados en el Colegio 2 se vieron atraídos por los poderes o capacidades extraordinarias que poseían los personajes de *Los Caballeros del Zodíaco*; aspectos que en definitiva se hallaban direccionados a la práctica de la violencia con sus diversas causales: defensa personal, venganza, etc. Pensamos que este fenómeno está ligado a los contextos sociales donde los niños investigados vivían sus cotidianidades. El análisis que ofrecemos a continuación busca explicar dichas aficiones desde ese punto de vista.

La valentía mostrada por los personajes en los momentos más difíciles de los combates con sus enemigos generó varios comentarios de aprobación. Concomitantemente, fue objeto de atención el ímpetu de los personajes para sobreponerse al dolor y a la eventual supremacía de sus contrincantes:

A: ¿Por qué te gusta esto de Zeya que él nunca pierde?

E: Porque es valiente.

A: ¿Qué es esto de valiente en tus palabras?

E: Así, no le teme a la muerte, siempre pelea con los enemigos e igual aunque le boten al suelo el siempre se levanta.

Así mismo, gustaron a los entrevistados las capacidades extraordinarias y la fortaleza física de sus héroes. La fascinación por este aspecto se reflejó en los detalles que nos ofrecieron:

A: ¿Del comportamiento de Zeya, qué te ha gustado más?

E: Me ha gustado lo que se eleva y cae en forma de cometa con el puño. Me gusta cuando él va a sacar el poder, con las manos dibuja la forma de Pegaso.

A: ¿Por qué te gusta eso?

E: Porque así puede destruir más rápido a los demás.



La siguiente respuesta nos ofrece un indicio que nos acerca, a nuestro juicio, a la explicación del porqué de la afición de los entrevistados a la violencia:

A: Me dijiste también que Yoga tenía fuerza ¿por qué te gusta eso?

E: Porque él puede usar para defensa personal.

A: ¿Por qué te gusta eso?

E: Para que no lo puedan... Para poderse defender en un asalto, así.

Si decidimos tomar a la violencia desde una perspectiva social y como una opción explicativa es necesario, por lo extendido del fenómeno, hacer una contextualización que vaya de lo general a lo particular. De acuerdo a Fernando Carrión, la violencia delincuencia urbana en América Latina ha crecido significativamente en los últimos tiempos hasta convertir a este continente, en comparación con otras regiones del mundo, en el más peligroso para vivir. Dicha afirmación encuentra sustento en la escalada de ciertas cifras. Se tiene que en Colombia las tasas de homicidio se triplicaron en el período 1983-92, en el Perú se quintuplicaron en el período 1986-91 y que en el Panamá se duplicaron entre 1988-90. A ello sólo habría que sumar el hecho de que algunos países del área como Colombia, Brasil, Panamá y México, encabezan las listas de mayores tasas de homicidios mundialmente (Carrión, 1995:61). El caso de nuestro país confirma la tendencia del continente. Según un artículo de *El Comercio*: “En 1985 el Ecuador tenía una tasa de homicidios del 8,5%, para el año 96 se duplicó al 16% y en el 2000 llegó al 18%” (*El Comercio*, 2001/01/01:B6). En una edición del 18 de diciembre del 2000, el mismo diario difundió un informe de la Policía Nacional, que notificaba que en el primer semestre de 1999 se registraron 39.319 denuncias, mientras que en el mismo lapso de tiempo en el 2000 la cifra llegó a 45.776, siendo el incremento del 16,42% (Ibíd., 2000/12/18:A8).

Dicho panorama estaría siendo provocado porque la violencia, de hecho y/o de naturaleza simbólica, estaría socializándose en importantes y emblemáticos ámbitos de orden microsocial:

*La familia, la iglesia, los contextos laborales, los contextos educacionales, son lugares donde se reproducen estructuras y visiones autoritarias a partir de la fórmula respeto-castigo o de prohibiciones que transforman las conductas e inclusive la percepción sobre las necesidades individuales. En cada uno de estos escenarios, actores definidos desempeñan distintos roles en los lugares donde actúan, gestando distintas formas de reproducción de violencia (Andrade, 1994:134).*

En todo caso, es preciso reiterar que cada una de las instancias sociales donde se desenvuelve el individuo son interdependientes, lo que hace de la violencia un fenómeno de magnitudes sociales amplias que no se circunscribe solamente a las esferas de lo privado (Ibídem:134-135).

Es dentro de los círculos familiares donde se hallan muestras de una violencia que puede dejar hondas marcas en el individuo. El maltrato familiar se ha llegado a convertir en uno de los mayores causales de mortalidad infantil, debiéndose sumar a ello otras formas de agresión como es el abuso sexual a menores (Ibídem:138). Como señala De Roux “En América Latina seis millones de menores son objeto de maltrato severo y 80 mil mueren cada año por las lesiones que les ocasionan sus padres, familiares u otros” (De Roux, 1994:39). A su vez, Lilia Rodríguez, refiriéndose a una encuesta hecha por el DNI en 1996, anota que 45,9% de niños y niñas y jóvenes a nivel del Ecuador reciben castigo físico por parte de sus profesores, es mayor el maltrato hacia los varones con 64%. En tanto, 43,1% de niños son maltratados en la escuela (Rodríguez,1998:4).

Aunque la pobreza no es la única causal de la violencia, es uno de los elementos que inciden en su aumento (Salazar, 1993: 12). Como escribe Roux:

*Para los pobres urbanos, la vida cotidiana es una secuencia de tensiones y de tentaciones. Acosados por la necesidad, viven en condiciones inciertas e inestables, bombardeados por la propaganda comercial de artículos que no pueden tener, sometidos a sistemas de transporte agresivos e ineficientes, desprovistos de oportunidades y lugares para recreación sana, despojados de tiempo para dedicarle a sus familias, espoleados por las deudas, azuzados por la de-*

*sesperanza(...), y atropellados por la autoridad cuando intenta desalojarlos de sus asentamientos precarios, los pobres –víctimas de injusticias sociales- se convierten en candidatos para devolver, bajo la forma de violencia social, la violencia estructural que reciben (Roux, 1994:33)<sup>10</sup>*

Vistas así las cosas, no se puede pensar que se trata de una coincidencia el que la violencia infantil se agudice en sectores de escasos recursos económicos como aquellos a los que pertenecían los niños del Colegio 2. Señala el diario *Hoy*, según un estudio del DNI, que “(...) en los estratos muy pobres, 57% de padres no piensan dos veces antes de acudir a los golpes 22,7% a los insultos y 14,1% al encierro para reprender”. Ello a diferencia de los estratos populares, medios y altos, donde los golpes y los insultos son más infrecuentes (*Hoy*, 2000/10/13: 4B).

Sólo aprehendiendo los elementos que hemos esbozado, es que pueden llegar a ser comprensibles las actitudes de una audiencia infantil que gusta tanto de la violencia en la televisión; que manifiesta un sinnúmero de veces, a un nivel simbólico, a través de ciertos personajes, la necesidad de defenderse ante las agresiones de los demás, la obligación de atacar para poder subsistir. Resulta fundamental entonces, pensar a la violencia, para el caso de esos niños, como un elemento de supervivencia; un aspecto de relevancia para poder interactuar con un entorno difícil.

Sin embargo, la situación no es la misma para las niñas. La violencia televisiva fue percibida negativamente por parte de las niñas del Colegio 2, sin importar si se trataba de su programa preferido o el que más aborrecían:

A: ¿Por qué no te gusta eso de Don Ramón?, que le pegue al Chavo, que le pegue mucho al Chavo.

E: Porque el Chavo no tiene la culpa de hacer casi todas las cosas mal, y Don Ramón le tiene que entender, o sino que le explique al Chavo por qué ha hecho eso, que le explique.

A: ¿Don Ramón no le explica al Chavo cuándo le pega?

E: No le pide por qué hizo el Chavo.

A: No sabe bien la historia y ya le está pegando.

E: Y ya le pega.

A: ¿Por qué no te gusta eso?

E: Porque no me gusta que le peguen a los niños.

A: No te gusta ¿por qué no te gusta eso?

E: Porque pienso que a mí me están pegando.

Todo tipo de intervenciones violentas fueron aludidas, sobretodo aquellas en las que las manos hablaban más que las razones

A: ¿Por qué no te gusta que el Quico le haga pegar al Don Ramón?

E: Porque él no tiene la culpa.

A: ¿Por qué no te gusta que tenga ese comportamiento la mamá?

E: Porque no arregla con palabras.

A: ¿Y por qué no te gusta que ella no arregle con palabras?

E: Se ve feo.

A: ¿Por qué crees que se ve feo que una persona en vez de hablar tenga que arreglarse con las manos?

E: Porque no puede pensar.

Consideramos que estas reacciones se explican por el hecho de que existen roles para ambos géneros, en una perspectiva cultural en la que la mujer debe ser sumisa y el hombre aguerrido. Es por esta razón que lo que para unas era motivo de crítica, para otros era objeto de atracción. Como anota Rodríguez:

*La escuela, por su parte, refuerza los roles de género asignados a hombres y mujeres, sea a través del material educativo, libros escolares, juegos, actitudes de los/las maestros/as y autoridades. La socialización diferencial de género a niños y niñas estimula la agresividad en los varones y la pasividad y sumisión en las mujeres (...) La relación violencia-castigo es especialmente importante para los niños. La agresividad se puede decir que constituye un elemento de identidad masculina. El hombre aprende a resolver los conflictos de manera violenta, en tanto que a las niñas se les enseña a ser dóciles y responsabilizarse desde pequeñas por el bienestar de los demás (Rodríguez, 1998:4)<sup>11</sup>.*

La concepción de la mujer al interior de los estratos pobres está enmarcada dentro de características muy peculiares. En los suburbios de Guayaquil, por ejemplo:

*Se espera que una mujer sea dócil, modesta y que pase la mayor parte del tiempo en su casa. Muchos hombres prefieren que sus mujeres no salgan a menudo; también tienen celos si ellas hablan con otros hombres y si tienen muchas amigas (Scrimshaw, 1974: 1).*

Para nuestros propósitos llama la atención la aspiración de que la mujer sea dócil, es decir, se busca extirpar de su comportamiento indicios de reclamo, queja o transgresión que muy bien podrían ser canalizados a través de la violencia.

De esa forma, cualquier exabrupto en la mujer no se encuentra socialmente aceptado en un contexto de economías pobres y más bien sería neutralizado por un hábito de mutismo y dependencias hacia la figura masculina:

*La mujer-esposa, en su mayoría, vive una vida de enajenación, entrega como prueba de su cariño todo de sí, no tiene una identidad propia, se la valora por su silencio, abnegación y sumisión al paternalismo del esposo. Por su nivel cultural es humillada y las funciones que cumple son consideradas como de poca importancia (Bérmudez en Luzuriaga, 1982:8).*

Quizás es por el contexto referido que sentimientos violentos o de agresividad que pueden resultar ofensivos para el orden masculino dentro del hogar, son negados a un nivel cultural y educacional para el caso de la mujer <sup>12</sup>. Probablemente, la incidencia de estos fenómenos en la discursividad de las niñas entrevistadas, generó la oposición tan categórica que manifestaron en contra de todo tipo de violencia en la pantalla.

En conclusión, planteamos que la violencia, vista desde una perspectiva social y cultural, se constituye en una magnífica herramienta interpretativa para comprender las distintas reacciones que las niñas(as) del Colegio 2 tuvieron con respecto a la TV. De esa forma, nos alejamos de la idea de una televisión como causante de la violencia social, para comenzar

a entender a este fenómeno en su real sentido de complejidad, en el que, como señala Vilches, inciden el sexo, la edad, el status socioeconómico, tendencias preexistentes a la agresividad, frustraciones y situaciones sociales tales como la estructura familiar o los modelos de comunicación entre padres e hijos (Vilches, 1993: 44).

En el siguiente capítulo nos propusimos comparar la información obtenida en los dos colegios, con el fin de detectar aquellos patrones de comportamiento de clase que son exclusivos de un grupo u otro; y aquellos otros que son plenamente compartidos por los dos. También comparamos las opiniones de los padres de familia de los dos planteles con respecto a la relación entre la TV y sus hijos, a lo que sumamos el enfoque de los profesores.

## Notas

- 1 Pese a estos avances, al finalizar el auge petrolero la pobreza afectaba a más de la mitad de la población y el desempleo alcanzaba cifras alarmantes. Estos problemas tenían su origen en una concentración de la tierra en pocas manos, asunto que las reformas agrarias no pudieron resolver. (Secretaría Técnica del Frente Social, 1996:19).
- 2 Entendemos la pobreza como “un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, las precarias condiciones de vivienda, los bajos niveles educacionales, las malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo, (...) situaciones de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social (Altimir en Larrea, 1997:9).
- 3 El “señoriaje” consiste en la ganancia que obtiene un Estado al usar dinero cuya impresión originalmente le costó mucho menos que la denominación del mismo. Por ejemplo, el Banco Central paga sus deudas con billetes de 50.000 sucres que le costaron imprimir 5.000 (Terán, 2000:19).
- 4 Gran parte de la información que se extractó acerca de *Chispazos* no nos permitió desarrollar argumentaciones concluyentes, es por ello que las alusiones a esta producción son escasas en comparación con los otros programas.
- 5 Ver gráficos 5, 6, 7 y 8.
- 6 Concurso en el que los presentadores del programa recorren alguna barriada pobre y timbran al azar en una de las casas. Si aquel que abre la puerta tiene una funda del detergente que auspicia el concurso se hace acreedor a un premio.
- 7 La naturaleza de lo que circula es variada: información, entrenamiento y ayuda para empleo; préstamos de dinero; bienes compartidos en común; servicios y apoyo moral (Adler,1994:76,77).

- 8 Un ejemplo de ello está dado por la gestión de los moradores que habitan en las proximidades de la quebrada de San Antonio, en el nororiente de Quito. Como lo ha reseñado la prensa: “(...) conformaron la Asociación Comunitaria ‘Nuevos Horizontes’ que trabajó desde julio del año pasado en su propio plan de desarrollo sectorial, que fue entregado a los funcionarios del Municipio y de la Administración Norte” (*El Comercio*, 2000/01/20:B8).
- 9 En todo caso, no es pertinente desarrollar una perspectiva ideal de los sectores populares, considerándolos como auténticas “zonas de refugio” donde los problemas y las distancias sociales desaparecerían por completo. Las clases pobres, como cualquier otro conjunto humano, sufren de conflictos y tensiones; además, la idea de una supuesta igualdad sólo puede ser entendida a un cierto nivel de relacionamiento social, más no en todos los planos de la vida. Incluso, el mismo hecho de la defensa a ultranza de un comportamiento solidario debe ser vista más como una estrategia de supervivencia que como un acto de simple bondad.
- 10 Son los pobres también los que, por sus condiciones económicas, deben habitar en sectores de la ciudad que han sido tradicionalmente desatendidos en materia de seguridad por parte de los gobiernos seccionales. La prensa ha reseñado esta realidad en un barrio del sur de la capital: “Apenas tres policías protegen el sector. El único patrullero de las brigadas barriales no puede vigilar a 6 500 familias que habitan las 1250 casas de Quito Sur” (*El Comercio*, 2000/12/17: B5)
- 11 Lo dicho tiene un reflejo en varias estadísticas. La población carcelaria es predominantemente masculina, con una mayoría que sobrepasa el 90% (Villavicencio, 1994: 194); a nivel mundial, el Ecuador tiene el cuarto lugar en muerte violenta en accidentes de tránsito por habitante. Quienes han ocasionado estos accidentes son en un 80% hombres (Ardaya, 2000:42).
- 12 Esta realidad también tiene un correlato en ciertas cifras. De acuerdo a una investigación del CEPAM, las mujeres expresaron mayoritariamente sentimientos de temor, tristeza, resentimiento frente a las agresiones de su pareja. Esto corresponde al 77.6% de las entrevistadas. El mismo trabajo revela que todavía el 40% de las mujeres piensa que la violencia es injusta pero inevitable, que no está bien, “pero así nomás ha sido” (Ardaya, 2000:69,70).





## *Capítulo IV*

# **La TV como un cruce de caminos mediático Comparando los discursos en torno a ella**

La TV es efectivamente un cruce de caminos mediático, porque sobre la base de su mensaje, sujetos provenientes de distintas realidades socioculturales toman el camino interpretativo que está más a tono con sus perspectivas acerca del mundo, y, dependiendo de cuanto les atraiga o hiera un contenido, desarrollan prácticas y usos entorno al mismo. Así, en las líneas siguientes, basándonos en nuestra hipótesis, nos propusimos comparar la información recabada, con el fin de saber como las diferencias culturales y económicas se manifestaban al momento de ver TV. Igualmente contrastamos la versión de los padres de familia con la de los profesores y los alumnos, en relación con el tipo de mediación que los primeros ejercían con respecto a la TV en el hogar.

Pensamos que las distintas posturas que asumieron los niños(as) del Colegio 1 y Colegio 2 guardan diferencias, pero también semejanzas en lo tocante a ciertos temas. Consideramos pertinente comparar las reacciones de aceptación que tuvieron nuestros investigados hacia aquellos contenidos televisivos de carácter solidario, por la relevancia que tenía ese asunto como eje de nuevos espacios fuera del hogar, para el caso de las niñas del Colegio 1; y como un elemento de cohesión barrial ante situaciones económicas difíciles, para el caso de los niños(as) del Colegio 2.

También cotejamos las opiniones recabadas en lo referente al tema del orden, su mantenimiento y la crítica del mismo, ya que esto nos lleva a ver cómo las élites económicas y las clases populares entienden el respeto por la normatividad.

De otra parte, resultó interesante observar la gran diferencia que existió entre los grupos de alumnos de los planteles cuando se trataba del tema de los modelos de belleza. Este vino a ser un aspecto fundamental pa-

ra nuestro trabajo ya que nos permitió ver en qué direcciones, en el plano de lo social, fluye el racismo.

Comparar lo que niños de economías holgadas y pobres piensan acerca de los premios de un programa para clases populares como *Chispazos*, nos hace entender cómo modos de vida distintos inciden en la apreciación de una misma propuesta televisiva en materia de gratificaciones.

También nos pareció adecuado definir qué grupos sociales son los que más perciben la desigualdad; comparando el nulo interés que mostraron con respecto a ese tema los niños(as) del Colegio 1, con las numerosas apreciaciones que se ofrecieron del lado del Colegio 2.

Algo similar sucedió con la violencia mediática: los niños del Colegio 1 no la comentaron, en tanto que los del Colegio 2 sí. Esto tiene su importancia porque nos permite entender qué segmentos de la sociedad son los que viven este fenómeno de forma más patente.

Los discursos de género demostraron ser el único eje transversal que unía lo dicho por las niñas de los dos colegios; pensamos que al analizarlo aportamos a la comprensión de la influencia absoluta que estos valores culturales tienen sobre el todo social.

Por el lado de los padres de familia hubo plenas coincidencias acerca de cuáles eran los programas que ellos consideraban poco apropiados para sus hijos y cuáles un aporte. Relacionar esta información esclarece que imaginarios sociales acerca de la moral, lo culto y la violencia han permeado en el discurso de los padres.

Finalmente, comparamos la perspectiva de alumnos, profesores y padres acerca de cuál es el rol de la familia como mediadora ante el mensaje de la TV, con el fin de saber exactamente de qué estrategias se valen los padres, para evitar que contenidos de la televisión que ellos consideran nocivos no irrumpen en sus hogares. A continuación realizamos un análisis a profundidad de los puntos que han sido enunciados en líneas anteriores.

#### 4.1. Los niños mirándose a través del televisor

Un elemento que hizo aparición en los dos planteles fue el de la solidaridad. Pese a que en ambos casos estuvo caracterizada su aceptación en virtud de la ayuda a los demás, sean estos amigos, familiares o simplemente terceros, cumplía funciones distintas dependiendo de cada caso. Para las niñas del Colegio 1 estuvo enfocada mayormente hacia la constitución de espacios sociales fuera del hogar. Es por ello que la misma se ejemplificaba a través de los amigos o del padre en relación con los problemas afectivos de su hija, etc. Se pudo determinar que había un aquí, representado por el hogar; y un allá objetivado en los nuevos espacios sociales fuera del ámbito de lo doméstico. La solidaridad tenía una clara direccionalidad al entenderse como un soporte de esos nuevos medios sociales frecuentados por las niñas. En cambio, para los niños(as) del Colegio 2, la solidaridad tenía como fundamento una realidad marcada por carencias de tipo económico. La misma no se podía ver como una estrategia para reforzar un nuevo espacio fuera del hogar. El ejercicio de este valor no buscaba dividir, sino unir, dejando a un lado cualquier tipo de clasificaciones - allá el hogar, acá mis amigos, mi novio y yo-. La cotidianidad que debían afrontar las niñas del Colegio 2 no permitía la fragmentación del grupo. Había un sentido de unidad que no podía resquebrajarse por enfrentamientos de índole generacional -adultos vs jóvenes-, como sucedía con las niñas del Colegio 1. Por estas razones, conceptos como adolescencia o pubertad no pueden tomarse “de cajón”, creemos que se manifiestan en concordancia con los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve el individuo.

Manteniendo la misma línea explicativa, podemos decir que sucedía algo similar en lo que tiene que ver con las relaciones sentimentales. La búsqueda de los afectos fuera del hogar guarda un cariz de frontalidad para el caso de las niñas del Colegio 1: los noviazgos se promueven de manera abierta. Concepciones como esa no están a tono con la cotidianidad de grupos de economías pobres, al menos no con ese ímpetu, ya que vienen a constituirse en elementos que resquebrajan la unidad del grupo. El amor no se valoriza como una herramienta para desestructurar el orden fami-

liar, ya que es imprescindible mantener un grado de colaboración y entendimiento para enfrentar los rigores de la pobreza.

Otro aspecto que merece ser tomado en cuenta como punto de comparación entre los niños de ambos planteles, es el del mantenimiento del orden o su ruptura por parte de disciplinados héroes o caóticos e irresponsables personajes. Por una parte, los niños del Colegio 1 aprobaron todos aquellos comportamientos que implicaban el irrespeto de las jerarquías y la normatividad sociales; en tanto que los niños del Colegio 2 celebraron modos de actuar que tuviesen como fin el bien y la justicia. Así, cada acción de Bart Simpson estaba encaminada a deshacer o irrespetar las convenciones sociales; en tanto que Zeya luchaba para devolverle al mundo la armonía que, sustentada en la bondad y la justicia, fue trastocada por las fuerzas del mal. En definitiva, unos propugnaban el caos y el ataque contra los referentes institucionales; cuando los otros preferían el mantenimiento y la recuperación del orden establecido. Concomitantemente, los niños del Colegio 1 apoyaron a personajes que actuaban con ineficacia y torpeza -Homero por ejemplo-, como otra manera de manifestar lo poco que les interesaba lo establecido; en tanto que los niños del Colegio 2 optaron por un guerrero competente, tenaz y valiente como Zeya.

La explicación nos remite a las formas en que los niños de ambos planteles percibían las condiciones de seguridad económica que les proporcionaban sus contextos sociales. Por un lado, la holgura en la que vivían los niños(as) del Colegio 1 y la facilidad con la que podían acceder a numerosos bienes suntuarios, generó en ellos la idea de que no era necesario realizar ningún tipo de esfuerzo o, si se quiere, respetar jerarquías y normas para alcanzarlos. En otras palabras, se mostraron renuentes, al menos discursivamente, a aceptar realidades equilibradas por un conjunto de normas y mantenidas por el ejercicio rutinario y obediente de las mismas; porque sobre ellos no pesaba la angustia que existe cuando los recursos para la subsistencia familiar son escasos, en ese sentido no se sentían compelidos a efectuar ningún esfuerzo. Por otra parte, los niños(as) del Colegio 2, por las carencias que tenían que afrontar diariamente, percibían que el único modo de obtener lo necesario, para enfrentar su coti-

dianidad, radicaba en el respeto de las reglas sociales y la ayuda a los demás. Uno de los principios que rige la vida de los sectores populares es aquel que consiste en pensar que vale la pena aceptar sin remilgos los rigores del trabajo, con tal de obtener algo con que sobrevivir. En este caso las reglas del sistema tienen valía porque son vistas como un vehículo de mejoramiento social y económico.

Las reflexiones de Richard Adams acerca de grupos económicos polares complementan lo que hemos dicho hasta aquí:

*Los dos sectores tienen sistemas de valores distintivos y bases diferentes para el desplazamiento social. El sector inferior tiene como meta la riqueza y reconoce que los medios para alcanzarla están en el trabajo. El sector superior tiene como meta una diversidad de símbolos de prestigio y los medios para obtenerlos residen en el manejo del poder. -páginas más adelante- Una de las principales características del sector inferior es que tiene que trabajar para subsistir, pues esta es la única manera de obtener riqueza (...) Es por medio de esta colocación como podemos percibir similitudes estructurales de los dos sectores, y ver la continuidad del prestigio como norma de la clase superior y la continuidad del trabajo como norma de la clase inferior (Adams, 1971:48,51).*

Los unos, los que no poseen riqueza, entienden que el trabajo continuo es su única opción; en tanto que los otros, los que son parte de las élites, procuran fundamentalmente mantener su posición a través del manejo estratégico de símbolos de poder. Este tipo de comportamientos de clase han llegado a constituirse en patrones ideológicos muy asentados en ambos grupos, realidad que probablemente influyó en la afición que los niños entrevistados tenían tanto por personajes ineptos e irrespetuosos de las regulaciones, para el caso del Colegio 1, y defensores de la ética y la justicia, para el caso de los alumnos del Colegio 2.

En lo que concierne a los referentes de belleza, notamos una gran preocupación por parte de los niños y niñas del Colegio 1; en tanto que casi ningún tipo de comentario al respecto del lado de los niños(as) del Colegio 2. Los alumnos del estrato alto aceptaron plenamente los esquemas

físicos del programa *La Nena*, dados por la blancura de la piel, los ojos claros, etc.; y, por el otro lado, cuestionaron a los animadores del programa *Chispazos* calificándolos de *longos* y/o *cholos* por sus características fenotípicas: cabello y piel oscuras. El estereotipo de belleza que propugnaban los niños(as) del Colegio 1 chocó abruptamente con la apariencia de la animadora Luzmilla, a la que se calificó de “gorda”, “vieja” y “longa”, ya que tampoco cumplía con la estatura ni con la delgadez de una *top model*. Estas reacciones estarían expresando la profunda escisión existente al interior de la sociedad ecuatoriana; una brecha que, provocada fundamentalmente por criterios racistas, habla de las expectativas de socialización y reproducción de las clases altas. Los rasgos fenotípicos definirían con quien se puede establecer nexos sociales, al menos en términos de igualdad, y con quien no. Por otra parte, el hecho de que los niños y niñas del Colegio 2 no hayan expresado opiniones segregacionistas, nos dice qué grupos sociales son los que reproducen mayormente un discurso de exclusión. Está claro que el racismo es un mal presente en toda la sociedad ecuatoriana; pero también que se manifiesta con más fuerza en unos grupos que otros. A eso se puede deber que las críticas por parte de los niños del Colegio 2, si bien descalificaban a un determinado personaje, nunca desembocaron en un gesto de marginación o exclusión racista. Esto se origina en la *pigmentocracia* que se vive en el Ecuador, un orden en el que se identifica al que menos tiene por lo oscuro de su piel. Por ejemplo, en una visita al Colegio 1 es fácil comprobar que la mayoría de los estudiantes son “blancos” –muchos de ellos rubios con ojos claros, etc-; en tanto que la casi totalidad de los alumnos del Colegio 2 son lo que comúnmente se denomina “morenos”, es decir individuos que tienen pieles trigueñas, ojos café y pelo negro.

Con respecto a los premios y concursos del programa *Chispazos* se vertieron opiniones diametralmente diferentes. Se pudo ver con claridad como la opulencia y la escasez determinaban percepciones distintas, con respecto a un mismo mensaje de la televisión. En la opinión de los niños(as) del Colegio 1, los concursos constituían un abuso y una estafa hacia los participantes; donde éstos se desesperaban por ganar una bagatela o una cantidad ínfima de dinero. En definitiva, ese tipo de juegos venían a caer en la lógica de lo grotesco y lo dramático. Por su lado, los niños(as)

del Colegio 2 hallaron una función positiva en los concursos y los premios del mencionado programa. Existió el comentario de que los mismos podrían satisfacer necesidades y ayudar a resolver problemas de índole económico en los participantes. La televisión, en ocasiones, puede ser la continuación de la realidad de los distintos grupos sociales. Incluso en el plano de lo lúdico y lo imaginario, donde todo es meramente escenográfico y representacional, las cosas, para los que tienen dinero, tienen que parecer costosas, aunque no se puedan tocar ni oler; y el dinero que se ve y se regala en los programas de concursos, para el que no lo tiene, aunque no le beneficie directamente, sigue guardando esta función; porque se presiente que el hombre o la mujer que lo han recibido “podrían pagar sus deudas con el”.

El tema de las jerarquías y la acaparación de bienes materiales e inmateriales no fue tomado en cuenta por los niños(as) del Colegio 1, a diferencia de los estudiantes del Colegio 2 que lo mencionaron numerosas veces. La desigualdad no es un tópico que esté presente o que se constituya en una preocupación para los estudiantes del estrato alto; ello, en cambio, sí era relevante para los niños de escasos recursos con los que se trabajó. Esto se explica por el lugar que ocupan las élites y las clases populares en nuestra sociedad. Los primeros, al contar con importantes recursos económicos y simbólicos pueden acceder a modos de vida que son restrictivos para la mayoría; en ese sentido, consiguen evadir obstáculos monetarios para viajar, consumir y estudiar a tono con las convenciones de las clases altas, lo que despierta respeto y sentimientos de emulación por parte de los demás; en tanto que los otros deben sufrir innumerables actos de discriminación por el color de su piel y por el dinero que no tienen para hacerse ni siquiera con los servicios básicos, menos aun para conseguir todos aquellos bienes que, por su significación social, podrían liberarlos de nuevas exclusiones. En resumen, los niños del Colegio 2 tenían mucho más presente el asunto de la desigualdad que los del Colegio 1; por la realidad económica y social asfixiante de la que venían. Como hemos visto, esos intereses se reflejaron en los comentarios que hicieron con respecto a ciertos programas de la TV.

También hemos considerado necesario comparar las opiniones asociadas con la violencia. Este tópico no fue traído a colación mayormente por los niños(as) del Colegio 1; en tanto que para el caso de los niños(as) del Colegio 2 concitó muchas y muy variadas opiniones. Una diferencia así nos habla de cómo se perciben la seguridad y la agresión en contextos sociales distintos. Si bien las clases altas pueden tener una conciencia de la violencia delincuencial en Quito; tienen así mismo la posibilidad de procurarse la protección de compañías privadas de vigilancia -choferes armados, alarmas en autos y casas, urbanizaciones residenciales privadas, etc.- hecho que genera una sensación de seguridad, por lo que la violencia no se vuelve un asunto inminente. En cambio para los estratos con escasos recursos económicos la violencia es un asunto cotidiano al que deben enfrentarse. La seguridad privada se les hace inalcanzable por lo ajustado de sus presupuestos. Paralelamente, la marginación espacial que han sufrido ha hecho que la policía y otras instituciones de seguridad ciudadana no los amparen. Son también las clases pobres las más propensas a comportamientos violentos por la exclusión a la que han sido sometidos. Ello explica porqué la agresión en contra de los niños se manifiesta de manera más cruda en estos grupos, ello según datos del DNI (Diario Hoy, 2000/10/13:4B). Así, los niños que viven en realidades de economías difíciles tienen mucho más presente este aspecto que otros grupos sociales.

En lo que tiene que ver con los roles de género existió una similitud muy interesante entre las niñas y los niños de los dos planteles. Por un lado las niñas, en los dos casos, eligieron como programas favoritos a *La Nena* y *El Chavo del 8*, producciones en donde se recurre a la comicidad inocente y al amor; en tanto que los niños optaron por producciones televisivas en las que el sentimentalismo y el humor ingenuo pasan a segundo plano, ya que giran alrededor de la ruptura sistemática del orden, para el caso de *Los Simpsons*, y la violencia, para el caso de *Los Caballeros del Zodiaco*. Esta realidad cultural, a nuestro juicio, estaría mostrando el peso que tienen los discursos acerca de la masculinidad y la feminidad en toda la sociedad; independientemente de las distancias que existen entre clases. Son conjuntos de perspectivas culturales desde las cuales tanto niños como niñas han crecido. Dichos contenidos sugieren para los varones actitudes y



comportamientos aledaños a la impulsividad y la agresión; en tanto que para las mujeres proponen actitudes como la docilidad y la ternura. En consecuencia, las niñas vieron herida su sensibilidad ante el mensaje sangriento de *Los Caballeros del Zodiaco* o las majaderías de Bart Simpson, prefiriendo las inocentes travesuras del *Chavo del 8* o los romances de *La Nena*.

A continuación, pasaremos a comparar los discursos que tienen sobre los programas televisivos y los modos de usar la TV los padres de familia de las dos clases sociales. Complementamos sus opiniones con lo que manifestaron varios profesores a los que entrevistamos en los dos planteles.

#### **4.2. Los contenidos de la TV en la perspectiva de los padres de familia.**

Las diferencias que surgieron al comparar el discurso entre los(as) niños(as) del Colegio 1 con los(as) niños(as) del Colegio 2, desaparecieron en el ámbito de las opiniones de los padres de familia de los dos planteles. Pudimos encontrar que existían concordancias en lo que tiene que ver con los programas que aspiraban que vieran sus hijos, esto es programas “educativos”; y, los que, al menos en el discurso, preferían que no vean, esto es programas “violentos” y con contenido sexual. Como respuesta a este tipo de programación, la opción obvia fueron los llamados programas “educativos” donde se anula la sangre y el sexo<sup>1</sup>.

##### *4.2.1 Las percepciones sobre los programas con contenido sexual*

Los padres de ambos colegios planteaban que los programas con contenido sexual no podían estar dentro del menú televisivo de sus hijos. Pero ¿qué tipo de sexualidad era la que suscitaba semejantes reacciones? Aquella en la que se aprecia el acto sexual de manera explícita, es decir cuando era posible “ver todo” usando uno de los términos de las entrevistadas.

La noche se asocia con lo prohibido para los padres de familia, ya que es el momento en el que los canales de TV se desinhiben y emiten programas con carga sexual. En el imaginario social la mañana y la tarde son

para los niños, la noche es para los adultos y su mundo. Según una madre del Colegio 2:

A: ¿Qué tipos de programas consideran poco adecuados para sus hijos?

E: Por ejemplo, pasadas las diez de la noche ya pasan películas que no son aptas para niños.

E: Ya pasan pura película que en verdad, yo creo que todo eso se aprende a su debido tiempo, hay una edad, pero son imágenes fuertes que una como mujer le impacta, no se diga a un niño.

A: ¿Cosas cargadas de sexualidad?

E: Sí.

E: Ayer, actualmente, en el canal 38 estaban, lo que es yo no estaba viendo, sino que mi hijo el mayor, luego el del 5to se pasaba a ver en el 38. Mi hijo dice voy a ver porque me puse a ver mi novela y les digo vean no más lo que ustedes han estado viendo. Pero de casualidad me senté y yo estaba viendo. Entonces ¡que bestia! ya le comenzaba, o sea ya le desvistió hasta la señora. Y comenzó con...donde cogí y le cambié rapidito de canal. Entonces ya le dije a mi hijo que estaba viendo. “Qué usted vaya a la cocina, no, usted no vea”... “Entonces ustedes me ponen en eso o me apagan la TV o no me ven nada.”

El argumento habitual que esgrimen los padres de familia es que sus hijo(as) “todavía no están preparados” para un material de esa naturaleza. En su perspectiva, el sexo es siempre algo que impacta por su fuerza y desenfreno. Una madre del Colegio 1 respondió lo siguiente:

A: ¿Por qué le parecen inconvenientes esas escenas eróticas?

E: Porque yo pienso que los chicos deben vivir su etapa de niñez, de adolescente y de adulto. Para que, yo pienso que las cosas se deben darse a su edad, en su respectiva edad, para qué a una niña se le va a estar permitiendo o poniéndole a que vea escenas eróticas, que pues sí a lo mejor lo pueden ver como una cosa muy natural, pero a lo mejor es algo que le impacta, que no le gusta, porque si fueran

unas escenas tiernas donde hay dulzura, donde hay amor, pero son el sexo por el sexo; entonces qué puede aprender la chica.

Otra de las críticas se enfocó hacia el hecho de que en ciertos programas se practicaba directamente el sexo -de una manera muy rápida a criterio de las entrevistadas-, sin un proceso previo. En la opinión de una madre del Colegio 2:

E: Verá que tiene 14 años y es duro para una mamá, es duro adelantarse en ciertas cosas.

A: ¿De comenzarle a explicar?

E: O sea claro que empiecen, que en la televisión les empiecen diciendo, aunque una ya les dice como empieza hasta como termina, todo eso, pero que no vaya a fondo como ya le digo que pasó anoche. Ellos no dicen así empieza, sino que de *one* le cogen. Entonces eso ya es como violencia, entonces le coge y le rompe, y con la lengua comienza. Yo justo llegue y cambié inmediatamente de canal. Pero es que estaba en lo mejor, ya le digo, y yo justo... entonces ya le digo, está bien que vean pero que no hagan esas cosas sino que les vayan indicando todo eso, como se empieza, todo eso.

A: No de esa manera.

E: No de esa manera tan brusca. Entonces el niño va a decir “¿cómo nos hicieron nuestros padres? de esa manera tan brusca ha deber sido”. Y no es así o después le coge a una chica y le hace lo mismo.

El que los padres de familia de dos estratos socioeconómicos diferentes piensen básicamente lo mismo acerca del sexo en la televisión, nos demuestra la enorme significación que tienen los discursos sobre la sexualidad en nuestra sociedad, los que estarían influyendo en los comportamientos y opiniones de importantes grupos poblacionales, independientemente de su ubicación de clase. Posiblemente ello se debe a que dichas perspectivas se han convertido, como veremos en las líneas siguientes, en un “refugio” que protege de la exploración de las complejidades que propone lo sexual.

Como hemos visto, una de las razones que explican el porqué los padres prohíben a sus hijos programas de carácter sexual, es el argumento de la inmadurez del niño. Creemos que esta idea está reflejando la escasa formación que en esos asuntos tienen los propios padres de familia, quienes crecieron dentro de un sistema educativo donde las cuestiones de índole sexual fueron vistas con recelo; lo que ha incidido en que su tratamiento sea precario dentro de las aulas –fenómeno del que no escapan sus hijos-. Este hecho tiene como consecuencia que los padres no encuentren la manera más adecuada para discutir acerca de sexo con sus hijos, situación que desemboca en que abandonen la tarea y se escuden perennemente tras la idea de que ellos “no están preparados para ver eso”. Evidentemente este vacío hace que los niños busquen aproximarse al tema de maneras menos formales, como el acceder a pornografía o el hablar con amigos.

La renuencia de los padres se acentúa por la crudeza en el tratamiento de las imágenes: su frontalidad. Aspecto que ha aumentado el temor previo que ya tenían. Los padres se sienten victimizados por lo agresivo del mensaje de la TV; por ese caudal de información con el que no pueden competir. En su perspectiva, la TV, en lo que tiene que ver con el sexo, no privilegia un enfoque “educativo” o “didáctico”, por lo que no puede usarse como una herramienta de apoyo a cualquier posible explicación de su parte.

A todo esto hay que adicionar una idea que tiene mucha fuerza en el discurso de los padres: los niños viven una absoluta pasividad en sus encuentros con la TV, lo que hace que repitan como autómatas lo que ven en ella. Con una perspectiva semejante, la preocupación de los padres se desborda al pensar lo que sus hijos podrían “copiar” comportamientos de la programación televisiva.

En todo caso, lo que se esconde detrás de las actitudes de los padres de familia es una concepción de carácter religioso y moral acerca de lo sexual. A ese nivel hay varios antecedentes históricos que bien vale la pena tener en cuenta, ya que inciden en los comportamientos que tiene nuestra

sociedad con respecto al tema. Como señala Ana María Goetschel, en el Quito de la Colonia todavía subsistía la dualidad cristiana y clásica del cuerpo y del alma. En ella:

*El cuerpo es fuente de lo perecedero, de lo terrenal, del mundo de los sentidos y las tentaciones; el alma, la posibilidad de alcanzar la pureza, la inmortalidad en la vida eterna. El cuerpo es visto entonces con temor, como algo peligroso, porque a través de él se puede llegar al pecado. Por eso hay que mortificarlo y castigarlo para alcanzar la purificación, (...) (Goetschel, 1999:62,63).*

Ya para el siglo XX, a pesar de los cambios que se dieron con el advenimiento del liberalismo, se mantienen algunas preocupaciones con respecto a la moral y el comportamiento públicos que habían estado vigentes en el siglo XIX. Lo primordial era proteger al hombre y a la mujer del pecado, fundamentalmente del mal de la carne. La sexualidad era entendida como el origen de todo mal, sin embargo, se transformaba en un bien cuando estaba de por medio la procreación. Este bien se manifestaba en el matrimonio y la conformación de la familia (Moscoso, 1996:23). En la actualidad estos valores parecen haber alcanzado un nuevo ímpetu, ya que a diferencia de la liberalidad y el sentimiento revolucionario que predominaron en los sesentas, la sociedad actual tiende a ser más conservadora. En términos de Ágnes Heller, estamos viviendo una “contrarrevolución sexual” (Heller, 1995:91) que se habría originado entre otras causas por el auge del SIDA. Resulta irrefutable la influencia de estos procesos históricos en los discursos acerca de lo sexual en la sociedad ecuatoriana actual. Las opiniones de los padres bien pueden ser vistas como una consecuencia de los mismos.

En definitiva, la preocupación de los padres de familia con respecto a los programas de contenido sexual en la TV, no sólo se explica por aspectos como la crudeza de las imágenes o cuán poco preparados estén ellos para explicar el tema a sus hijos, sino también por un bagaje de carácter cultural en el que aún pesan mucho las restricciones morales con respecto a lo sexual.

#### 4.2.2. Las percepciones sobre los programas violentos

Tanto los padres del Colegio 1 como los del Colegio 2 manifestaron su rechazo a la idea de que sus hijos vieran programa “violentos”. La violencia a la que se referían es aquella que está llena de explosiones, gritos, golpes, sangre e insultos: aquella que es evidente. Estas fueron las opiniones de algunos padres del Colegio 1:

E: Hay padres que dejan allí viendo programas de TV. Me acuerdo una noche, mientras yo estaba en una reunión con unas señoras hablando cosas de la Biblia, esos niños estaban viendo y otros niños chiquitos con mí hijo veían programas de esos que le mataban, de Krueger.

A: ¿De Freddy Krueger??

E: Y un niño chiquito decía “qué rico”, “bueno”, “bravo”, entonces mi hijo también estaba, también decía o sea “qué rico”, “qué bueno”...

Frecuentemente la violencia espectacular se asocia con el mundo de las artes marciales, concretamente con los “karatecas” y sus destrezas. Al respecto, una madre del “Colegio 1” opinó así:

A: ¿Cuáles son los programas que usted considera nocivos para su hijo?

E: Los programas que considero tienen violencia.

A: Ajá.

E: Por ejemplo hay muchos musicales muy bonitos que no imprimen violencia, como a ellos les fascina la música.

A: ¿Cómo se ve esta violencia en los videos?

E: A él (su hijo) no se le ve violento, pero noto que puede ser una cosa que le puede afectar.

A: Ajá.

E: De pronto que pelean, que quizás unos karatecas, que dentro del musical de pronto hay karatecas, de pronto sí, que cuando juegan, que quieren hacer algunas patadas así.

Pensamos que estas reacciones de incomodidad y malestar con respecto a programas de tipo violento tienen su origen en varios fenómenos sociales.

En primer lugar, no se puede desconocer la opinión de muchos padres en el sentido de que la programación televisiva efectivamente está cargada de violencia. De acuerdo a Rothemberg, en promedio hay seis veces más violencia durante una hora de TV infantil que en una hora de programación para adultos (Rothemberg en Berrones, 1999: 55). Cuando el niño norteamericano promedio termina la escuela elemental ha visto más de ocho mil asesinatos y más de cien mil otros actos diversos de violencia (Huston en Wartella, 1998:10). Un estudio de Gerbner mostró que en 1989 ocurrió violencia en el 73% del total de la programación de los Estados Unidos y en casi todas las caricaturas infantiles (Gerbner en Berrones, 1999:56). Dichas cifras son enteramente aplicables a nuestro contexto mediático, ya que la mayoría de la programación de las televisoras nacionales proviene de los Estados Unidos.

La constatación de que la TV está cargada de violencia viene, muchas veces, acompañada de una idea que es una verdad indiscutible para los padres de familia: hay una relación causa–efecto entre la televisión y los niños. De allí nace la percepción de que la TV vuelve pasivos a sus hijos – los “aliena” dirían algunos- y, por tanto, proclives a “copiar” acríticamente comportamientos y actitudes de sus programas favoritos. Comportamientos y actitudes como la temible violencia de la pantalla. Algunos padres del Colegio 2 opinaron así:

A: ¿Alguno de ustedes me quisiera decir si algo de la TV contradice lo que ustedes le han enseñado a sus hijos?

E: Esos programas como el de Freddy Krueger. Yo creo que eso es bastante violento, es hasta miedoso, miedoso y violento, es bastante feo ese programa, no me gusta. Parece que ellos lo mismo quieren hacer y eso parece que ellos quieren practicarlo.

Las opiniones de otros padres de familia sustentan lo dicho hasta aquí:

E: Otra cosa sobre la televisión, hay no solamente para los niños sino también para los jóvenes, que por ejemplo hay programas de los guerrilleros, cómo planean matar, a veces poner una bomba, incluso, imagínese, para los ladrones mismo hoy en día. Hasta cómo les enseñan cómo debe ser, a cuántos minutos deben contar, como sea. Yo incluso una vez con mi esposo yo le decía “qué pena”, digo “si todas esas cosas ven, si ya la televisión les da, les dice cómo, porque van a hacer”, entonces este muchacho aprende esas cosas y ellos ya hacen y practican como por ejemplo, por decir este del Perú que pasó, de Fujimori.<sup>3</sup>

Por otra parte, el rechazo a la violencia que expresan los padres de familia se podría deber no sólo a que se encuentra en la TV sino también en la realidad. Según el UNICRI<sup>4</sup>, 60% de la población latinoamericana fue víctima de algún delito entre 1990 y 1995. De acuerdo a la OPS, América Latina tiene la tasa más alta del mundo en materia de homicidios, calculándose en 21,3 por cada 100.000 habitantes <sup>5</sup> (Olmo, 2000:77). Un artículo del diario *El Comercio* señala que Guayaquil y Quito son las ciudades más inseguras del país. En el 2000 se registraron en el Puerto Principal 403 homicidios, mientras que en Quito 104, según la Policía (*El Comercio*, 2000/10/30:A3). Voceros de esa institución han señalado que, por falta de recursos económicos y humanos, sólo pueden cubrir 50% de los delitos: para el 2000 Quito tenía 3 299 policías cuando realmente necesitaba 6 000 (Ibídem, 2000/12/12:A6). Dada la enorme incidencia de estos hechos pensamos que los mismos han generado en los padres de familia un sentimiento de temor e inseguridad, ante la presencia de un cerco de violencia que se cierra cada vez más, tornándose inquietantemente próximo.

El fenómeno de la violencia no sólo se reduce a lo fáctico sino también a las reacciones, percepciones e ideas que suscita en el conjunto de la sociedad. Como señalan Aguado y Maduell, la seguridad ciudadana está sometida a una doble dimensión: por una parte, la *dimensión objetiva* que implica los hechos de violencia conocidos y la *dimensión subjetiva* expresada en las vivencias y sentimientos personales. La segunda tiene un peso importante en la configuración de la percepción de la seguridad ciudadana.



na y de su representación social. En ella la gente se basa más en el campo de sus experiencias personales, directas o indirectas, que pueden tener alrededor de una posible victimización, que de la realidad de un entorno concreto. De ahí que el miedo o la sensación de inseguridad, puede ser verdadero, pero normalmente es confuso ya que afecta al nivel de las emociones. Concomitantemente, en los últimos años se ha generado una conciencia colectiva de que la vida cotidiana está llena de riesgos. Vistas así las cosas, se entiende porqué uno de los problemas más sentidos de la población sea el de la inseguridad, patentizado en el miedo a la delincuencia, tal como lo muestran los estudios de opinión (Olmo, 2000: 80). Una encuesta realizada hace poco muestra que a la pregunta sobre el mayor problema del Quito actual, 47% de los entrevistados responde la “seguridad”. Los rubros restantes aparecen bajo el 14% (*El Comercio*, 2001/10/31).

Sea por los imaginarios o por las constataciones objetivas acerca de la violencia, la gente toma acciones concretas para prevenirla. La violencia urbana tiende a ser identificada con la violencia callejera, concretamente con los hechos que ocurren en el espacio público (Olmo, 2000: 82). Ello ha provocado que, en lugares donde la violencia es elevada, la gente opte por alejarse de los sitios de riesgo. Esto hace que los emplazamientos públicos sean abandonados y la gente se recluya en los ámbitos privados. Todo ello desemboca en la constitución de ciudadelas privadas protegidas por compañías de seguridad. Uno de los efectos sociales más perceptibles de los altos niveles de violencia es la falta de confianza en las instituciones. Los ciudadanos dejan de confiar en ellas cuando se percatan que, por acción u omisión, las autoridades son parte de la misma violencia. Paulatinamente, la gente sustenta sus esperanzas en compañías de seguridad, llegando en ocasiones a aplicar la justicia por sus propias manos –a través de linchamientos, por ejemplo-. En definitiva, se van abandonado los mecanismos legales (Cruz, 2000:143). Pensamos que son todos estos fenómenos, que van desde lo fáctico hasta lo imaginario, los que han generado una predisposición negativa en los padres de familia con relación a la violencia.

En lo que tiene que ver con el grado de concordancia, al nivel de la violencia, entre los argumentos de los padres y las preferencias de sus hi-

jos, en el Colegio 1 existió una suerte de sintonía. Ni *Los Simpsons* ni *La Nena* tenían como eje la violencia explícita. Para el caso de la telenovela, la trama incluía una relación con cierta carga de agresividad: la que se daba entre Lautaro y Carla, sin embargo, esa no era la tónica de todas las situaciones. Por otra parte, es curioso señalar que, si bien no existía violencia explícita en *Los Simpsons*, había una suerte de agresividad por parte del personaje Bart que posiblemente era matizada por el humor y por la idea de que se trataba de “travesuras”. Es por ello que este programa, tan visto por los hijos de los padres entrevistados, no se lo trajera a colación en el momento de referirse a los programas violentos.

Para el caso de los niños del Colegio 2 existió una concordancia parcial entre las aspiraciones de los padres y las prácticas de los hijos. En *El Chavo del 8* encontramos actos de agresión que probablemente no hirieron la sensibilidad de los padres, ya que se desarrollaban en el ámbito de lo cómico. En lo que tiene que ver con los *Power Rangers*, el rechazo de los padres tiene un correlato con el poco apoyo que le daban a este programa las niñas. En lo tocante a *Los Caballeros del Zodiaco*, encontramos una contradicción entre las preferencias de los hijos y las expectativas de los padres, ya que se trataba de un programa con grandes dosis de violencia sangrienta y espectacular. Este detalle, como veremos más adelante, nos habla de la falta de control que existía en el hogar con respecto a la televisión.

#### 4.2.3 Las percepciones sobre los programas “educativos”

Ambos grupos de padres de familia manifestaron la necesidad de que sus hijos vieran programas de corte “cultural” y “educativo”. Producciones donde se abordaran la historia nacional, las culturas propias y las de otras latitudes, documentales históricos, emisiones relacionadas a la “alta cultura” - música clásica, arte, danza -, temas ambientales, etc.

La idea más extendida de lo que es la “cultura”, tal y como es entendida por los padres de familia con los que se trabajó, ha sido desarrollada por Stavenhagen. En su perspectiva, la “cultura” sería, para muchos, el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales resultantes de una educación o de la experiencia. Se hace referencia a personas “cultas” o “cultiva-

das” -las que “poseen” cultura- y se les diferencia de aquellas que no la tienen y que por lo tanto son calificadas de “incultas”. De asumirse este enfoque, se puede concluir que una política cultural debe ser aquella que tenga por objetivo el que un número mayor de personas “adquieran” más o mejor cultura. Este propósito se concretaría a través del sistema educativo o, por ejemplo, mejorando la programación de la TV (Stavenhagen, 1991: 21).

Según Stavenhagen, cuando en el ámbito de lo cotidiano se hace referencia a la cultura “cultura”, se piensa en lo más perfecto y especializado de la producción cultural, no sólo aquella que es resultado del trabajo minucioso y la creación genial de una auténtica élite de productores de bienes culturales, sino también la que es consumida por las élites económicas y políticas dominantes (Ibídem:25). Con frecuencia, el contenido de esa cultura corresponde a lo que se considera como “arte”, es decir el conjunto de obras arquitectónicas, escultóricas, pictóricas, literarias y musicales creadas bajo los códigos del sector dominante de las sociedades de Occidente (Reuter, 1991:88).

Consideramos que los dos grupos de padres de familia aceptaron esta concepción de lo que es la “cultura” y lo “culto” tal y como lo hemos expuesto, debido al largo proceso de subordinación política y económica que ha tenido que vivir durante siglos el Ecuador, con respecto a las naciones del primer mundo. Ello ha motivado que capitales simbólicos fundamentalmente europeos y norteamericanos sean sobrevalorizados, y vistos como un modelo a seguir en perjuicio de las manifestaciones culturales nativas. Proceso que ha afectado a la totalidad de la población independientemente de la estratificación social.

Es quizás por ello que en los dos contextos sociales, tanto padres como madres, manifestaron el ideal de una programación “educativa” y “cultura”, la que pueda “enseñar algo” a sus hijos y que trate temáticas nobles como la historia o la biología, buscando evadir la sordidez de la sangre y la sexualidad explícita. Algunas madres del Colegio 2 ejemplificaron lo dicho a través de *La Televisión*, el programa dirigido por Freddy Ehlers:

A: ¿Algún tipo de programas que les parezcan positivos para sus hijos?

E: El programa de Freddy Ehlers, sinceramente y vea no es por nada o será que yo les obligo, a mí me encanta ver eso. El domingo ven el programa de Freddy, eso sí que es algo agradable. Sinceramente es algo que le quita el stress, porque aparte de lo que nos dice de nuestro medio, él nos hace conocer del resto del mundo de una forma tan sana y agradable, que eso sí todos miramos.

A: ¿Eso le parece adecuado?

E: Eso es algo agradable, lo único que tienen de bueno.

Lo “ecológico” se ha convertido en un tópico asociado por el público con lo armónico y lo pacífico, antípodas del belicismo y la destrucción. En la misma entrevista:

A: ¿Usted daría algún otro caso?

E: Yo también estoy de acuerdo porque yo también veo La Televisión O sea que también instruye todo lo que es del Ecuador, todo lo que es ecológico y todo eso; es algo instructivo para nosotros y todo eso.

Por su parte, dos madres de familia del Colegio 1 se expresaron de la siguiente forma:

A: ¿Algún otro aspecto en que usted haya podido ver la influencia de la TV en su hija?

E: Bueno, depende si son programas educativos, igual aprenden.

A: Por ejemplo

E: Yo les hago ver el “Discovery Channel”<sup>6</sup>.

A: Y ellos aprenden...

E: Y aprenden, y por ejemplo como en “Discovery Channel” pasan mucho sobre animales, a mis hijos les gusta mucho los animales y allí pasan de todo, de un león, hasta como sobreviven, qué es lo que comen.

La exactitud de lo “científico”, que estaría relacionado a las ciencias duras al nivel del imaginario social, también está conectado con lo que se

puede aprender. El afán de la búsqueda del conocimiento ha seducido a muchos padres de familia como los del Colegio 1:

A: ¿Cuáles son los programas que usted cree que son positivos para su hija? ¿Me podría dar ejemplo quizás?

E: Mire, en realidad todos los de este “Nickelodeon”<sup>7</sup>, es tan bonito, los programas que siempre hay que enseñan a las chicas, también los del Travel<sup>8</sup>.

A: ¿Qué tipo de enseñanza le dan?

E: Por ejemplo hay cosas que les hacen, experimentos científicos, que a veces les explican en el colegio pero ellos como que les captan más cuando les están graficando, entonces es más interesante, porque el otro día en la clase de física les habían dado el mismo problema pero no le entendieron en la caja oscura, cuando lo vieron ese programa que desgraciadamente ya lo han quitado, “El Mundo de Beackman”<sup>9</sup>, increíble para los chicos porque les enseñaba muchas cosas, aparte del por qué de la situación.

Si bien los dos grupos de padres comentaron la importancia de programas “educativos” y “culturales”, los del Colegio 1 tenían acceso a la oferta del cable, en tanto que los segundos solamente contaban con la programación nacional. Al nivel de la televisión pagada se ha dado una nueva tendencia: sacar provecho comercial de disciplinas como la ecología, la arqueología y la historia. Con ese propósito se han desplegado importantes recursos técnicos para difundir conocimientos de ese tipo, de un modo muy didáctico al público. Por ello los padres del Colegio 1 dieron una gran cantidad de ejemplos de los programas educativos que les gustaría que vean sus hijos; en tanto que los padres del Colegio 2, pese a haber dado ejemplos, manifestaron más los géneros: programas de ecología, de historia, etc.

Podemos añadir que ninguno de los niños(as) de los dos planteles tenían como programas favoritos a producciones de índole “educativo”, aunque no se descarta la posibilidad de que los vieran, lo que revela la brecha existente entre los discursos entre padres e hijos.

En síntesis, dadas las altas dosis de violencia y sexualidad que se pueden descubrir en los programas de TV, es que los padres de familia han desarrollado una suerte de “sentimiento de persecución”: viven un auténtico acorralamiento mediático, que tratan de evadir buscando programas que a su juicio son “educativos”, por su carácter serenamente académico y por carecer de aquellas temáticas que tanto estupor les provocan.

### **4.3 Una caza de brujas: los padres como administradores de la TV**

Uno de los asuntos que más nos interesaba era saber si la familia jugaba un rol como mediadora entre la TV y los niños. Al entrevistar a alumnos, padres y profesores se les preguntó acerca de ese tema. Se les ofreció cuatro opciones. Pese a ser limitada, como cualquier otra tipología, sirvió de mucho por su claridad. Teníamos a la “familia permisiva”, es decir aquella que no se preocupa por lo que los niños puedan ver en la TV; la familia que se preocupa por el tiempo que el niño pasa frente a la pantalla del televisor y busca limitar este tiempo; la “familia activa”, es decir, la que trata de comentar con el niño lo que sucede en la programación; y, finalmente, la “familia represiva”, aquella que limita mucho la exposición ante la TV, llegando a prohibirla totalmente. La mayoría de los padres dijeron jugar un rol como “familia activa”. La diferencia radicó en los temas que eran discutidos. Esta perspectiva, como veremos a continuación, fue drásticamente contrastada por la versión de alumnos y profesores.

Las conversaciones entorno a la TV que decían tener los padres del Colegio 1 con sus hijos podrían ser ubicadas conceptualmente como “orientadas a la información”, es decir, aquellas en las que se intercambian impresiones con respecto a un determinado mensaje. En ellas estarían primando aspectos tales como: los efectos especiales en las películas; comentarios burlones referidos a elementos demasiado fantasiosos en los programas; explicaciones adicionales en aquellas emisiones de contenido técnico-científico y otros. En lo que tiene que ver con los contenidos de carácter sexual, más de la mitad de los padres reconocieron que preferían cambiar de canal o apagar el televisor antes de entrar en explicaciones. Observemos algunas de las respuestas vertidas:

A: ¿Concretamente en qué programas conversa con su hijo?

E: Este, converso, por ejemplo, cuando estamos viendo alguna película. Cuando vemos “Ocurrió Así”<sup>10</sup>.

A: ¿A dónde va su explicación, su consejo?

E: Es ver, o sea “que fabuloso” si es fabuloso, y por qué es fabuloso, en qué contribuye, y si no lo es, decir: “oye eso no es” o sea esto denigra a lo que sea, por ejemplo, cuando entra o esto no es posible, porque dicen allí, porque dirán allí que no esta apto para ver con personas que no tienen criterio, pues, porque es eso, por ejemplo, el que se pone gasolina o es que sea para botar fuego.

A: Ajá

E: Pues claro, tiene que ser que no se vayan un día a poner a hacer inventos, especialmente el que se pone las agujas o se come vidrio, o sea por favor, entonces ese tipo de cosas y comenta a veces, se dice “Qué bruto, como hace eso”. Sí, bruto es, o sea cómo va a comer...

A: ¿Y en qué otro tipo de aspectos de este programa cree usted que su hija merece una explicación?

E: Por ejemplo, los que dicen a veces que aparece la parte de la brujería o de la magia.

A: ¿Qué le dice usted en esos casos?

E: Pues que esto es un engaño.

En la siguiente opinión se pueden encontrar algunos de los elementos ya referidos:

A: ¿En qué tipos de programas usted prefiere sentarse a conversar con su hijo?

E: De todos los programas de TV que vienen dicen clase “B”, si van a ver niños menores que estén en compañía de los padres, pero hay tales películas que generalmente los padres llegan cansados, entonces cuando están a media película los papás están bien dormidos mientras ellos están bien despiertos.

A: ¿Qué películas? ¿con qué contenido?

E: Las de violencia o que tienen drogas, esas que tienen sexo, porque ahora en las películas es la combinación de las tres cosas. Si es una serie policial, hay sexo, hay violencia y hay droga.

A: Ajá.

E: Si se va a las de los otros canales de cable hay un programa que pasado las 12 de la noche es pura pornografía, entonces de casualidad alguien los mira; entonces, en época de clases, nueve y media ya pare de contar la TV. En vacaciones corte once de la noche y se acabó.

A: ¿En ese tipo de programas de sexo, drogas y violencia, hacia dónde va su explicación, en qué tipo de aspectos del programa se trata de fijar?

E: Mire, un poco hacemos la chacota porque por ejemplo hay unas películas que son por ejemplo, a nosotros nos encantan, las de Jean Claude Van Damme<sup>11</sup>.

A: Ajá.

E: Un poco porque el tipo está bien, ¿no?

A: Ajá.

E: O sea tiene que haber gancho: el tipo es simpático, realmente lo que él hace, las artes marciales, no son. Lo que hay es que practicar si observamos la parte positiva, por ejemplo de su musculatura, ¿por qué? pues por el sacrificio, por el trabajo, por el esfuerzo que ha encontrado; o sea, tiene una disciplina, porque no más, porque si no va a tener ese físico. Luego es un poco la chacota ¿por qué el solito? ¿por qué ahí si contra quinientos? aunque muy karateca ¿no?

Los tópicos de discusión a los que se refirieron los padres del Colegio 2 fueron la sexualidad, las problemáticas sociales -alcoholismo, drogadicción-, problemas intrafamiliares, etc. Sus intervenciones tenían un corte de “prescripción conductual”, es decir, valiéndose de las imágenes, buscaban precisar los comportamientos que preferían que sus hijos no vieran o, de sintonizar con sus ideas, que imitaran. Un padre de familia se refirió a *Pasado y Confeso*, un programa semanal en el que se recrean incidentes tomados de la crónica roja:



A: ¿En qué mensajes usted le aconseja?

E: O sea veré, como cuando por ejemplo en ese Pasado y Confeso.

A: ¿Qué le dice usted ahí?

E: O sea ahí cuando a las niñas les raptan o cuando la mamá es llevada a la cárcel, todo eso. Entonces él me pregunta a mí “¿por qué le llevó la mamá?” entonces yo le decía porque tal vez el padrastro le trataba mal a la señora por el temor de que le iba a matarle a ella; entonces él hace preguntas “¿y si eso voy a hacer yo también?” decía si pasara, y yo le digo pues que no, que yo sí tengo mí esposo y no lo haría lo que la señora está haciendo, porque si uno quiere a los hijos se debe hacer todo por los hijos y no ponerles en desgracias que no vale la pena por supuesto.

Uno de los temas que se constituyó en un eje de reflexión para los padres del Colegio 2 fue la desintegración del hogar por la separación de los cónyuges:

A: ¿En qué tipos de programas conversa con su hijo?

E: Veré, nosotros sí hemos visto. A veces dan los sábados y los domingos programas que dan que los padres se separan y después se ven en dificultades; o a veces tiene la culpa el papá o la mamá. Entonces ellos ven y preguntan “¿mami por qué se han separado?” dice “¿será cierto?” entonces a veces, por qué no es siempre, nos sentamos todos delante de la TV. La mayor parte estoy solamente yo, a veces los sábados y los domingos, entonces ellos me preguntan más a mí, a veces cuando tenemos la oportunidad de hablar con mi esposo nos preguntamos todos por qué. Entonces yo también digo mis opiniones, el porque más o menos.

A: ¿Qué les dice usted?

E: Por ejemplo, por decir, esta película, no me acuerdo como era pero que se separan unos esposos. Ahí tenía la culpa la señora. Entonces dice: “¿mami usted haría lo mismo?” y le digo “No mijo, imagínate” le digo “no porque la señora era bonita” le digo “no porque uno es bonito, porque uno es guapo hace esas cosas. No hijito”. Le

digo “no sé”... y lo mismo pregúntale al papá, y él dice, él como hombre también da su opinión, dice que era culpa de la señora.

En definitiva, los padres de familia de los dos estratos declararon ser de aquellos que fomentan la discusión con respecto al mensaje de la TV, sea para intercambiar opiniones o para utilizarlo como ejemplo moralizador.

A diferencia de la postura expuesta, la mayoría de los niños(as) en los dos planteles manifestaron que sus padres eran de aquellos que se preocupaban por la sobreexposición a la TV, lo que les llevaba a obligarlos a apagarla cuando consideraban que ya habían visto demasiada. Existía entonces una suerte de “discurso oficial” esgrimido por los padres de familia, tratando quizás de guardar una “buena imagen” frente al investigador, o simplemente manifestando sus aspiraciones, los padres optaron por el que creyeron era el “rol ideal” frente a la televisión: mantener una discusión con sus hijos sobre la programación de la misma. La realidad estribaba en que los padres sí intervenían en los hábitos que tenía el niño(a) con respecto a la televisión, pero de un modo más radical: en la mayoría de los casos le ordenaban que dejara de verla dándole algún argumento breve. Esto no quiere decir que paralelamente no existiera la posibilidad de un diálogo, sino que éste era demasiado esporádico. Estas fueron algunas de las opiniones de niños(as) del Colegio 1:

A: ¿Por qué les molesta a tus papás que pases clavada mucho tiempo en la TV, qué es lo que te dicen ellos?

E: Es que primero me dicen que se me puede dañar la vista de tanto ver, que me voy a acostumbrar mucho y luego cuando sea grande y sea así no voy a hacer nada.

Uno de los argumentos usados por los padres radicaba en decirles a sus hijos que “se les podía dañar la vista”. Este era combinado con otras opciones:

A: ¿Qué es lo que te dicen tus papás cuando pasas demasiado tiempo clavada en la TV?

E: Eh, yo veo máximo unas dos horas y mis papis me dicen “Ya no más TV, vayan a leer un libro, ya han visto mucha TV”.

La respuesta que sigue a continuación mantiene el mismo patrón:

A: ¿Qué es lo que te dicen cuando pasas demasiado tiempo clavado en la TV?

E: Que vaya a hacer otra cosa, que salga a jugar.

A: ¿Qué más?

E: Que me voy a quedar ciego y que no es bueno pasar mucho tiempo en la tele porque la tele no es lo único para cuando te quieres distraer, “Anda, ve un juguete en tu cuarto que casi nunca usas, aprende a hacer esas cosas”.

Es importante anotar que las respuestas de los niños del Colegio 2 tuvieron el mismo corte argumentativo:

A: ¿Por qué crees que a tus papás les molesta que pases clavado demasiado tiempo frente a la TV?

E: Porque paso viendo mucha televisión, porque me puedo dañar la vista.

A: ¿Por qué no les gusta a tus papás que pases clavado demasiado tiempo frente a la TV?

E: Porque tengo que hacer deberes, así cualquier cosa que manden.

Al parecer los padres de familia tienden a asociar el acto de ver televisión con una completa pasividad mental. Lo conciben como algo intelectualmente estéril e improductivo, quizás por esa razón buscan que sus hijos “se pongan a hacer algo”: una tarea que denote para ellos actividad y trabajo reales. Al respecto dos niñas manifestaron lo siguiente:

A: ¿Qué es lo que te dicen para que dejes de ver la TV?

E: Que no vea mucho, que no es bien para ti.

A: ¿Por qué te dicen que no es bueno para ti?

E: Que debes aprender a estudiar, no clavarte en la tele.

A: ¿Qué más te dicen?

E: Que no les gusta que vea mucho la tele porque los que solo ven la tele están traumatizados.

A: ¿Qué es lo que te dicen cuando pasas demasiado tiempo sentada frente a la TV?

E: Me dicen que en vez de estar viendo me ponga a estudiar.

A: ¿Te dicen alguna otra cosa?

E: Que sólo paso viendo TV, que no estudio.

Los puntos de vista de tres profesores del Colegio 1 refuerzan la idea de que la presencia de los padres era momentánea y no reflejaba una actitud de diálogo con sus hijos. Dos de ellos añadieron un dato: ubicaron al grueso de las familias de este plantel en la familia 1, es decir, que los niños tenían plenas libertades frente a la TV. Una profesora llegó a opinar incluso que los niños podían acceder a los tan vedados programas con contenido sexual:

A: ¿Usted dónde les ubicaría?

E: En la uno.

A: ¿Le da esa sensación?

E: Sí, porque hay programas que verdaderamente los chicos no deberían ver y tienen el campo abierto para ver lo que no deben ver.

A: ¿Se les oye hablar de programas que...?

E: Ellos sí, incluso yo como maestra, por ejemplo, yo no veo ciertos programas, a veces ni alcanzo a ver la TV, pero ellos comentan de programas incluso fuertes que no son para la edad que ellos tienen.

A: ¿Qué programas, con qué clase de contenidos?

E: Por ejemplo sexo, bastante de sexo. A veces se quedan los chicos hasta la madrugada.

A: ¿Ellos hablan de eso?

E: Yo les escucho cosas que uno se sorprende, le digo “¿Y tu podrás estar hasta esa hora despierto?”, le digo “¿No te dicen nada tus papás?” y dicen “No, es que ellos ven su TV y yo tengo en mi cuarto”. Entonces uno con qué autoridad va a decir no, no vea.

La explicación a tantas licencias estaría dada por la ausencia de los padres de familia por razones de trabajo y/o compromisos varios. Otro profesor del Colegio 1 hizo las siguientes precisiones en ese sentido:

A: ¿Dónde pondría al grueso de los padres de familia?

E: Creo que en la primera, es decir que puede ver lo que quiera. No existe comentario ni diálogo con el padre o posiblemente los padres le prohíben, pero como no pasan en casa, el alumno no hace caso de eso y a la empleada que tienen que saben que no le hacen caso y ven igual.

A: ¿Y usted cree que puede darse el caso en que el padre llegue y lo encuentre mirando y cuando llega ahí recién le corta?

E: Claro, ahí le cortaría.

A: ¿Eso es lo que pasa usualmente?

E: No, no. Si le ve, la gran mayoría, creo que no le dice nada o con un condicionamiento: si terminó la tarea siga viendo, sino terminó la tarea entonces termine primero y luego siga.

Este mismo profesor añadió posteriormente información importante sobre los hábitos de los padres, con respecto a la TV, en la casa:

A: ¿Se lo cuentan los padres?

E: Sí, ahí aceptan los padres.

A: ¿La responsabilidad?

E: La responsabilidad porque ellos no pasan mucho tiempo en la casa y se quedan con la empleada.

A: Ajá.

E: Pero los alumnos no le hacen caso a la empleada de que no prenda la TV, entonces si hizo o no hizo los deberes el alumno se clava en la televisión, se queda ahí.

A: ¿Y este comentario es común entre los padres?

E: Sí.

A: Ajá

E: Comentarios también que la mamá no trabaja, pasa en casa, pero se pelea con el hijo porque no le permite que vea mucha TV o no le permite que vea determinado programa. Ya, pero yo creo que en todo esto influye mucho esto de la TV que se pasa, llega cuatro, cinco de la tarde y se queda clavado hasta nueve, diez de la noche que llega el papá y ven programas de todo tipo.

A: ¿A usted le da la sensación de que eso pasa con los alumnos?

E: Sí.

A: ¿Qué es bastante común que los padres se pasen trabajando y que el niño se quede en la casa?

E: Verá, yo tengo una opinión de este colegio....

A: Ajá.

E: Yo creo que si este colegio fuera internado, o sea toda la semana o que no salga a las cuatro, se salga a las ocho de la noche, habrían más alumnos, más padres que quisieran que sus hijos ingresaran aquí, que querrían que sus hijos estén aquí. Sí, porque generalmente hay de todo, el padre es muy ocupado: que la empresa, que la fábrica; no tiene tiempo para tenerle al hijo en la casa, para cuidarle al hijo.

De los profesores entrevistados uno señaló que los padres del Colegio 1 podrían ubicarse en el tipo de familia 2. Respuesta que expresa lo que hasta ahora hemos visto: que la discusión es nula o casi nula y que la única reacción que toman los padres de familia es la de suspender la recepción sin mayores explicaciones:

A: ¿Por dónde irían las cosas?

E: Yo pienso que sí existe una represión cuando las cosas van mal, de frenar ciertos programas, de frenar la TV, de frenar ciertos juegos, cuando existen las cosas negativas dentro del trabajo de lo que realizan ellos; pero yo les ubicaría a todos en el segundo punto donde sí existe una limitación.

A: O sea que es el tipo de padre que le preocupa que el niño pase sentado demasiado tiempo frente a la TV.

E: Sí, exactamente, les preocupa cuando ellos permanecen demasiado tiempo frente a la TV.

Por otra parte, las entrevistas con los profesores del Colegio 2 nos permitieron saber cómo las jornadas laborales de los padres de familia incidían en los hábitos televisivos que tenían sus hijos:

E: Aquí el problema grave es que las mamás de los muchachos, papá y mamá trabajando, hay muchachitos que pasan toda la tarde. La mamá llega a las siete o papá y mamá llegan a las diez de la noche mientras tanto el niño ve toda la tarde después de hacer sus deberes, si los hace...

Más adelante, la misma profesora añadiría otros aspectos a sus respuestas:

E: Les digo yo: ¿por qué no limitan? pues ellos me dicen “por ejemplo, yo vengo de noche, mi hijito pasa sólo ¿cómo le restrinjo?”

A: Ajá.

E: Entonces, a veces sólo tienen un cuartito, un cuartito donde ellos viven, porque algunos hasta tienen llaves para ingresar al medio día, calentarse su comida y sentarse hasta que venga la mamá hasta las cinco o seis de la noche. ¿Qué hace? no pueden salir, dice “yo tampoco puedo hacer nada, pero cuando vengo, yo sí apago la televisión, ahora siquiera al menos a ver qué pasa, a ver trae tus deberes para ver cómo hiciste, qué hiciste, qué pasó, qué no pasó”.

Sobre el escaso control que tenían los padres con respecto a lo que veían sus hijos esta profesora anotó lo siguiente:

E: Los papás salen y los niños pasan todo el tiempo clavados en la televisión, ese es el informe que yo tengo cuando les llamo por el no cumplimiento de deberes, no cumplimiento de la lección y la respuesta es que sólo pasa en la televisión. “¿Y no hay quién les controle? es que, señorita, a la abuelita no le hacen caso; como se pasa sólo es en la televisión, como llego de noche ya está dormido, ya está con sueño.” Por otro lado, hay papás que cuando ven que el daño está hecho dicen “no le dejaré, yo le apago”.

A: ¿O sea cuando ya llegan del trabajo?

E: Cuando ya llegan del trabajo, yo, dice, yo le meto con candado la televisión, porque él sólo se pasa en la televisión, pero llegamos a apagar un poco tarde.

Las impresiones de los profesores acerca de largas jornadas en compañía de la TV por parte de sus alumnos tienen un correlato en los datos que existen, al nivel nacional, sobre el consumo de programas televisivos. Como señala el diario *Hoy* en un artículo titulado “Televisión: una adorable intrusa”:

*En España, el promedio de consumo es de tres horas y media al día por persona. Si bien en Ecuador no existe una cifra de cuántas horas dedica una persona a ver televisión, estadísticas de Ibope, empresa que mide el rating de los canales nacionales, indican que el consumo diario por casa durante diciembre de 2000 fue de ocho horas diarias. Es decir, que en un hogar promedio, el televisor permanece encendido la tercera parte del día (Hoy, 2001/01/14:1C).*

La supuesta mediación activa de la que nos hablaron los padres de familia de ambos colegios, de existir, era demasiado eventual. La realidad descrita tanto por alumnos como profesores es distinta: los niños(as) ven durante largos períodos de tiempo la TV hasta que alguno de sus padres les obliga a apagarla. De esta manera, las acciones concretas de los padres se reducen a un acto cotidiano cargado de severidad. Eso nos hace pensar que más que la acción consciente y directa de los padres, lo que provoca una recepción negociada con la programación televisiva son los valores sociales y culturales que el niño ha aprendido previamente, los que al entrar en contacto con los preceptos televisivos producen reacciones de aceptación o rechazo en los televidentes.

Lo que sigue a continuación son las reflexiones finales a las que hemos llegado después de analizar los datos recabados a la luz de nuestra hipótesis y la opción teórica que elegimos desde un primer momento.

## Notas

- 1 En algunos, como en los documentales sobre la vida silvestre, incluso la presencia humana se reduce a la apacible “voz en off” que narra las explicaciones.
- 2 Freddy Krueger es el protagonista de la serie de televisión *Pesadilla en la calle Elm*, en la que se mezcla lo onírico con la realidad. En ella los personajes experimentan terribles pesadillas en las que son perseguidos por Freddy, quien tiene el rostro desfigurado y busca hacerlos objeto de sus torturas.



- 3 La madre de familia se refiere a la toma de la embajada japonesa en Lima por parte de un grupo de guerrilleros del MRTA.
- 4 Instituto Interregional de Investigaciones de las Naciones Unidas sobre el Crimen y la Justicia.
- 5 Algunos estudios han demostrado que en Latinoamérica alguien entre 15 y 60 años tiene la más alta probabilidad de morir asesinado que en cualquier otra región del mundo (Cruz, 2000:132).
- 6 Canal especializado en documentales.
- 7 *Nickelodeon* es un canal internacional de cable enfocado al público infantil. La temática de sus programas guarda las características de los hasta ahora reseñados.
- 8 *Travel Channel*, canal que emite reportajes acerca de viajes alrededor del mundo.
- 9 Programa enfocado al público infantil en el que se explicaban un sinnúmero de fenómenos de la naturaleza y aspectos de la física y la química, a través de experimentos fácilmente realizables en el ámbito doméstico.
- 10 Programa internacional de corte sensacionalista en el que emiten reportajes sobre sucesos espectaculares y truculentos.
- 11 Actor belga, especialista en artes marciales, que protagoniza películas de acción.



# Conclusiones

Quizás una pregunta pueda sintetizar el recorrido analítico que hemos realizado en las páginas precedentes: ¿Qué significa realmente ver televisión? Creemos que la respuesta más aproximada sea: ver televisión, en cierto modo, es el acto menos privado que pueda existir. Metafóricamente hablando, los encuentros que tenemos con la TV, más que parecerse a una “cena para dos”, se asemejan a un evento muy concurrido, como un partido de fútbol. Ver TV es un acto colectivo, independientemente del hecho de si lo hacemos o no ante la presencia física de otros. Siempre estamos “acompañados”, porque participamos de perspectivas culturales cuyo origen es fundamentalmente social. Así, criticamos aquella visión que conce-  
pta a los televidentes como individuos aislados e indefensos.

Lo dicho tiene una consecuencia patente: las audiencias infantiles no viven una pasividad en sus encuentros con el mensaje de la televisión. Pese al poderío institucional que ostenta la TV, aquellos que están del otro lado de la pantalla, los televidentes, han desarrollado procesos de discriminación y de relectura de los mensajes que están a tono con las realidades sociales, culturales y económicas en las que han crecido; lo que reafirma la idea de que la TV no es una cinta transportadora de un mensaje o un sentido determinado previamente, sino que el significado se engendra en virtud de prácticas de significación sociales (Morley, 1996:173). Prácticas a las que las audiencias llegan provistas de discursos sociales de todo tipo: sobre la amistad, las relaciones intrafamiliares, los otros, la solidaridad, la violencia, etc. En consecuencia, las preferencias o críticas con respecto a los programas de TV se constituyen en auténticas “puntas de iceberg” culturales. De esta manera, nuestra hipótesis, el considerar que los diferentes tipos de recepción televisiva varían por la influencia de los valores culturales de cada grupo social, se comprobó en lo efectivo de analizar la información recolectada tomando en cuenta variables socioculturales.

Concomitantemente, la TV no contribuye a fomentar una “pérdida de identidad” en las audiencias: situación que devendría en un apocalipsis cultural, en la que todas las sociedades finalmente se verían homogenizadas ante la marcha aplastante de los medios. Ello se debe al uso que los televidentes le dan a los discursos culturales, proceso que consolida un diálogo con la TV que tiene como resultado la apropiación y, en algunos casos, resemantización de los elementos del contenido de los programas que son usados como soportes de reafirmación identitaria<sup>1</sup>. Así, por ejemplo, los niños del Colegio 2 eligieron a Zeya como su personaje favorito porque a través de su comportamiento violento consolidan el rol masculino que les ha sido enseñado en el hogar y la escuela. Con el mismo fin, muchas de las veces algunos programas se convierten en dianas hacia donde grupos sociales enteros enfilan sus dardos. Muestra de ello fueron las críticas que profirieron los niños y las niñas del Colegio 1 en contra de la presentadora y las bailarinas de *Chispazos*, convirtiéndolas en ejemplos de lo que no es una mujer atractiva y sensual. Al respecto, resulta muy significativo el hecho de que Luzmilla haya sido electa en varias ocasiones como “La mujer peor vestida del Ecuador”.

Vistas así las cosas ¿se puede plantear que la televisión siempre lleva las de ganar frente a las audiencias? Sin duda que no, lo cual tampoco implica que los productores de contenidos televisivos no hayan aprendido a lidiar y a complacer a sus clientes -sea por estudios de mercado o por experiencias acumuladas-, situación que nos hace pensar que muchas de las veces las relaciones TV – públicos se desarrollan en un ambiente de complicidad, donde ambas partes obtienen beneficios simbólicos y económicos mutuos.

Este trabajo corrobora una de las críticas que con más frecuencia se le ha hecho a la TV: acusarla de colaborar con el mantenimiento de las desigualdades sociales. Como ya ha sido dicho, la capacidad de negociación de las audiencias no puede mirarse idealizadamente como un poder cuasi revolucionario, en ese sentido, la TV en ocasiones se convierte tan sólo en un reflejo de conflictos extendidos por el todo social. Por ejemplo, la admiración que los niños del Colegio 1 sentían hacia personajes impetuosos,

que no admitían ningún tipo de constreñimientos, podría estar reforzando los valores que se requieren para ser un líder empresarial a futuro; en tanto que el apoyo que demuestran los niños del Colegio 2 por personajes que respetan el orden y se entregan devotamente a sus tareas, podría verse como la actitud previa requerida que deberá asumir todo aquel que no tiene más opción que desempeñarse en lo laboral en un rol subordinado. Lo mismo sucede en lo que tiene que ver con las preferencias de los niños y las niñas con las que trabajamos. Sus gustos reflejaban las actitudes y sentimientos que se les han asignado a los dos géneros tradicionalmente: a unas, la ternura y la comprensión, en tanto que, a los otros, la agresión y el ocultamiento del dolor. Tanto la construcción de los mensajes televisivos como la de los hábitos y discursos de los televidentes, se da en una suerte de intimidad: la TV y sus usuarios siempre caminan juntos, casi en un juego de imitación originado en la necesidad mutua de extraer elementos simbólicos relevantes a sus propios intereses. Por ello no debe asombrarnos el hecho de que en sociedades estructuralmente injustas, como la ecuatoriana, existan medios de comunicación con contenidos retrógrados o poco progresistas.

En el mismo contexto crítico nos adherimos a la idea de que si bien las audiencias, de alguna u otra manera, se pueden “liberar” del poder de la TV, tienen, en cambio, que lidiar con los constreñimientos que les imponen los valores y creencias de acuerdo a los cuales viven sus cotidianidades. De ese modo, la cultura, pese a que ofrece posturas desde las cuales criticar un mensaje, también es un sistema que impone limitaciones. Por ejemplo, un niño de clase alta nunca podrá entender cuán significativo, a nivel representacional, puede ser un obsequio consistente en 5 dólares -como muchos de los que se entregan en *Chispazos*- para un niño de estrato popular. La capacidad de negociación debe ser entendida siempre como un elemento que, aunque dinámico, se desarrolla en los escenarios propuestos por la cultura y, en nuestro caso, las instituciones massmediáticas.

Considerando la riqueza explicativa de los fenómenos expuestos, planteamos que hay que desbanalizar a nivel investigativo a la televisión. En otras palabras, dejar a un lado la idea de un consumo desaforado de

contenidos vacuos, a favor de una perspectiva que acepte que la TV y su mensaje tienen una representatividad sociocultural muy importante, que no se debe descuidar al momento de tratar de entender a la sociedad ecuatoriana. En ese sentido, los investigadores deben asumir el reto de entrar al análisis de la problemática sociocultural por la “ventana” de la televisión.

La TV constituye un eje magnífico para realizar una reflexión de corte antropológico, ya que los más diversos imaginarios y discursos sociales confluyen en ella a través del accionar de las audiencias. Es pues la TV una invocadora de las complejas y diversas fuerzas de la ciudad. Ello gesta dinámicas de reforzamiento y replanteamiento sociocultural, fenómeno que se está acentuado rápidamente dado que los espacios sociales de corte público tienden a desaparecer, lo que hace que los individuos se reúnan, se relacionen y se miren cada vez más a través de los medios de comunicación. Por esta razón, tomarlos en cuenta, investigativamente hablando, es de gran utilidad.

### **Nota**

- 1 Al respecto Canclini ha dicho que: “Nos vamos alejando de la época en que las identidades se definían por esencias ahistóricas: ahora se configuran más bien en el consumo, dependen de lo que uno posee o es capaz de llegar a apropiarse” (Canclini, 1998:14). Por otra parte, el tema de la relación entre medios de comunicación e identidad no se debe descuidar por los fenómenos insospechados que origina. En palabras de Barbero:  
Una de las expresiones más fuertes y desconcertantes de la ciudad actual es el surgimiento de culturas des-territorializadas especialmente entre las generaciones más jóvenes. Hoy, nuestros hijos son indígenas de culturas que no son venezolanas o colombianas ni antivenezolanas o anticolombianas, sino de culturas densamente mestizas, hechas con pedazos y restos de las culturas locales y de las de otras muchas partes del mundo (Barbero, 2001:227).

# Bibliografía

Acosta, Alberto

- 1992 *Pobreza y política en el contexto del ajuste. Análisis macroeconómico: el caso del Ecuador*, Quito, 1992

Achig, Lucas

- 1983 *El proceso urbano de Quito*, Quito, Centro de Investigaciones Ciudad.

Adams, Richard N.

- 1971 *El Poder y el Desarrollo Secundario en la América Latina*, México, Editorial Roble.

Adler L., Larissa

- 1975 *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Adler L., Larissa

- 1994 *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*, 1ª. ed., México, FLACSO – Sede México, Miguel Ángel Porrúa – Grupo Editorial.

Almeida, Berta

- 1981 *Influencia de la canción en la vida de la adolescente*, Tesis, Quito, PUCE, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Religiosas.

Almeida, José

- 1996 “Fundamentos del racismo ecuatoriano”, *Ecuador Debate*, núm: 38 (agosto), 55–71.

Aillón, Tania

- 1995 “Perspectivas de género y limitaciones estructurales”, *Nueva Sociedad*, núm.135 (enero – febrero), 66 – 77.

Andrade, Xavier

- 1994 “Violencia y vida cotidiana en el Ecuador”, en *Violencia en la Región Andina. El caso de Ecuador*, compilados por Julio Echeverría y Amparo Menéndez - Carrión, 1ª. ed., Quito, FLACSO, pp. 131 – 163.

Ang, Ien

- 1997 “Cultura y comunicación. Hacia una crítica etnográfica del consumo de los medios en el sistema mediático transnacional”, en *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, compilados por Daniel Dayan, 1ª. ed., Barcelona, Editorial Gedisa, pp. 83 – 106.

Ardaya, Gloria, y Ernst, Miriam

- 2000 *Imaginario urbanos y violencia intrafamiliar*, 1ª. ed., Quito, CEPAM.

Barbero, J. Martín

- 1987 *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

Barbero, J. Martín

- 2001 “Transformaciones del mapa cultural”, en *Comunicación en el tercer milenio*, compilados por Iván Rodrigo Mendizábal, 1ª. ed., Quito, Friedrich Ebert Stiftung, Abya-Yala, pp. 219-232.

Barrios, Leoncio

- 1988 “Televisión, Telenovelas, and family Life in Venezuela”, en *World families watch television*, compilados por James Lull, 1ª. ed., Newbury Park, SAGE, pp. 49 – 79.

Barrios, Leoncio

- 1992 “Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia. Estudio etnográfico realizado en Venezuela”, en *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, compilados por Guillermo Orozco, México, Universidad Iberoamericana, pp. 55 –73.

Bergeron, M.

- 1974 *El desarrollo psicológico del niño*, Madrid, Ediciones Morata.

Berrones, Verónica

- 1999 *La violencia de los programas infantiles de televisión de los canales Telemazonas y Ecuavisa. Y su incidencia en la conducta de los niños y niñas*, Tesis, Quito, Universidad Central del Ecuador, Facultad de Comunicación Social.



Callirgos, Juan Carlos

1993 *El racismo. La cuestión del otro (y de uno)*, Lima, DESCO.

García Canclini, Néstor

1998 *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo.

Carmona, Ramón

1991 *Cómo se comenta un texto filmico*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Carrión, Fernando

1994 *En busca de la ciudad perdida*, Quito, CODEL.

Carrión, Fernando

1995 “De la violencia urbana a la convivencia ciudadana”, *Ecuador Debate*, núm.34 (abril), 59–78.

Castells, Manuel

1974 *La cuestión urbana*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Córdova, Angel Polibio

1999 *Estudios & datos: Ecuador en perspectiva*, 3ª. ed., Quito, Ediciones CE-DATOS.

Cruz, José Miguel

2000 “Violencia, democracia y cultura política”, *Nueva Sociedad*, núm. 167 (mayo–junio), 132 – 146.

Curran, James

1998 “El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una reevaluación”, en *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, 1ª. ed., Barcelona, Ediciones Paidós, pp. 383 – 416.

Dayan, Daniel

1997 “Introducción, Problemáticas, debates”, en *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, compilados por Daniel Dayan, 1ª. ed., Barcelona, Editorial Gedisa, pp.25 – 28.

De la Torre Espinosa, Carlos

1996a *Un solo toque: populismo y cultura política en Ecuador*, Quito, CAAP.

De la Torre Espinosa, Carlos

1996b *El racismo en el Ecuador: experiencias de los indios de clase media*, Quito, CAAP.

De Roux, Gustavo

1994 “Ciudad y violencia en América Latina”, en *Ciudad y violencias en América Latina*, compilados por Alberto Concha et al., 1ª. ed., Quito, PGU, UNCHS, PNUD, Banco Mundial, GTZ.

Diario *El Comercio*

2000 “Quito y Guayaquil son las más inseguras”, en *El Comercio*, Quito, A3, lunes 30 de octubre.

Diario *El Comercio*

2000 “En el suroriente la minga sí funciona”, en *El Comercio*, Quito, D10, domingo 10 de diciembre.

Diario *El Comercio*

2000 “La policía analiza sus acciones en el 2000”, en *El Comercio*, Quito, A6, martes 12 de diciembre.

Diario *El Comercio*

2000 “La seguridad tiene un plan que todavía no empieza”, en *El Comercio*, Quito, B5, domingo 17 de diciembre.

Diario *El Comercio*

2001 “La seguridad acosa a un país desordenado”, en *El Comercio*, B6, lunes 1 de enero.

Diario *El Comercio*

2001 “22 barrios en el nororiente tienen su agenda de desarrollo”, en *El Comercio*, B8, sábado 20 enero.

Diario *El Comercio*

2001 “Seguridad: clamor en Quito y el país”, en *El Comercio*, [www.elcomercio.com](http://www.elcomercio.com), miércoles 31 de octubre.

Diario *Expreso de Guayaquil*

2001 “Chispazos, el único sobreviviente”, en *Expreso de Guayaquil*, Guayaquil, pág. 16, miércoles 24 de enero.

Diario *Hoy*

2000 “Padres, ‘creativos’ al castigar”, en *Hoy*, Quito, 4b, viernes 13 de octubre, 2000.

Diario *Hoy*

2000 “Desempleo supera el 18%” y “Empleo: ningún avance en diez años”, en *Hoy*, Quito, 1A y 5A, martes 19 de diciembre.

Diario *Hoy*

2001 “Televisión: una adorable intrusa”, en *Hoy*, Quito, C1, domingo 14 de enero.

Dorfman, Ariel, y Armand, Mattelart

1991 Para leer al Pato Donald. *Comunicación de masa y colonialismo*, 31<sup>a</sup>. ed., México, Siglo Veintiuno Editores.

Espinosa Apolo, Manuel

s/f *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, 2<sup>a</sup>. ed., Quito, TRAMA SOCIAL Editorial, nd.

García, Mauricio, y Mauro, Amalia

1992 *El orden de adentro y el orden de afuera. Unidades domésticas urbanas, reproducción y políticas sociales*, Quito, CEPLAES.

Giddens, Anthony

1984 *The constitution of society*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Goetschel, Ana María

1999 *Mujeres e imaginarios. Quito en los inicios de la modernidad*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

Gúzman, Marco Antonio

1994 *Bicentralismo y pobreza en el Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional.

Heller, Ágnes, y Fehér, Ferenc

1995 *La modernidad y la liberación del cuerpo*, 1ª. ed., Barcelona, Ediciones Península.

Ianni, Octavio

1999 *La sociedad global*, 2da. ed., México D.F., Siglo Veintiuno Editores.

Instituto de Investigaciones Económicas

s/f *La aventura de la dolarización*, 1ª. ed., Quito, Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Económicas, nd.

Larrea, Carlos, y García, Mauricio

1995 “La Situación Habitacional en el Área Urbana en el Ecuador: 1962 – 1990”, en *Análisis de indicadores urbanos de vivienda y medio ambiente en el Ecuador*, Quito, Ministerio de Desarrollo, USAID, Sociedad Interamericana de Planificación, Facultad de Arquitectura y Diseño – PUCE, Centro de Investigaciones CIUDAD.

Larrea, Carlos

1997 “La pobreza y la desigualdad social: obstáculos para el desarrollo humano”, en *Pobreza y capital humano en el Ecuador*, Quito, SIISE, Secretaría Técnica del Frente Social, INEC.

Larrea, Ramiro

1994 *Criar hijos no es fácil. Familia y crianza en sectores populares*, Ecuador, CEPLAES.

Leach, Edmund

1985 *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*, 3ª. ed., Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Lefebvre, Henry

1978 *De lo rural a lo urbano*, 4ª. ed., Barcelona, Ediciones Península.

Lull, James

1990 *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences*, Londres, Routledge.

Lull, James

- 1992 “La estructuración de las audiencias masivas”, *Diálogos de la comunicación*, núm. 32 (marzo), 50 – 57.

Luzuriaga, Carlos

- 1982 *Situación de la mujer en el Ecuador*, Quito.

Martínez Alvarado, Mario

- 1989 “Percepción activa, crítica y creativa de los medios de comunicación social en el ámbito escolar”, en *Seminario. Recepción activa; niños y medios de Comunicación Social*, Bogotá, ICFES.

Mattelart, Armand

- 1980 *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 7ma. ed., México, Siglo Veintiuno Editores.

Mills, Wright C.

- 1975 *La élite del poder*, sexta reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

Montagu, Ashley y Matson, Floyd

- 1983 *El contacto humano*, Barcelona, Editorial Paidós.

Morley, David

- 1996 *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Morley, David

- 1997 “La ‘recepción’ de los trabajos sobre la recepción. Retorno a *El Público de Nationwide*”, en *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, compilados por Daniel Dayan, 1ª. ed., Barcelona, Editorial Gedisa, pp.29–48.

Moscoso, Martha

- 1996 “Discurso Religioso y Discurso Liberal: Mujeres Sumisas”, en *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, compilados por Martha Moscoso, 1ª. ed., Quito, Abya – Yala, DGIS – Holanda.

Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Dirección General de Planificación

1995 *Quito, ciudad y pobreza*, Quito.

Olmo, Rosa

2000 “Ciudades duras y violencia urbana”, *Nueva Sociedad*, núm. 167 (mayo–junio), 74 – 86.

Orozco, Guillermo

1990 *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Editorial Trillas.

Orozco, Guillermo

1991 *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana.

Petit, Catherine

1986 *El diálogo entre padres e hijos*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Powell, Marvin

1975 *La psicología de la adolescencia*, 4ª. Reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

Raczynski, Dagmar y Serrano, Claudia

1986 *Vivir la pobreza. Testimonios de mujeres*, 2ª. ed., Santiago, PISPAL, CIEPLAN.

Reuter, Jas

1991 “Prejuicios y preguntas en torno a la cultura popular”, en *La cultura popular*, compilados por Adolfo Colombes, 6ª. ed., Puebla, La Red de Jonás, Premia Editora.

Ritzer, George

1993 *Teoría Sociológica Contemporánea*, Madrid, McGraw – Hill.

Rivera, Freddy

1999 “Las aristas del racismo”, en *Ecuador Racista. Imágenes e Identidades*, compilados por Emma Cervone y Fredy Rivera, Quito, Flacso, pp. 19–44.

Rodríguez, Lilia

- 1990 *Las mujeres de Solanda. Mujer, barrio popular y vida cotidiana*, Quito, CEPAM, ILDIS.

Rodríguez, Lilia

- 1998 “Género, violencia y salud”, en *Género, Violencia y Salud. Proyecto Mujer, Salud Integral y Educación*, núm. 3, (marzo), 3 –13.

Rodríguez C., Rodolfo

- 1995 *Sexualidad Humana. Educación del amor para adolescentes*, Quito, Corporación Editora Nacional, Ecuador.

Rosero, Yolanda, et al.

- 1985 *Reproducción de las familias del sector popular urbano. El caso del Centro Femenino de San Juan*, Tesis previa a la obtención del título de licenciadas en Trabajo Social, Quito, PUCE, Escuela de Trabajo Social.

Scrimshaw, Susan C.

- 1974 *Fecundidad: actitudes y variantes relativas en los tugurios y suburbios de Guayaquil*, Quito, Instituto Internacional para el Estudio de la Reproducción humana. Universidad de Columbia, Reimpreso por el Departamento Nacional de Población – Ministerio de Salud Pública.

Secretaría Técnica del Frente Social

- 1996 *Plan Nacional de Desarrollo Social. Ecuador 1996 - 2005*, Quito.

Serrano, Manuel Martín

- 1992 “La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños”, *Tecnología y comunicación educativas*, (octubre), 83–90.

Stavenhagen, Rodolfo

- 1991 “La cultura popular y la creación intelectual”, en *La cultura popular*, compilados por Adolfo Colombres, 6ª. ed., Puebla, La Red de Jonás, Premiá Editora.

Tamayo, Eduardo

- 1996 *Movimientos sociales. La riqueza de la diversidad*, Quito, ALAI.

Terán, Juan Fernando

2000 *Dolarización de cristal*, Quito, Red SAPRIN.

Torres, Bettyna

1993 *Actitud del adolescente frente a la sexualidad. Estudio de algunos factores que influyen sobre las actitudes del adolescente frente a la sexualidad con el fin de proponer una orientación psicopedagógica básica*, Tesis, Quito, PUCE, Facultad de Psicología.

Veblen, Thorstein

1971 *Teoría de la clase ociosa*, primera reimpresión Colección Popular, México, Fondo de Cultura Económica.

Verdesoto, Luis, et al

1995 *Rostros de la familia ecuatoriana*, Quito, UNICEF.

Vilches, Luis

1993 *La televisión. Los efectos del bien y del mal*, 1ª. ed., Barcelona, Ediciones Paidós.

Villavicencio, Gaitán

1994 “Guayaquil: pobreza, delincuencia organizada y crisis social”, en *Ciudad y violencias en América Latina*, compilados por Alberto Concha et al., 1ª. ed., Quito, Programa de Gestión Urbana, UNCHS, PNUD, Banco Mundial, GTZ.

Wartella, Ellen

1998 “Violencia en la televisión norteamericana”, en *Diálogos de la comunicación*, núm. 53 (diciembre), 8 –15.

Wolf, Mauro

1994 *Los efectos sociales de los media*, 1ª. ed., Barcelona, Editorial Paidós.