

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Antropología, Historia y Humanidades

Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Antropología Visual

Las representaciones de la infancia en la televisión infantil ecuatoriana en el caso EducaTv

María Fernanda Ortega Haboud

Asesora: María Fernanda Troya

Lectores:

Hugo Burgos

Elisenda Ardevol

Quito, Marzo 2025

Dedicatoria

A quienes vienen del quehacer audiovisual
y para quienes el mundo académico
está detrás de una muralla de letras etéreas.

Índice de contenidos

Resumen.....	8
Agradecimientos	9
Introducción	10
Capítulo 1. Antecedentes y justificación	16
1.1. Breve histórico de la tv infantil ecuatoriana	16
1.1.1. Los inicios de la televisión.....	16
1.1.2. Después de la primera Ley de Radiodifusión en 1975	17
1.1.3. A partir de 2007	21
1.2. ¿Qué se entiende en Ecuador por interculturalidad?.....	27
1.2.1. Breve historia del término <i>interculturalidad</i>	27
1.2.2. La interculturalidad y su inclusión en los medios.....	34
1.3. Las televisiones.....	35
1.3.1. La TV privada, la TV pública y el caso de <i>EcuadorTv</i>	35
1.3.2. La TV Educativa	41
1.3.3. La Tv infantil	44
1.4. EducaTv: La creación de <i>EducaTv</i> , su modelo de gestión y su relación con el currículo escolar	47
1.5. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	52
Capítulo 2. Representación, interculturalidad, visualidad y adultocentrismo	54
2.1. Las representaciones y los imaginarios.....	54
2.1.1. Imaginarios sobre la infancia	55
2.1.2. Construcciones identitarias	62
2.1.3. Imaginarse intercultural	68

2.2. La televisión y su rol en el mantenimiento del orden simbólico	76
2.3. La violencia simbólica y el rol del subalterno	78
2.4. ¿Existen formas no adultocéntricas de abordar a la infancia en la televisión infantil educativa?	82
Capítulo 3. Metodología, descripción y análisis	85
3.1. Diseño metodológico	85
3.1.1. Categorías y forma para el análisis	86
3.1.2. Sobre el contenido y la estructura visual	87
3.1.3. El objeto de análisis	91
3.2. Análisis descriptivo de los programas	92
3.2.1. Los valores que se promueven	93
3.2.2. Elementos culturales y de interculturalidad	103
3.2.3. Elementos educativos.....	111
3.2.4. Elementos de injerencia adulta	113
3.3. Hallazgos.....	117
Capítulo 4. Alarma.....	119
4.1. ¿Cómo se muestra el tema cultural e identidad nacional?	120
4.2. ¿Cumplir con la cuota de interculturalidad?	122
4.3. Construirse a imagen y semejanza de ese otro televisable	124
4.4. El potencial del juego.....	127
4.5. La línea progresiva.....	128
4.6. Los objetivos de <i>EducaTv</i>	129
Conclusiones	131
Referencias.....	133

Lista de ilustraciones

Fotos

Foto 1.1. Captura de pantalla <i>El Show de Xuxa</i>	19
Foto 1.2. Captura de pantalla <i>El Show de Yuli</i>	19
Foto 3.1. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	93
Foto 3.2. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	95
Foto 3.3. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	96
Foto 3.4. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	98
Foto 3.5. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	98
Foto 3.6. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	99
Foto 3.7. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Secuencia de capturas de pantalla	100
Foto 3.8. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	102
Foto 3.9. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	102
Foto 3.10. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	103
Foto 3.11. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla.....	105
Foto 3.12. Programa NL. Capítulo “Acordeón”. Captura de pantalla	116

Figuras

Figura 1.1. Representaciones de la infancia en la televisión infantil educativa ecuatoriana	52
--	----

Tablas

Tabla 1.1. Plan MOSEIB 2013	32
-----------------------------------	----

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, María Fernanda Ortega Haboud, autora de la tesis titulada “Las representaciones de la infancia en la televisión infantil ecuatoriana en el caso EducaTv”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, marzo de 2025.



Firma

María Fernanda Ortega Haboud

Resumen

Este estudio analiza las formas de representación de la infancia en programas de televisión educativa en Ecuador, específicamente en ciertos capítulos de *EducaTv*. A través de esta revisión, se busca generar una reflexión crítica sobre identidad, representación y el valor de la imagen como forjadora de cultura. Se utiliza un lente que evidencia el actuar adultocéntrico y se proponen caminos más equitativos y respetuosos.

La investigación se enfoca en cómo el adultocentrismo, inherente en nuestras vidas, influye en cada etapa de la producción audiovisual. Se busca abrir una conversación sobre un enfoque de infancia en los estudios sociales y culturales audiovisuales. La mirada crítica de los adultos es esencial para analizar los motivos que apoyan, promueven y financian iniciativas mediáticas para y con infancias.

Los hallazgos del estudio revelan que la política de Estado genera un discurso para construir una identidad nacional, pero con limitaciones. Se reduce la cultura a lo “típico” y la “interculturalidad” se utiliza como mecanismo de homogeneización. Además, se encuentra una fuerte injerencia del pensamiento y discurso adulto en los contenidos que suponen ser la voz de los niños.

Este estudio también destaca el riesgo de “descolonizar” y volver a colonizar si no se lee críticamente las imágenes. Se hace necesario un enfoque reflexivo y crítico para evitar la reproducción de patrones hegemónicos y promover una representación más inclusiva y respetuosa de la infancia.

Agradecimientos

Agradezco a Flasco por la oportunidad de estudiar y de abrirme a un mundo infinito de conceptos en movimiento. Agradezco a mi tutora y profesora Maife Troya por su paciencia, generosidad académica y sobre todo por tener una singular capacidad pedagógica para atrapar, desde allá arriba a esos conceptos, bajarlos poco a poco y en un orden particular ponerlos frente a mí y permitirme mirarlos e interesarme por ellos, nutriendo así mis propias reflexiones. Agradezco a Marleen y Fernando, a la Titi, a Emi y Juli, a la Fer, al Santi y al Rober por su paciencia y empuje. A los amigos que por descuido perdí y a los que aún me quedan después de estos años de ermitaña. Agradezco también a las personas del medio audiovisual que generosamente me brindaron su tiempo y me compartieron sus experiencias para a partir de ello darle forma a este trabajo.

Introducción

el ser que moldea las imágenes se da una imagen del mundo
y a través de esta imagen se da también un mundo

—Emmanuel Alloa

En Ecuador entre los años 2007 y 2017, el gobierno del expresidente Rafael Correa se caracterizó por un inédito uso del espacio mediático. Durante los primeros años de gobierno se crearon los medios públicos y la propuesta para una nueva Ley de Comunicación. Estas dos acciones puntuales facilitaron la aparición de espacios televisivos para las infancias del país.

Así surgieron dos instancias públicas, para atender a este segmento de la población. Estos dos programas de gobierno que fueron *Veoveo* y *EducaTv*. El primero fue una franja matutina para primera infancia que se pautó dentro de la programación del novel canal público, Ecuador Tv. Fue financiada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES.

El segundo programa, *EducaTV*, fue llevado adelante desde el Ministerio de Educación, se emitió por todos los canales nacionales, regionales y locales. Esta difusión masiva fue posible porque en la *Ley de Radiodifusión* de 1975, reformulada en 1995, se establecía en el Capítulo V, De las Obligaciones Sociales, en el Artículo 59, numeral d, la “Destinación de hasta una hora diaria, de lunes a sábado, no acumulables, para programas oficiales de tele-educación y salubridad, elaborados por el Ministerio de Educación y Salud Pública” (Ley de Radiodifusión y Televisión 1975, art. 59). Este era un espacio que no se había reclamado antes de la existencia de *EducaTv*, y se hizo a partir de la *Ley Orgánica de Comunicación* del 2008 y su artículo 74 que reiteraba lo anteriormente mencionado (Ley Orgánica de Comunicación 2013, art. 74).

Se apoyó también *EducaTv* para contratar a casas productoras locales en el Artículo 19 de la Constitución que establece que: “La ley regulará la prevalencia de contenidos con fines informativos, educativos y culturales en la programación de los medios de comunicación, y fomentará la creación de espacios para la difusión de la producción nacional independiente” (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 19).

EducaTv sostuvo su permanencia diaria de una hora de lunes a viernes en los canales nacionales del país. Abrió su propio canal en señal 28 VHF en Quito y 43 VHF en Guayaquil. Tuvo su propio programa de radio emitido también por todas las radios del país. Todo esto hasta 2017 mientras estuvo vigente y contó con presupuesto.

Después del 2017, bajo el gobierno de Lenin Moreno, la directora de *EducaTv*, Mónica Maruri buscó darle continuidad al proyecto desde la dirección del Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural (IPANC) ya que allí se contaba con financiamiento (Marcela Samudio, funcionaria de EducaTv, entrevista vía Zoom, marzo de 2021). Para finales de 2018, Maruri y su equipo se desvincularon completamente del Ministerio de Educación y el proyecto quedó a cargo de un grupo de funcionarios ministeriales que, sin presupuesto ya, tuvieron que cerrar las puertas. Logró sin embargo el Ministerio de Educación sostener la franja aire con reprises de la programación generada hasta ese entonces. Durante la declaratoria de emergencia por Covid 19, desde el IPANC y con el apoyo de UNICEF, Maruri generó una alianza con el Ministerio de Educación para crear programación que pudiera ser de utilidad para las infancias del país que debieron dejar las aulas. Esta se programó en la franja de *EducaTV* y se llamó *Aprender La Tele*.

Con la llegada del nuevo presidente, Guillermo Lasso, al poder, el 24 de Mayo de 2021, se supo que al día siguiente enviaría a la Asamblea un nuevo Proyecto de Ley de Comunicación denominado *Proyecto de Ley de Libre Expresión y Comunicación*. Múltiples artículos buscan ser anulados, entre ellos el 74 que es aquel que permite y asegura la existencia de la hora educativa. Sin embargo el Artículo 3 de los principios, en su numeral 17, plantea que:

Los medios de comunicación promoverán de forma prioritaria el ejercicio de los derechos de la comunicación de las niñas, niños y adolescentes, atendiendo el principio de interés superior, establecido en la Constitución y en el Código de la Niñez y Adolescencia (Proyecto de Ley Orgánica de Libre Expresión y Comunicación 2021, art. 3).

Por el momento queda en suspenso lo que pueda ocurrir con los espacios ya ganados para la infancia en las pantallas televisivas ecuatorianas.

Durante mi vinculación con *EducaTv* entre 2015 y 2018, como productora y directora audiovisual independiente, produje y dirigí 2 series de televisión infantil: *Atrapasueños*¹ y *El Equipo Invencible*.² Eso me permitió vivir de cerca la evolución conceptual que tuvo el proyecto *EducaTv*. Es para mí importante dejar en claro que *EducaTv* fue un proyecto inédito que marcó un antes y un después en varios aspectos y facetas, tanto de la creación audiovisual ecuatoriana como de la exposición de las infancias a y en las pantallas nacionales.

¹ Una serie de 14 capítulos de 5 minutos cada uno, donde niñas y niños de todo el país contaron sueños que habían tenido y estos fueron ilustrados y animados.

² 3 temporadas de 10 capítulos cada uno con 10 minutos de duración sobre claves de alimentación y ejercitación que se resolvían mediante historias ficticias animadas.

Antes de trabajar para las producciones de *EducaTv*, yo había producido y dirigido proyectos colaborativos intergeneracionales³ con población que por distintas razones estaba y permanece marginada, por ello escuchar las historias y las narraciones de niñas y niños, se me hacía de suma importancia. Durante mi vinculación con *EducaTv*, me cuestioné sobre la forma de abordar los temas, al igual que sobre la forma de abordar a las y los niños con los que se trabajaba. Razón por la cual ahora decido volver la mirada sobre este tema que me ha ocupado profesionalmente en los últimos años: la infancia y los contenidos de las pantallas, en particular televisivas.

En aquel tiempo, me cuestioné recurrentemente sobre las imposiciones y limitaciones que supone el formato televisivo, como por ejemplo la duración de cada programa. También me cuestioné sobre los tiempos y las formas de producir los programas, estos son temas que se relacionan a la premura que pide la televisión y a los presupuestos que rara vez son suficientes. Otros asuntos de la ejecución misma ya en campo, como la decisión de la puesta de cámara y del encuadre, la elección misma de las personas a ser entrevistadas, la música, el ritmo de la edición, el estilo de las ilustraciones, los textos gráficos la ubicación de los sobreimpresos, y el uso formal del español, entre otros elementos más que son decisiones propias en la creación audiovisual. Esto abre la posibilidad de preguntarse en qué medida perpetúan los lenguajes audiovisuales utilizados (y sus creadores), las formas y los roles sociales ya existentes, y a la vez en, qué medida son éstos una manera de promocionar un cierto tipo de imaginario. Es inevitable preguntarse qué motivó estos audiovisuales y con qué tipo de información visual se está alimentando a la infancia. Entender cuál es el lugar y el rol que tenemos como adultos en relación a los audiovisuales que producimos hace que sea pertinente abrir preguntas sobre la forma en que se representa a las infancias.

Para indagar sobre estas preocupaciones, analizo las formas de representación de la infancia dentro de la programación de televisión infantil educativa. He seleccionado capítulos de 3 programas de no ficción⁴ producidos por *EducaTv* en Ecuador entre 2012 y 2014. Dentro de esta selección no incluyo los programas a los cuales yo estuve vinculada, sobre todo por la

³ *Así Dicen Mis Abuelos* 2008-2011, y el Festival Cine Sordo 2011-2012.

⁴ Al referirme a no ficción hago alusión a una definición de Carl Plantinga (1997) quien entiende tres cosas por “no ficción”, en primer lugar que tiene un vínculo directo con la realidad, en segundo lugar que requiere de la participación del sujeto entrevistado y de quien se busca retratar aquella realidad. En tercer lugar, dice respecto del espectador, que quien mira asume que lo que se ve es una referencia directa y real de lo que sucede en realidad. Plantinga se refiere además a que “los audiovisuales de no-ficción son una subespecie de los relatos de no ficción que ocurren de forma cotidiana. Filmes, ensayos, biografías, reportajes, el relato que uno le narra a su pareja al final del día, entre otros” (Plantinga 1997, 310, traducción propia). Por supuesto que es esencial tener presente que existe un artificio mismo con el cual se narra audiovisualmente ese relato y sobre el cual volveremos en el capítulo 3 del presente trabajo de investigación.

cercanía con ellos, y porque los más representativos fueron programas de ficción, los tiempos de producción fueron holgados y el presupuesto si bien no era enorme, no nos quitó el sueño. Para este trabajo analizo las representaciones hechas de la infancia en programas de no ficción y de corte documental⁵ donde se ha entrevistado a niñas y niños a lo largo y ancho del país en busca de sus testimonios⁶ personales.

Las premisas de los tres programas que analizaré se describieron en palabras de *EducaTv* en el documento de rendición de cuentas de 2013 de la siguiente manera:

En la programación de 2014, para los niños y niñas encontrarás: niños músicos que nos muestran su arte desde su mirada infantil, narraciones que estimulan la creatividad de niños y niñas y los animan a la lectura, el mundo de las matemáticas que se abre para los más chiquitos con nuestro programa de solución de problemas cotidianos que se resuelven gracias a la intervención de conocimientos matemáticos y la mirada del mundo de los niños de distintas partes del país. Para los jóvenes, las actividades extracurriculares que prefieren y experiencias de vida de deportistas de élite que se convierten en mentores para otros aficionados de su disciplina (Ministerio de Educación 2013a, 2).

La estructura de este proyecto de investigación se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presentan breves antecedentes de la televisión en el Ecuador, se buscan definiciones que aclaren la diferencia entre televisión comercial y televisión pública, se

⁵ Al referirme a programas de corte documental me refiero a programas que entrevistan a personas y que al hacerlo se entiende que la intención es plasmar los testimonios enunciados por esas personas. Existen varias definiciones sobre lo que es un documental y a partir de ello, varias clasificaciones sobre los tipos de documental. Por ahora tomaremos una definición sencilla de Bill Nichols (2013). Esta establece los siguiente tres parámetros: (1) Los documentales tratan acerca de la realidad; tienen que ver con algo que realmente ocurrió, (2) Los documentales tratan de gente real y (3) Los documentales cuentan historias de lo que ocurre en el mundo real. Aclaro que en este trabajo de investigación podré usar indistintamente los términos no ficción y documental.

⁶ Aprovecho para aclarar la definición del término *testimonio* a la cual me refiero en este trabajo de investigación. El testimonio, para este trabajo, son las palabras vertidas por el sujeto en pantalla. El testimonio puede tener muchas características. Partiendo de que son producciones audiovisuales de corte documental o de no ficción, se asume que no ha habido una guionización previa por parte del realizador. Se asume también que la persona entrevistada ha hablado desde su saber, desde su propia voluntad. Tampoco problematizo aquí esta cuestión, ya se ahondará más adelante sobre ello. Sin embargo quiero dejar planteada aquí una definición y explicación de lo que nos brinda y por qué es importante remitirnos a los testimonios. Para Gustavo Aprea (2014):

El testimonio audiovisual tiene un peso muy importante porque está haciendo dos cosas al mismo tiempo: el testimonio está recobrando los hechos pero además se está viendo el efecto de testimonial. En los casos del testimonio con el pasado eso es muy fuerte porque se está evocando y al mismo tiempo se ve cómo se está evocando, intervienen tanto las cosas que se dicen, es decir las palabras, lo dicho, la voz pero tiene una importancia fundamental el cómo se lo dice, lo que tiene que ver con la ubicación del personaje, el tono cómo habla, cómo está vestido, eso en términos de la puesta en escena en general (Aprea 2014, 4:43).

Esta definición es importante porque nos habla tanto del discurso como del cuerpo que lo enuncia y lo que esa corporalidad puede llegar a transmitirnos sobre ese relato. Estos son elementos que se tomarán en cuenta al momento del análisis del material etnográfico en el capítulo 3.

describe el marco que permite la creación de la televisión educativa en Ecuador y se reflexiona un poco sobre el tema de la interculturalidad que es transversal en el proyecto político del periodo que nos concierne.

En el segundo capítulo, se expone el sustento teórico de los temas que nos atañen. A saber la construcción de la nación, de identidad e imaginarios, la interculturalidad, el quehacer de la televisión, así como el adultocentrismo.

En el tercero se procede al análisis e interpretación de los distintos capítulos junto con los comentarios de los productores y realizadores. Propongo un análisis de los capítulos de los programas de televisión en cuestión abordándolos desde los contenidos y desde el planteamiento audiovisual.

Finalmente en el cuarto capítulo se presenta un análisis sobre los hallazgos tanto discursivos como visuales que resultan del análisis interpretativo de los capítulos estudiados a la luz de la teoría presentada anteriormente. Para cerrar, una conclusión con recomendaciones sobre posibles formas de trabajar con las infancias para las pantallas. Espero dejar abierta la discusión sobre lo que podría ser un enfoque de infancia en los estudios sociales y culturales para las producciones audiovisuales infantiles.

Este estudio puede llegar a ser muy amplio y devela que existen otros temas de importancia que sería interesante y pertinente analizar como son: la construcción de la noción de orgullo nacional, los procesos de crecimiento al interior de *EducaTv*, o la situación actual de la televisión educativa. Sin embargo, me limitaré a analizar las representaciones que se han hecho de la infancia y lo que de ello se puede entender y concluir. Este estudio analiza por medio de 4 ejes temáticos, capítulos de 3 programas seleccionados propositivamente del resto de programas de *EducaTv*. Los programas seleccionados incluyen contenidos y aproximaciones que en su lineamiento buscaban “dar voz” como mencionan los productores de los programas, a las infancias del país. Mi indagación pondrá especial interés en el contenido de la información brindada y en la estructura visual de ciertas secuencias audiovisuales.

La antropología visual es la disciplina que permitirá avanzar el análisis de este trabajo de investigación porque cuestiona la visualidad, más allá de sus tecnologías, en función de las relaciones de poder que se desprenden de estas imágenes, así como de los procesos que conciernen sus formas de producción y de circulación. Por medio del análisis de estos programas espero generar una reflexión sobre las intersecciones que hay entre la identidad,

los imaginarios y las formas de representación en torno a la niñez y adolescencia en el país. Es imprescindible para ello tomar en cuenta el contexto histórico en el cual se enmarcan estas producciones televisivas, razón por la cual nos detendremos en esto en el primer capítulo.

Capítulo 1. Antecedentes y justificación

En este capítulo se establecen los antecedentes del presente estudio, haciendo un breve recuento histórico de las pantallas de televisión ecuatoriana, de la llegada de la televisión pública y de la televisión educativa. Se espera esclarecer la diferencia entre tv privada, pública, educativa e infantil, al igual que brindar un contexto socio-histórico sobre el término “intercultural”, aclarando así el contexto político del uso del mismo.

1.1. Breve histórico de la tv infantil ecuatoriana

1.1.1. Los inicios de la televisión

La televisión en Ecuador nace a finales de los 60, de la mano de la iglesia evangélica, la HCJB - Hoy Cristo Jesús Bendice - en la ciudad de Quito. Esta señal es luego comprada y deviene en uno de los 5 canales de aire del país que captaron el espacio radioeléctrico hasta mediados de los años 90. Estos canales nacionales de aire pertenecían a distintos grupos de poder económico de las tres grandes ciudades, Quito, Guayaquil y Cuenca. Es decir que los medios de comunicación estaban monopolizados por quienes tomaban decisiones económicas para el país (Ortiz y Suing 2016).

La programación que se ofrecía desde los inicios de la tv hasta el presente guarda características similares: se veían desde entonces series extranjeras, novelas extranjeras y algo de comedias locales en blanco y negro. Algunos estudios indican que quienes se llevaban los protagonismos de la pantalla eran presentadores de noticias con fenotipos europeizados: “Desde sus orígenes la televisión repetía los estereotipos visibles de sociedades extranjeras Los ideales de blanqueamiento presentes a lo largo de toda la historia moderna de Ecuador” (Samudio, Maruri y Real 2016, 10). La parrilla programática que estos canales proponían estaba sobre todo llena de producciones extranjeras, y reproducía localmente esos parámetros extranjeros. Sobre esta mirada europeizada que tenían o tienen los canales de televisión nacional, escribe Marcela Samudio:⁷

Por varias décadas, la televisión existente volteó la espalda a representar los modelos nacionales tanto étnicos, sociales como culturales de la mayoría de habitantes del país [...] Este formato privilegiaba elementos psicológicos y estéticos colonialistas como la patrona rubia, el galán de aspecto atlético o el villano trigueño o el delincuente pobre para un público que, étnica y culturalmente, se parecía al villano y al delincuente, pero se identificaba, al menos en la intención autorial, con el galán o la patrona, el enemigo de clase: en palabras de

⁷ Quien fue funcionaria de EducaTV de 2012 a 2017.

Walter Mignolo mientras discute el concepto de “doble conciencia” de W.E.B. Du Bois, nos miramos a nosotros mismos con los ojos de otros y nos medimos con la cinta de otros (Samudio, Maruri y Real 2016, 10-11).

En la misma época que describe Samudio en su texto, refiriéndose a la producción televisiva de entre mediados de los 60 y los 80 del siglo pasado, hubo un programa educativo en el canal 4 de Quito, HCJB, llamado *La Campana del Saber*.

Te cuento que, en la década de los sesenta, cuando yo tenía 10 u 11 años participé en un programa tipo concurso televisado en vivo, del Canal 4 HCJB llamado: *La Campana del Saber*, y con Lenin DeJanon. Nos hacían preguntas de gramática como antónimos y homónimos, gentilicios, cálculo básico, conocimientos de geografía e historia. Sin libreto previo, sino basados en los conocimientos adquiridos en la primaria y por haber observado el programa en casa. Yo gané un perfume Jean Patou, un jarroncito de porcelana y otros tres premios que donaban las empresas comerciales o almacenes de la ciudad. Había que visitar las tiendas con una credencial de ganador (Fernando Ortega, docente USFQ, entrevista vía Zoom, 2021).⁸

Es decir que si bien había un programa que buscaba compartir información educativa, este estaba enmarcado en una lógica mercantil con empresas y comercios que veían en los niños y sus padres potenciales consumidores. Si bien esta es una práctica común de las cadenas privadas, evidencia la falta de una cadena pública cuyas motivaciones vayan más allá de lo comercial.

1.1.2. Después de la primera Ley de Radiodifusión en 1975

En 1975 aparece la primera *Ley de Radiodifusión* y esto marca algunos hitos como que se requiera de personal ecuatoriano para trabajar en las producciones. Se marcan ciertas franjas horarias y responsabilidades para los canales como la de transmitir programas de interés social o público.⁹ La ley no trata directamente sobre contenidos, y los elementos que se fijan y establecen quedan en papel, no se ejecutan. La programación no da un salto cualitativo.

Se televisaba el fútbol y se reprisaban programas y películas extranjeras de habla hispana, en su mayoría mexicanas, como *Tres patines*, *Cantinflas*, *el Chavo del ocho* y *la India María*.

Cito estos programas porque caracterizaron una época audiovisual. Eran programas de

⁸ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

⁹ “Art. 47.- El Estado, a través del Gobierno o de las entidades descentralizadas de derecho público o de derecho privado con finalidad social o pública, exigirá que una o más estaciones transmitan, a costa de ellas, la realización de cualquier programa de interés social o público, con sujeción a las correspondientes normas reglamentarias” (Ley de Radiodifusión y Televisión 1975, art. 47).

entretenimiento familiar con moralejas, y a su vez se caracterizaban por retratar de forma estereotipada y caricaturesca a personajes y situaciones de la sociedad de clase media y media baja.

En Pascua y previo a la Semana Santa se dedicaban todas las televisoras a programar casi ininterrumpidamente películas bíblicas. El inicio y el cierre de la programación de los canales de televisión se anunciaba con el himno nacional, las barras calibradoras de color y la señal gris.

Durante la década de 1980 y 1990, aparecieron nuevos programas de televisión dedicados al público infantil. Algunos de ellos extranjeros, otros de producción local pero con presentadores extranjeros. Estos programas usan la línea de los programas concurso, es decir con un moderador y con payasos, y se hacían en vivo. Los niños que asisten al programa, compiten por premios. Entre estos programas, y por nombrar algunos, estaban *Telejardín con Cañitas*,¹⁰ una producción de Teleamazonas que existió entre 1973 y 1993. *Chispitas* de Telecentro desde 1981 hasta 1992, cuando se cambió al canal Gamavisión hasta 1997. *El payaso Tico Tico*, creado por Ecuavisa y que luego rotó por varios canales nacionales de aire desde 1981 hasta 1988. Otros tres de ellos tenían moderadoras mujeres, *El Show de Yuli*, peruana radicada en Ecuador, se emitía por Teleamazonas y luego por Gamavisión entre 1990 y 1993. *El Show de Xuxa* de la Red Globo de 1986 a 1992, brasilera cuyo programa pasaba en la televisión abierta, al igual que el programa *Nubeluz* de producción peruana que estuvo al aire entre 1990 y 1996.

Estos programas se producían en estudio con público presente. Se grababa a diario y se emitía en vivo. El o la presentadora adulta animaban todo el programa, y las niñas y los niños que tenían algún tipo de participación cumplían con misiones específicas impuestas por el formato concurso. Canciones, baile, juegos y retos como explotar globos sentándose sobre ellos, correr de un lado a otro del set con una cuchara en la boca sosteniendo un limón, así como se acostumbraba en las fiestas infantiles, eran algunos de los retos. Esa era la participación de niñas y niños en pantalla. Los demás niños, que no concursaban, alentaban a los que sí, desde el graderío como parte del público en el set de televisión. Estos programas infantiles eran espacios de entretenimiento, la voz y el ritmo del programa los llevaba el o la presentadora.

¹⁰ Luis Alberto Cañas conocido como Cañitas, actor chileno que moderaba el programa. En palabras de Cañitas, este programa entretenía y educaba. Había varios personajes como payasos: Chapana, Mickey, Flautín y Teclitas. Otros personajes que interpretaban animales con el fin de acercar a los niños a la importancia de cuidar a los animales. Se financiaba con publicidad de Almacenes Ricky y con el aporte de sus auspiciantes brindaba premios a los participantes.

No eran espacios para escuchar las voces de niñas o niños, ni para plantear problemáticas infantiles. De hecho no había espacios para esto y estos programas no se habían planteado serlo tampoco.

Foto 1.1. Captura de pantalla *El Show de Xuxa*



Fuente: El Show de Xuxa (1986-1992).

Foto 1.2. Captura de pantalla *El Show de Yuli*



Fuente: El Show de Yuli (1990-1999).

Sobre estos programas escribe Mónica Maruri, gerenta de EducaTv, en un artículo tras una ponencia en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil:

Pese a que en los años 80 se veían varias horas semanales de producción local infantil como *Telejardín Chispitas*, estas no difundían contenidos educativos. En los 80, la televisión nacional hizo esfuerzos empíricos por producir contenidos educativos, como los programas *Rinconcito* y *Laberinto*, ambos de Ecuavisa, y *Juan Guinguringongo* de Telecentro. Sin embargo, estas iniciativas no tuvieron continuidad y se disiparon (Samudio y Maruri 2016, 8).

El resto de la programación infantil que se pautaba a diario por las tardes eran lo que se denomina enlatados, en este caso de dibujos animados. Cita a Daniela Estupiñán, quien fue durante unos años gerenta de programación de Ecuador Tv y trabajó estrechamente con una producción de *Plaza Sésamo* que se hizo en ese canal: “Tú sabes cómo se maneja el tema de contenidos infantiles, de televisión comercial, que es comprar enlatados y poco les ha importado la generación de contenidos” (Daniela Estupiñán, gerenta de programación de Ecuador Tv, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).¹¹

Si bien ella se refiere al periodo de su paso por el canal, esta era una práctica corriente desde el pasado. Los enlatados eran comprados en paquete por las televisoras, y por lo general no tenían un límite de tiempo de caducidad, ni un número de pasadas al aire. Son programas que se reprisaban múltiples veces y que a los canales les resultaban baratos. Dibujos animados norteamericanos y europeos como *Pitufos*, *Abeja Maya*, *Mazingher Z*, *He-man*, *Shera*, *Thundercats*, *Power Rangers*, *Garfield*, *Popeye*, *Scooby Doo*, *Picapiedras* y *Supersónicos*, y también series japonesas creadas a fines de los 70 como *Princesa Caballero*, *Candy*, *Ángel la niña de las flores*, *Supercampeones*, entre tantos otros fueron todos programas que llenaron las parrillas de programación nacional en distintas épocas.

A finales de los años 90 se produce un plausible esfuerzo de hacer una producción local con una intención educativa como el programa *Arcandina*,¹² que incluía un mensaje de cuidado ambiental, una preocupación que empezaba a generalizarse tanto dentro de los medios como de la sociedad, factores que influyeron decisivamente en la acogida y reconocimiento de esta producción (Samudio y Maruri 2016, 10).

En cuanto a programación familiar, ¿cómo olvidar a *Topo Gigio*? Serie argentina creada a fines de los 60 y televisada en Ecuador a partir de los 70. Alf el extraterrestre peludo y

¹¹ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

¹² *Arcandina* fue un programa ecuatoriano producido por Teleamazonas centrado en la educación ambiental. En 2002 ganó un premio de la National Wildlife Federation por ser un espacio importante de educación ambiental.

amigable de mediados de los 80 que vivía con una familia estadounidense compuesta por padre, madre, hija e hijo. Su principal interlocutor era el padre de familia. También se transmitía el programa de *La Pequeña Maravilla*, con Vickie la niña robot que vivía con la familia de su creador. Estereotipos físicos y modelos culturales distantes de la realidad ecuatoriana. Hasta entrados los 2000, la programación en los canales abiertos era entonces mayoritariamente extranjera y de entretenimiento, como novelas, series familiares y dibujos animados. Localmente se producían además de los noticieros, ciertas series volcadas al turismo como los programas de Freddy Ehlers, programas de cocina en estudio y programas de variedades que se resolvían en estudio al igual que los programas concurso. Se producían dramatizados y series cómicas que iniciaron siendo *sketches* y cuyos personajes luego protagonizaron series y novelas en canales como Ecuavisa y Telecentro (Ortiz y Suing 2016) como los programas *Ni en vivo ni en directo* y *Vivos*.

Con este breve recuento que describe el tipo de producción que se programaba en los canales de televisión locales, se evidencia que fueron pocos los espacios infantiles y que éstos por lo general fueron concebidos como espacios de entretenimiento donde las niñas y los niños jugaban un rol bastante limitado y marcado por los parámetros de los programas. Para resumir los párrafos anteriores, cito a Juan Valdano de su libro *Identidad y formas de lo ecuatoriano*, en el apartado sobre la televisión dice:

Todos estamos conscientes - y los poderosos empresarios de los medios son, en esto, los primeros- que la televisión nacional es huérfana de principios éticos; pobre en mensajes positivos y culturales (sencillamente porque éstos son un golpe a la buena salud del negocio); amarillista al mostrar de manera obsesiva, la crónica roja, el escándalo, la violencia y la sangre, escenas que son exhibidas con lujo de detalles porque -dicen- son “de la vida real”, porque ello alza el *rating* y las ganancias y porque “guste a la gente” (aunque sabemos que su contenido morboso en nada mejora ni edifica), como también gusta de las telenovelas cursis y estereotipadas que copan el 90% del espacio y del tiempo de emisión de un canal. ¿Dónde están los programas que, sin afán patriotero, presenten con dignidad los valores de nuestra historia, de nuestra gente, de nuestra cultura? (Valdano 2005, 20).

1.1.3. A partir de 2007

Entrando a la segunda década del siglo XXI ocurrieron algunos sucesos que abrirían el espacio para la programación infantil educativa en el país: un seminario sobre tv infantil, la creación del primer canal público, y las reformas a la Ley de Comunicación.

En 2008 la Fundación Chulpicine¹³ junto con CIESPAL crearon el Primer Seminario Internacional Ahí Tves. Recuerdo haber participado de este encuentro, duró varios días y hubo interesantes encuentros. En este espacio participaron ponentes que luego se volverían recurrentes en los talleres de formación que organizaría el proyecto *EducaTv*. Eran personas que en la primera década de los 2000 marcaban la pauta de lo que se entendía por televisión infantil educativa a nivel regional.

Aldana Duhalde y Cielo Salviolo, eran productoras del canal Encuentro en Argentina. Ellas estuvieron a cargo de crear también *Pakapaka*¹⁴ que primero fue una franja infantil dentro de la programación de Encuentro y que luego se transformaría en un canal para niñas y niños. Jan-Willem Bult (Maguared 2017),¹⁵ holandés que también estuvo presente en ese congreso, compartió su experiencia de 10 años en la televisión en Holanda. Bult había realizado producciones tanto de ficción como de documental y trabajaba con niños pequeños, desde los 4 años, haciendo videos cortos en los cuales ellos eran los protagonistas. Por ejemplo, recuerdo que nos enseñó el video de una niña japonesa que vivía en Holanda y que a sus 4 años le mostraba a la cámara cómo ella hacía su propio sushi, con cuchillo afilado en mano y sin asistencia de ningún adulto. A su propio ritmo. Recuerdo que Bult establecía que para que imágenes así ocurrieran había que primero y antes que nada, confiar en los niños y su capacidad de hacer las cosas por sí mismos. Su filosofía se conoce como la de los niños en el centro.

En estos mismos años ocurrió un giro en la política que trajo cambios importantes también en la esfera mediática en el país. La llegada del Rafael Correa al poder en 2007 parecía ser un gobierno que quería atender las demandas ciudadanas. Ese gobierno llamó a una Asamblea Constituyente que reunió a diversas voces para reformar la Constitución. Las sesiones de la

¹³ Chulpicine es una fundación que desde 2001 se ocupa de llevar programación infantil a las infancias en distintos lugares del Ecuador mediante un festival itinerante que propone proyecciones de cine al aire libre.

¹⁴ La descripción de este proyecto en la página oficial del mismo establece lo siguiente:

Pakapaka es el primer canal infantil público de la Argentina. Quienes hemos formado parte del canal desde sus inicios, en el año 2010, lo pensamos como un espacio de juego e imaginación, de curiosidad y conocimiento, de innovación y desafío y, sobre todo, de descubrimiento y diversión. Un espacio que concibe a los chicos y las chicas como ciudadanos, sujetos de derechos, constructores y pensadores de su realidad, que les permite expresarse respetando sus diferencias y particularidades. Con una diversidad de géneros, estéticas y formatos que convocan a la participación e interacción, desde Pakapaka nos proponemos acompañarlos en su crecimiento y garantizar así el acceso a contenidos culturales y educativos de calidad (Agustoni 2024, párrafos 1-3).

¹⁵ JWB sigue siendo un referente en el mundo de la televisión infantil, lleva adelante múltiples proyectos de prensa con y para niños: *Wadada news for kids*. A través de la fundación JW Foundation lleva adelante múltiples proyectos, entre ellos *the art of learning project*, sitio con recursos para ayudar a adultos, menores, tutores y profesores a entender mejor a las infancias.

Asamblea se transmitieron en vivo y esa coyuntura dio pie a la creación del primer canal de televisión pública Ecuador Tv, ECTV (Ortiz y Suing 2016).

Con una donación del gobierno japonés se dota con tecnología de punta a este primer canal público. Se implementan antenas y repetidoras logrando así un alcance de señal inédito en el país que se extiende por todo el territorio. John Reith (citado en Orozco Gómez y Franco Migués 2019), creador y primer presidente de la cadena BBC, establece que uno de los parámetros esenciales para que un canal público funcione es justamente que tenga amplia cobertura nacional.

Después de la Asamblea Constituyente, en 2013, se hace una reforma a la Ley de Comunicación, y se trabaja un reglamento en 2014 para la misma. Se decreta que el eje transversal de dicha Ley debe ser la interculturalidad, basándose en que el Ecuador había sido recientemente proclamado un país plurinacional e intercultural, según el Art. 1 de la Constitución.¹⁶ A partir de allí hay puntualmente 2 artículos:

El artículo 36 de la nueva Ley Orgánica de Comunicación marca que:

Art. 36.- Derecho a la comunicación intercultural y plurinacional.- Los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias tienen derecho a producir y difundir en su propia lengua, contenidos que expresen y reflejen su cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes (Ley Orgánica de Comunicación 2013, art. 36).

Y a esto el reglamento de la Ley marca en su artículo 14 que se seguirán varias reglas, lo importante, sin embargo para este estudio es revisar la forma por la cual se define lo que se entiende por contenidos interculturales.

Art. 14.- Contenidos interculturales.- Para cumplir la obligación que tienen todos los medios de comunicación de difundir contenidos que expresen y reflejen la cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias, establecida en el Art. 36 de la Ley Orgánica de Comunicación (Reglamento General a la Ley Orgánica de Comunicación 2014, art. 14).

¹⁶ Artículo 1:

El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. La soberanía radica en el pueblo, cuya voluntad es el fundamento de la autoridad, y se ejerce a través de los órganos del poder público y de las formas de participación directa previstas en la Constitución. Los recursos naturales no renovables del territorio del Estado pertenecen a su patrimonio inalienable, irrenunciable e imprescriptible (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 1).

Otro de los factores importantes que fomentaron cambios en las pantallas nacionales fue que en el Reglamento de la Ley de Comunicación se estableció que “En medios audiovisuales se destinará al menos 5% de la programación de la franja horaria familiar que va de 6:00 a 24:00 horas para la difusión de contenidos interculturales” (Reglamento General a la Ley Orgánica de Comunicación 2014, art. 14). Esto hace que empiecen a aparecer en la pantalla nacional rostros que antes no eran televisados. Me refiero a tener presencia en espacios más allá de protagonizar incidentes sociales en los noticieros nacionales o hacer demandas por sus barrios en los noticieros de la comunidad. Son nuevos rostros los de las publicidades, menos europeizados, más locales y con la inclusión de personas con discapacidad.

Además del tema intercultural que está marcado por ley, hay otros artículos que regulan la procedencia de la programación. El artículo 72 del mismo reglamento de la Ley exige que el 60% de la programación de los canales sea de producción nacional.¹⁷

Estos cambios en la Ley de Comunicación lograron que en la televisión comercial privada, se diversificara la programación y se abrieran espacios para la producción local. Algunos canales ya difundían comedias y novelas producidas localmente. Un ejemplo que traigo a colación es el de la novela local *Rosita la Taxista*. Nombro este programa porque si bien fue premiado localmente¹⁸ también fue muy controversial por el tipo de representación que hacía de un sector particular de la población. Esta fue una novela producida por Ecuavisa en el 2010 que tuvo 105 episodios. Fue controversial porque la protagonista, una actriz mestiza, jugaba el rol de una mujer indígena taxista que migró a Guayaquil. Las comunidades Kichwa de la sierra se sintieron ofendidas por el estereotipo y porque la actriz no fuera indígena ni hablara verdaderamente el Kichwa (El Comercio 2010). El canal alegó que era una producción intercultural. Este ejemplo evidencia la dificultad que se da en el país para entender a qué se refiere el término intercultural. Muchas veces éste se materializa en una exageración de

¹⁷ Artículo 72:

Espacios para la difusión de producción audiovisual nacional.- A efectos de implementar los espacios para la difusión progresiva de producción audiovisual nacional y nacional independiente, establecida en el Art. 97 de la Ley Orgánica de Comunicación, se seguirán los siguientes parámetros: (1) El porcentaje total de la producción nacional que se difundirá en los medios de comunicación audiovisual, cuya señal es de origen nacional, será mínimo del 60% de la programación diaria de la franja familiar o apta para todo público, que va de 06:00 a 18:00 horas. (2) Son imputables al porcentaje establecido para la difusión de producción nacional, los productos audiovisuales realizados por productores nacionales independientes. (3) El porcentaje total de la producción nacional independiente que se difundirá en los medios de comunicación audiovisual, cuya señal es de origen nacional, será del 10% de la programación diaria difundida en las tres franjas horarias establecidas en la Ley Orgánica de Comunicación (Reglamento General a la Ley Orgánica de Comunicación 2014, art. 72).

¹⁸ Por los premios Instituto Superior de Estudios de Televisión ITV que se realizan desde 1996 para premiar las producciones ecuatorianas. Ocurre en Guayaquil.

ciertos rasgos culturales diferenciadores. Sin embargo, lo positivo es que al menos se abrió un diálogo al respecto. Antes hubiera quedado completamente invisibilizado.

Otro artículo de la Ley Orgánica de Comunicación que incidió en la programación y en el tipo de contenidos fue el artículo 74 que exige la obligatoriedad de “Destinar una hora diaria, no acumulable para programas oficiales de tele-educación, cultura, salubridad y derechos elaborados por los Ministerios o Secretarías con competencia en estas materias” (Ley Orgánica de Comunicación 2013, art. 74).

En este contexto todos los canales pero particularmente el nuevo canal Ecuador TV necesitaba llenar su parrilla de programación. Y debía atender esta última necesidad. Es así que en alianza con el Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES, crea y sale al aire en mayo de 2013 una franja llamada *VeoVeo*.

Esta franja transmitiría de lunes a domingo por la mañana, de 6:00 a 7:00, programación para edades de 3 a 6 años, y por la tarde, entre 14:45 y 15:30, para edades de 6 a 12. Estos horarios fueron variando año tras año. La programación constaba de un gran programa contenedor en el cual se presentaban una variedad de microprogramas y entre unos y otro aparecían en un set del canal, adultos que hacían de moderados y que invitaban a diferentes niñas y niños a cada programa contenedor. Este era el marco dentro del cual presentaban microprogramas tanto nacionales como de otros países, entre ellos de canales como Pakapaka.

Pocos meses antes, en octubre de 2012, sale al aire la programación de *EducaTV*. *EducaTV* nace por decreto presidencial amparada por el Ministerio de Educación. Se crea para cumplir con el artículo 74, se transmite en todos los canales, de cierta forma ayudándoles a llenar esa hora mandatoria de parrilla.

Otro de los cambios que marcó la nueva Ley fue la regulación de los horarios para la programación. Se fija una franja de protección con el fin de resguardar a los televidentes de contenidos no aptos para menores, pudiendo ser estos programas como telenovelas o programas concurso como *Combate*, que pueden llegar a contener violencia normalizada, ser sexualmente explícitos e incluso que pueden llegar a ser discriminatorios como bien se sabe sucede en las novelas

La Ley obliga a los medios de comunicación a identificar el tipo de contenidos audiovisuales en informativos, de opinión, educativos, de entretenimiento, deportivos, y publicitarios. El artículo 65 describe la clasificación de audiencias y franjas horarias en la televisión. Se identifica la franja familiar, de 06h00 a 18h00, en la que se puede transmitir programas

únicamente de clasificación A (apto para todo público); responsabilidad compartida, de 18h00 a 22h00, aquí se puede transmitir programas de clasificación A y B (apto para menores con la vigilancia de un adulto); y la franja de adultos, desde las 22h00 a 06h00, con programas de clasificación A, B y C (adultos) (Ortiz y Suing 2016, 147).

Respecto de la infancia, en el artículo 32 la Ley sostiene que: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la expresión de sus ideas, pensamientos, sentimientos y acciones desde sus propias formas y espacios en su lengua natal, sin discriminación, ni estigmatización alguna” (Ley Orgánica de Comunicación 2013, art. 32).

Es así que la segunda década del 2000 marca varios giros respecto de la programación que existía hasta ese momento. Con las pautas que marca el plan del Buen Vivir, la creación de la TV pública, las reformas a la Ley Orgánica de Comunicación y su reglamento.

Con dos años de existencia, el canal público ha ido, paulatinamente, conformando una parrilla de programación en la que cual se trata de dar espacio a la diversidad de grupos sociales que existen en el país, y apunta a consolidar una programación alternativa a los canales privados (Ayala y Calvache 2009, 6).

Sobre estos sucesos hay quienes se refieren a este periodo como uno en el que se habría dado una descolonización de la pantalla. Sostienen que los rostros, las historias y los contenidos, cambian en relación a la programación que se ha descrito ya. Samudio, afirma por ejemplo que “el Plan Nacional del Buen Vivir es una herramienta que permite plantearse la descolonización del ser y del saber desde el uso de medios que tradicionalmente fueron usados para colonizar y homogeneizar” (Samudio, Maruri y Real 2016, 8).

Para referirme al concepto de descolonización haría falta un breve contexto que se da bien con esta cita: “El cambio de la actitud natural racista o individualista de la modernidad a la actitud des-colonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial” (Maldonado-Torres 2008, 67). Uno se podría cuestionar entonces si esta descolonización ocurre realmente en las pantallas infantiles.

Para poder indagar sobre esto es necesario empezar por entender el alcance del término *intercultural* que cómo hemos visto está contemplado tanto en la Constitución, como en el Plan Nacional del Buen Vivir, la Ley de Comunicación y su reglamento.

1.2. ¿Qué se entiende en Ecuador por interculturalidad?

1.2.1. Breve historia del término *interculturalidad*

Una definición básica y sin contexto histórico de la palabra intercultural designaría las relaciones e intercambios que ocurren entre culturas distintas. La interculturalidad sería entonces el cúmulo de acciones que se requieren para que esa situación intercultural tome forma y se concrete.

Sin embargo, una definición aporética no es posible, es por esta razón que pretendo en los siguientes párrafos hacer un recuento histórico del término en el Ecuador y para brindar un cable a tierra haré un acercamiento a los temas de la educación y de la comunicación que se relacionan con este trabajo, pero que bien podrían usarse ejemplos en otros ámbitos como la salud o el derecho.

En la Asamblea Constituyente de Montecristi en 2008 participaron varios grupos sociales en un espacio de diálogo que buscaba consenso y la reivindicación de varias luchas sociales. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, que se configuró en los años 1980, tenía entre sus demandas al Estado, ya desde su declaratoria política de 1994, que se concibiera al Ecuador como un Estado plurinacional. En 2008 esto se logró:

La nueva Constitución de la República del Ecuador incorpora un cambio de gran trascendencia para la vida del país: se pasa del Estado pluricultural y multiétnico de la Constitución del 98, al Estado intercultural y plurinacional. De este modo, se recoge una de las reivindicaciones más profundas e importantes de los movimientos indígenas, afroecuatorianos y montubios del país para la construcción de la sociedad del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2009, 35).

Entre los logros de esta Asamblea Constituyente se halla, para propósito de esta tesis, la inclusión en la nueva Carta Magna de los términos *plurinacional* e *intercultural* sin embargo no consta su definición, ni su alcance.

En el artículo 1 de la Constitución de 2008, se establece que el Ecuador es un país “democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 1). En el artículo 2 se mencionan los símbolos patrios y las lenguas que se pueden usar, establece que de las 14 lenguas, 3 son de uso intercultural:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural.¹⁹ Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 2).

El artículo 16 se refiere a la comunicación y establece que todos tienen derecho a “Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos” (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 16).

Ya con estos 3 artículos podemos deducir que el adjetivo intercultural se refiere a un intercambio. Sin embargo no es suficiente así que acudo al Plan Nacional del Buen Vivir, que en su punto 3.2.1 denominado “Hacia la unidad en la diversidad”, da más luces sobre aquello que se entiende por interculturalidad. Habla sobre cómo este plan busca la armonía entre seres humanos y naturaleza, y que para ello es necesario tomar en cuenta el pasado colonial con sus procesos de dominación, de allí marca que para llegar a otro paradigma de país, es necesario poder:

reconocer la diversidad como parte sustancial de la sociedad y como elemento que coadyuva al Buen Vivir a través del aprendizaje intercultural, la generación de sinergias y las posibilidades abiertas para nutrirnos de saberes, epistemologías, cosmovisiones y prácticas culturales distintas (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2009, 35).

Esta cita nos marca la necesidad de abrirnos a otros saberes y cosmovisiones. Para ello marca que es necesario que exista el diálogo entre culturas desde un lugar de igualdad de condiciones y que por ello la interculturalidad adquiere un alcance político, no solo cultural o social.

Sin embargo no hay un lugar donde esté especificado qué es la interculturalidad y quizás una hoja de ruta, un manual. Tanto así que el Laboratorio de Interculturalidad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Ecuador hizo un estudio en 2010 y determinó que habían “debilidades conceptuales respecto a la comprensión de la interculturalidad” y que esto generó un “accionar disperso por parte de las autoridades encargadas de la construcción de políticas públicas” (Krainer y Guerra 2016, 1).

¹⁹ Una relación intercultural supondría que existen culturas distintas que necesitan relacionarse en igualdad de condiciones. Al marcarlo como necesario se estaría evidenciando que no existe tal tipo de relacionamiento.

Quisiera detenerme un poco sobre la historia de este término, su inevitable relación con el sistema de educación y con la televisión educativa. Si bien es recién en 2008 que la palabra *intercultural* entra en uso en la Constitución y en las posteriores políticas del gobierno, ya décadas antes se había utilizado desde las luchas indígenas para referirse al sistema de educación bilingüe en las comunidades indígenas. Las luchas indígenas por acceder a la educación marcaron sus primeros pasos desde los años 1940. “La organización de Cayambe, FEI, reclamaba, en el sector de educación, la existencia de escuelas y de procesos de alfabetización, y organiza los primeros centros de alfabetización quichua” (Krainer 1996, 30). Así se logra instaurar un primer sistema educativo que cumplía algunas funciones, no sólo educativas pero de cierta manera políticas también.

Dolores Cacuango que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas bilingües. Estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, provincia de Pichincha y las misioneras lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura. En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra, hasta que la última escuela fue destruida por la Junta Militar en 1963 (Ministerio de Educación 2013b, 14).

El proceso educativo indígena se vio muy marcado por la religión católica y los procesos evangélicos. Por ejemplo en el oriente el Instituto Lingüístico de Verano ILV que evangelizó desde los 50 hasta los 80 del siglo pasado. En la sierra central, la Misión Andina intervino desde mediados de los 50 y se convirtió en el sistema oficial, es decir el cual fue aprobado e impulsado por el gobierno, desde 1964.

En 1964 la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo. Su campo de acción se estableció en la Sierra, en las áreas sobre los 1.500 metros de altura. A inicios de la década de los setenta, la Misión fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció (Ministerio de Educación 2013b, 15).

A mediados de los 60 inician procesos de educación por medio de la radio, como ERPE, Escuela Radiofónica Popular del Ecuador motivada por Monseñor Leonidas Proaño en la sierra central y para la población adulta. “La lengua materna se empleó para la concientización, en tanto que el castellano se utilizó en la alfabetización” (Ministerio de Educación 2013b, 15).

Y así algunas iniciativas en diferentes lugares del país. Pero no es sino hasta 1986 cuando el proyecto de cooperación alemana GTZ que implementa el Proyecto de Educación Bilingüe

Intercultural PEBI con una propuesta curricular y material didáctico, forma profesores en educación primaria, capacita y apoya a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural (Ministerio de Educación 2013b).

Dos años más tarde la CONAIE arma una propuesta educativa y en conjunto con el Ministerio de Educación implementan la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

Krainer (1996), quien ha trabajado extensamente en entender y diagnosticar los procesos de educación bilingüe en Ecuador, nos brinda una definición a la cual me acojo. La encuentro pertinente porque hace hincapié tanto en lo plurinacional como en los derechos culturales:

Por educación indígena intercultural bilingüe se entiende un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes nacionalidades y de sus genuinas expresiones (Krainer 1996, 25).

Su siguiente cita resulta útil para entender el término *intercultural* como un proceso de empoderamiento de los grupos oprimidos frente a los dominantes y hace además notar que este proceso necesita ser de doble vía. No se trataría de que el dominado se haga al dominante, sino de que haya un diálogo en esa pluralidad:

Esta educación es intercultural en cuanto promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en tanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades. Eso conduce a un enriquecimiento de la propia cultura y mejoramiento de las actuales condiciones de vida del pueblo indígena. Así se motiva también la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de los demás sectores de la sociedad nacional, de manera que conjuntamente se pueda generar nuevas y más justas formas de convivencia en una sociedad pluricultural (Krainer 1996, 26).

Encuentro fundamental este punto de vista porque permite entender lo intercultural como un mecanismo que podría ayudar a la sociedad, sanando fracturas sociales. Situaciones a la que la misma CONAIE reconoce, en los siguientes términos, en su documento del proyecto político de 1994:

En el Ecuador el problema del indio, no es únicamente un problema pedagógico, eclesiástico o administrativo como señalan los sectores dominantes; sino que fundamentalmente es un problema económico-político estructural y por lo mismo un problema nacional y que para

solucionarlo requiere el concurso de toda la sociedad (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE] 1994, 6).

Referirse a lo indígena como un problema nos habla de que hay una visión de país donde esa otra forma de llevar las diferentes aproximaciones a la vida, no se considera.

Por esta razón es que se vuelve problemático hablar de una nación única, ya que niega la existencia del otro, por esto el paso a la definición plurinacional es un avance. Sin embargo incorporar las palabras plurinacional e intercultural, nos exige cuestionarnos sobre si la intención es aquella marcada por Krainer (1996) o más bien una de unificación por medio de procesos de acoplación paulatina. Sobre esto último se hablará más en el siguiente capítulo.

Hay una delgada línea donde los proyectos se confunden. Integrar a la sociedad versus ampliar posibilidades en la diferencia. El Plan Nacional del Buen Vivir, que era el plan de Gobierno creado para el periodo entre 2009 y 2013 sostenía lo segundo, que:

Una identidad nacional homogénea y plana constituye un referente colonial que no tolera la diferencia y la diversidad como principios constitutivos de la organización estatal. El Estado plurinacional mega-diverso asume la idea de una multiplicidad de identidades que, en continua interacción, reproducen una serie de relaciones complejas con la nación. Así, a la figura del ciudadano o ciudadana como titular de unos derechos exigibles, únicamente en términos individuales, se une una noción de derechos de titularidad colectiva: lenguaje, cultura, justicia y territorio (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2009, 42).

Sin embargo queda, para mí, abierta la duda de si en la práctica fue esto lo que se puso en ejecución. Para citar un ejemplo volviendo sobre el tema de la educación intercultural bilingüe, al ver el modelo MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) propuesto en 2013, se evidencia que al inicio la instrucción es en lengua materna y que paulatinamente el nivel de materias impartido en castellano va en aumento. Dejando poco a poco la lengua materna, para que la lengua de relacionamiento mayoritario sea el castellano.

Respecto del uso de la lengua el documento establece el siguiente cuadro:

Tabla 1.1. Plan MOSEIB 2013

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: Ministerio de Educación (2013b, 4).

No es descabellado plantear lo anterior cuando algunos autores, como Walsh (2009a), Muratorio (2003) y Martínez-Novo (2016), plantean que es común por un lado que al referirse a lo intercultural, se limite el entendimiento del término solamente a lo relativo a la lucha indígena, y por otro lado que este término sea concebido como una forma de integrar lo indígena al resto de la sociedad mestiza. En lugar de un relacionamiento y un diálogo intercultural, nuevamente una situación de sumisión. Esto en términos de Viaña (citado en Tello Vázquez 2019) sería una forma de generar una “inclusión subordinada”.

En 1992, las crecientes demandas indígenas de autonomía cultural y participación política eran percibidas por los blanco-mestizos como una amenaza a la continua construcción de una nación ecuatoriana unificada. Obligado a confrontar ese desafío, el entonces Presidente del Ecuador en su discurso inaugural ante el Congreso el 10 de agosto de 1992 volvió a evocar el mito del ‘mestizaje incluyente’ como la clave de la identidad nacional (Muratorio 2003, 370).

Frente a una situación como ésta es que se vuelve imperante hablar de diversidad, y el Gobierno de Correa por medio de los logros de la Asamblea Constituyente se abandera de esto, como vimos brevemente anteriormente con el PNBV, sin embargo en la práctica, construir una sola Patria, entiéndase, Estado Nación, se vuelven proyectos opuestos. Las diversidades quedan por debajo del gran manto de “La Patria”.

Nuevamente para ejemplificar esto continúo con el tema de la educación, citando a Martínez-Novo (2016), quien sostiene que hablar de la interculturalidad desde la visión del gobierno en época de Correa, está relacionada a una forma de dominación que busca homogeneizar a los pueblos indígenas. Esta autora explica que el último proceso vivido por la Educación

Intercultural Bilingüe, a partir del gobierno de Correa, es que ésta pasó a ser parte de un mismo sistema de educación denominado de forma general como intercultural.

El primer cambio significativo en la educación intercultural bilingüe fue la derogación de la autonomía del sistema a través del decreto ejecutivo 1585 de Febrero de 2009, situación que fue más tarde ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011. ... La LOEI eliminó la separación entre el sistema de educación llamado hispano y el intercultural bilingüe, y declaró a todo el sistema educativo “intercultural” (Martínez-Novo 2016, 38-39).

Según esta autora, en este borrado y unificación de los sistemas educativos, se ha procedido a crear un sentido que ha buscado homogeneizar la educación, es decir de hacerla en español. Si bien en la LOEI se define por intercultural lo siguiente “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2015, art. 79).

Para las escuelas urbanas privadas, por ejemplo, que debían incorporar en su currículo el aprendizaje entre otras cosas de las lenguas nacionales ancestrales, esto es algo que hasta el presente no ha ocurrido. “Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales” (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2015, art. 6).

En las comunidades indígenas, la educación se impartiría ya no en escuelas comunitarias en las mismas comunidades, si no en “escuelas del milenio”. Cambiar a escuelas eje o del milenio, es decir a grandes escuelas con centenares de estudiantes venidos de muchas comunidades, unas más cercanas pero otras bastante más lejanas, ha afectado a la población desde situaciones tan básicas como la logística. El traslado de niñas y niños, que han tenido que caminar por horas a diario tanto de ida como de regreso para llegar hasta la escuela, les imposibilita el estar en casa y participar de actividades cotidianas relacionadas con la familia, la vida comunitaria, la cultura y el campo.

A modo de cierre de esta corta revisión sobre este problema cito a Muratorio (2003):

en la actualidad, el pasado monólogo iconográfico se ha convertido en discurso dialógico de poder entre culturas étnicas que se autodefinen como autónomas y una cultura nacional que todavía se debate en la paradoja de la homogeneización igualitaria y democrática y la exclusión que heredó de la Colonia (Muratorio 2003, 372).

En este último apartado he hecho un breve recuento de la historia de la educación intercultural bilingüe en lazo con su origen en las reivindicaciones de los movimientos indígenas. Lo que ha quedado plasmado en la Constitución de 2008 y las intenciones del PNBV. Este recuento del uso de la palabra *intercultural* puede dar luces sobre la profundidad y complejidad del tema. Espero que quede evidenciada la lucha entre aplaudir lo diverso y encaminar las políticas hacia ese modelo aún inédito, versus el camino ya conocido de la búsqueda de homogeneización para calzar a todos bajo un mismo y único paraguas.

1.2.2. La interculturalidad y su inclusión en los medios

Desde la aprobación de la nueva Ley de Comunicación, donde entre otras cosas se hace hincapié en el principio de interculturalidad y plurinacionalidad, se marca en el artículo 36 el derecho a la comunicación intercultural y plurinacional que estipula que:

Todos los medios de comunicación tienen el deber de difundir contenidos que expresen y reflejen la cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias, por un espacio de 5% de su programación diaria, sin perjuicio de que por su propia iniciativa, los medios de comunicación amplíen este espacio (Ley Orgánica de Comunicación 2013, art. 36).

Esto hace que en los medios se escuche hablar, tanto en radio como en tv, de segmentos llamados interculturales donde se retratan rasgos culturales y estereotipados de los pueblos y nacionalidades. Indistintamente se habla del Inti Raymi, así como de las culturas precolombinas, del carnaval de Ambato o de la salprieda, alimento a base de maní y achiote de la provincia de Manabí. En la televisión, a menudo estos segmentos presentan la ubicación geográfica, fechas y todo aquello que pueda agregar colorido, como música, artesanías y sonrisas con paisajes turísticos vistosos que componen el fondo sobre el cual se entrevista y retrata a esas personas “otras”.

Es común también caracterizar de intercultural a un programa cuya presentadora es indígena y lleva traje indígena tradicional, así sea ese el único rasgo “cultural” puesto en evidencia. O como en el caso que citamos anteriormente de *Rosita, la taxista*, darle un rol a una actriz mestiza que estereotipa a un grupo social. Con esta descripción se puede ya tener una idea de cómo han procedido muchos de los medios y cuál ha sido su forma de abordar la interculturalidad.

1.3. Las televisiones

1.3.1. La TV privada, la TV pública y el caso de *EcuadorTv*

Cuando hablamos de televisiones, tienen estas en verdad varias formas de conformarse y concebirse. Por ejemplo, al referimos a televisión privada, hacemos alusión a las empresas televisoras cuyos dueños son personas jurídicas que tienen una intención económica. Se financian sobre todo por la venta de espacios publicitarios.

Cuando hablamos de televisión pública nos referimos a que quienes la manejan son un grupo abierto de la sociedad, pudiendo ser éste privado o el Estado, pero cuyas intenciones no están marcadas por lo económico. Sus valores distan de las privadas en cuanto a que buscan ser un espacio de expresión libre y público, sin que ello impida que se tenga un sello editorial.

Por lo general un canal público, al menos en la experiencia europea, es financiado por el Estado, cabe recalcar la diferencia entre éste y el gobierno de turno. Generalmente se espera que los gobiernos tengan sus propios canales de difusión y no interfieran con lo Estatal, ni con lo público. Esto afecta tanto en términos de cómo se financia el canal así como de su programación.

Bajo los parámetros europeos, el Consejo de la Comisión Europea de Televisión Independiente marcó en 2004 algunos parámetros necesarios para que un canal sea considerado público. Debe tener amplia cobertura, alta calidad técnica, debe crear gran cantidad de contenidos propios y que éstos cubran las necesidades culturales y los intereses regionales, así como demostrar independencia e imparcialidad además de una importante participación ciudadana (Becerra y Waisbord 2015).

Según los parámetros marcados por John Reith (citado en Orozco Gómez y Franco Mígués 2019), creador y primer presidente de la cadena BBC,²⁰ la Televisión pública debería cumplir con los siguientes 4 requisitos básicos:

1. Colocar como guía al servicio público por encima del comercial;
2. Contar con una cobertura nacional;
3. Poseer un sistema de control y de operaciones centralizado, y
4. Tener altos estándares a la hora de establecer su programación.

²⁰ Desde 1922 la BBC empezó a transmitir señales de radio y desde 1932 emitían señales experimentales para hacer las primeras transmisiones a partir de 1936. Reith (citado en Orozco Gómez y Franco Mígués 2019) dejó sentadas las bases para la televisión pública en Inglaterra.

Esto exige de un canal público varias cosas que deben llevarlo a poder atender a la población con una parrilla de programación distinta a la comercial pero sobre todo velar para que sea un espacio que por su coyuntura y estructura pueda innovar, pueda responder a las necesidades ciudadanas de forma creativa y oportuna.

No se trata solamente de producir el tipo de programas que a otros no interesa, dirigido a las audiencias que otros no toman en consideración, o manejando temas que otros ignoran. Es asunto de hacer las cosas en forma diferente, sin exclusiones de ninguna especie. Este principio debe alentar a los difusores públicos a innovar, crear nuevos espacios, nuevas producciones, marcar el rumbo en el mundo audiovisual y liderar nuevos rumbos de otras empresas de difusión (Banerjee y Seneviratne 2006, 32).

Un canal público estatal tiene, según Safar y Pasquali (2006), las siguientes características:

Es mayoritariamente financiado con dinero público; tiene autonomía e independencia política ante el Poder Ejecutivo y autonomía ante los poderes económicos; es un servicio no gubernamental y desgubernamentalizado; [...] ofrece servicios diversificados, complementarios y universales (maximización de coberturas y atención a todos los estratos socioculturales); se impone a sí mismo elevados estándares cualitativos y de moral social (Safar y Pasquali 2006, 74).

Además de su independencia comercial y de financiamiento, lo que debería marcar la diferencia entre televisión privada vs pública, es que la segunda debe buscar incluir las voces de todas y todos los ciudadanos del territorio al cual se debe. De tal forma que su otro gran factor diferenciador es su programación, y por ende esto se debe reflejar en las narrativas de sus emisiones.

Una de las principales características de diferenciación que podrían y deberían tener los medios públicos respecto de los comerciales reside en la edificación y producción narrativo-temática de sus contenidos, ya que es en la concepción de éstos donde se ubica su gran fortaleza y potencial, pues al no estar enfocados en el lucro se abre una oportunidad de llevar otro tipo de historias y otras maneras de contarlas y de “enganchar” a las audiencias (Orozco Gómez y Franco Míguez 2019, 44).

Un punto más que creo importante agregar al tema de los contenidos es algo que ha mencionado uno de los entrevistados, Marcelo del Pozo, quien fue gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, y es la importancia de evitar la centralización, en ese afán por ampliar la cobertura y asegurar que sea nacional. Del Pozo hace mención a no pensar ni hacer los contenidos solo desde las grandes ciudades o polos, si no crear contenidos

regionales y comunitarios, centrados en otros intereses y lógicas narrativas (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).

Otro tema fundamental en relación a los servicios públicos, en este caso a la televisión pública, es su forma de financiamiento. Según el país que se estudie, lo que según Orozco Gómez (2019) tiene en común la televisión pública iberoamericana es que no ha podido o sabido guardar la distancia necesaria entre lo estatal y lo gubernamental.

Históricamente la creación y desarrollo de los medios públicos en Iberoamérica ha enfrentado dos batallas: la externa, que afrontan contra los medios comerciales en búsqueda de relevancia programática y audiencias, y la interna, donde día a día tienen que ganar autonomía para hacerse con recursos y construir su legitimidad frente a los gobiernos o instituciones estatales o académicas que los albergan y/o auspician, para quienes tradicionalmente han sido vistos, más que como medios de servicio público, como extensiones de sus órganos de comunicación social, o de la educación escolar (Orozco Gómez 2019, 24).

La forma en que esto afecta a la programación es evidente. Por un lado, porque los programas están atravesados por los valores que sostiene el gobierno, con el riesgo de caer incluso en formas encubiertas de hacer campaña política.

En el caso de los sistemas de medios referidos existe una tendencia muy notoria a que éstos sean parte estratégica de procesos de persuasión política-electoral de los gobiernos en turno, la cual busca difuminarse con la presencia de programación educativa y/o cultural, incluso de carácter generalista (Orozco Gómez y Franco Miguez 2019, 43).

En Ecuador, así como ha descrito Orozco Gómez, la distinción entre Gubernamental y Estatal, tampoco se logró. De hecho un estudio de la CIESPAL marca que si bien la programación del canal público buscaba dar espacio a la diversidad, no dejaba de dar prioridad a lo gubernamental y oficial como fuente informativa en el horario del noticiero, y con las retransmisiones completas y en vivo de las cadenas de los días sábado en las cuales el presidente hacía un informe ampliado a la nación (Ayala y Calvache 2009).

Desde el interior mismo del canal público, Marcelo del Pozo,²¹ quien se lamenta la pérdida de este canal, tenía una visión muy clara de lo que debería haber sido un manejo con verdadero enfoque de lo público:

²¹ Marcelo del Pozo hizo su carrera en los medios comerciales y privados como Ecuavisa pero su estudio del funcionamiento de los medios públicos alrededor del mundo, permitió a mi modo de ver, un intento de consolidación de otras formas de hacer al interior del canal público.

La televisión pública debería dar primero espacio a otro discurso, espacio a otra agenda informativa, a otro relato de la sociedad, a otras voces que vinieran de la producción o la comunicación independiente que vinieran de sectores que no estaban muy tomados en cuenta y no hablo ni necesariamente ni lo político, ni los geográficos (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).²²

Él y algunas otras personas que trabajaron en el canal y vivieron de cerca la posibilidad de crear este espacio distinto, recuerdan que los gobernantes no entendían ni veían la lógica, ni la necesidad, de la existencia de un canal de esas características. Fueron dos los problemas que para Del Pozo conspiraron contra el canal hasta llevarlo a su desaparición en 2020. La primera fue una complicación vinculada a su forma legal y por ende a su forma de financiamiento. La segunda tuvo que ver con la no disociación entre lo público y lo gubernamental. Sobre lo primero el describe que el canal después de ser una sociedad anónima que recibía sus primeras asignaciones presupuestarias de sus dos grandes accionistas, el Ministerio de Telecomunicaciones (95%) y el Ministerio de Cultura (5%), pasó a ser por ley una empresa pública:

La Ley de Empresas Públicas establece que estas empresas tienen que tener un nivel de sostenibilidad propia. Es muy fácil cuando esa empresa pública es el agua potable, o la luz eléctrica o los teléfonos, porque tú pagas una planilla. Pero la televisión, nadie iba a pagar por eso. Entonces había esta contradicción que tenías que dar unos resultados económicos en una empresa que no tenía ingresos. Luego se permitió que bueno, que pueda tener publicidad, pero solo le podías vender publicidad al propio estado. ¿Por qué? Porque a su vez había limitaciones legales que impedían contratar publicidad privada y el Estado era el gobierno y cualquier otra entidad seccional o independiente. Entonces tal vez le podrías vender publicidad al IESS o le podrías vender publicidad a la Prefectura de Pichincha y al Gobierno (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021)²³

Para Del Pozo, el problema es que resolver eso en ese momento era “solo buscar un placebo” (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021)²⁴ porque en realidad nunca se pensó en la sostenibilidad del canal. Cuando el gobierno pautaba publicidad, el canal creció y contrató mucho personal, pero cuando el gobierno entró en crisis, este único ingreso se volvió

²² Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

²³ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

²⁴ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

insuficiente. Cuando esto sucedió, se aprobó que se vendiera publicidad de forma más abierta, sin embargo para lograr esto tenía el canal aún más inconvenientes legales como lidiar con las empresas de publicidad a quienes por ley no podía contratar, o como la necesidad de tener un alto *rating*²⁵ para ser atractivo para las empresas que quisieran pautar publicidad. Para tener alto *rating* tenía que entrar en una lógica comercial que se contraponía directamente con la lógica de un medio público.²⁶

El canal no tuvo una asignación presupuestaria fija, ni una forma de financiamiento que pudiera darle una continuidad. No lograron tener sus recursos propios como hace por ejemplo Colombia. Del Pozo sostiene que allá se financia desde diferentes instancias como por ejemplo reciben un porcentaje del fondo al cual van todos los dineros por licitación de frecuencias, o por ejemplo un porcentaje de cada contrato de suscripción a la televisión pagada. Del Pozo sugiere que también se podría haber cobrado un porcentaje al uso de frecuencias por parte de las empresas telefónicas que utilizan el espectro radioeléctrico y a quienes más importa y conviene el cambio a la televisión digital terrestre, ya que este paso libera y amplía el espectro radioeléctrico. El menciona que otra forma de obtener financiamiento es recibiendo una participación de los impuestos como el ICE o el IVA. Estos dineros podían ir todos a un fondo común de fomento de los medios públicos (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).

Para del Pozo este problema de financiamiento hizo que el canal que constaba como una empresa pública que debía tener rentabilidad pero que además necesitaba financiarse para sostenerse y producir, entre en jaque. El gobierno del economista Correa le había cortado el financiamiento, no había más fondos provenientes de la publicidad gubernamental.

El otro problema al cual se hacía mención fue la confusión entre Estatal, gubernamental y público. Marcelo del Pozo sostiene que en parte el problema se originó en la prensa que

²⁵ El *rating* o cuota de pantalla es una forma de medición de audiencias que asigna puntaje a los programas y horarios que son vistos por los televidentes, marcándose así los canales, horarios y programas que tienen más visibilidad y por ende más rentabilidad. Esto es importante sobre todo al momento de vender espacios publicitarios. Sin embargo lo curioso es que estos aparatos que miden, en realidad toman en cuenta los televisores prendidos, esto no quiere decir que haya realmente un televidente mirando.

²⁶ Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv establece lo siguiente respecto del *rating* y de la función del canal público:

Un medio le vende al anunciante televidentes. Y el anunciante entra como a consumir esos televidentes. La televisión pública no le vende televidentes al anunciante, le vende contenidos a la gente, ese es su principal cliente. El darle importancia al contenido, al individuo donde quiera que esté, esa es su prioridad, por lo cual hay que llegar a todo el país, no solamente donde está la mayoría que compra. Porque así era como estaba medido el país, hasta donde la red de distribución de los productos llegaba era el país que me interesaba anunciar (Abeyá 2016, párrafo 5).

confundía estos tres términos a partir de la incautación de canales privados que pertenecieron al grupo Isaías:

a mediados del año 2008, se produjo la incautación de los medios de los señores Isaías. Y eso implicó que el Estado asumiese el control de dos grandes canales de televisión, de un canal de cable, de ocho radios y todo eso. La prensa pasó a etiquetar a todos los medios como medios públicos o medios del Estado indistintamente, o todos eran más públicos, o la televisión pública también era del Estado (Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).²⁷

Este sin embargo no fue el único problema. La confusión se daba también porque el gobierno pautaba a través del canal público los enlaces sabatinos. Cuando fue el atentado del 30 de septiembre,²⁸ el único canal autorizado para brindar las noticias fue el canal público en lugar de un espacio gubernamental.

Daniela Estupiñán, gerente de producción del canal después de la salida de Del Pozo, cuenta que cuando hubo el cambio de gobierno del economista Correa a Lenin Moreno, fue para ella ya el final del canal:

sí, tuvo mucho que ver el cambio de gobierno. Vino mucha gente de la televisión comercial, específicamente de Teleamazonas. Tenían otra visión a lo que nosotros estábamos construyendo, porque nosotros pensábamos que la televisión pública estaba en construcción y que era importante porque si brindas contenidos locales puedes crear más sentido de pertenencia, que tengan (los televidentes) un reconocimiento con las frutas, por ejemplo, con los paisajes, con las cuestiones culturales, sociales de este país. Con el lenguaje, que los niños escuchen a otros niños con sus maneras de hablar. ¿Qué pasa cuando compras enlatados? Es un lenguaje estandarizado, es un español que se dobló y entonces ahí pierdes (Daniela Estupiñán, gerente de programación de Ecuador Tv, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).²⁹

Con esta última cita cierro sobre la idea de lo que debía ser un canal público y sobre lo que ocurrió con el primer y único canal público ecuatoriano. Paso a hablar sobre el rol de la televisión educativa, tomando en cuenta que los parámetros de un servicio público han sido

²⁷ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

²⁸ El 30 de septiembre se conoce como la fecha en la cual hubo un suceso político algo confuso en Ecuador. Hay quienes sostienen que fue un golpe de Estado provocado por un partido político opuesto al gobierno y otros quienes lo califican de un motín policial. Los hechos concretos son que el presidente fue retenido en el hospital de policía por muchas horas tras haber dado un eufórico discurso (Ospina Peralta 2011).

²⁹ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

trazados y que la importancia de una producción local ha sido planteada. La televisión educativa es otro gran reto que ha sufrido de los mismos males que se acaban de enunciar.

1.3.2. La TV Educativa

Cuando se habla de televisión educativa se pueden hallar múltiples definiciones. Una primera distinción que hago es entre teleclases ó teleducación, y televisión educativa. La teleducación entra en la lógica directa de los objetivos curriculares de una entidad educativa (Fuenzalida 2017).

La teleclase consistía básicamente en la “reproducción” de los modelos propios de la institución escolar, de tal manera que el resultado típico era que cada programa televisivo consistía en una clase, en la que un profesor, con ayuda del pizarrón, dibujos, esquemas, elementos técnicos y de laboratorio, efectuaba sus explicaciones frente a la cámara (Dozal 2002, 3).

Para brindar una definición de televisión educativa, cito a Chávez (2003) quien menciona dos líneas: la televisión educativa y la televisión para aprender. Ella argumenta “por un lado aquella que forma parte de un programa educativo avalado por alguna instancia social (relación educación- sistema social), y por otro lado aquella capaz de promover algún tipo de habilidad de manera aislada al sistema educativo nacional o fomenta valores y principios (relación aprendizaje - sistema cognitivo)” (Chávez 2003, bajo “La educación como un constructo social”).

En cuanto al origen de la televisión educativa en un contexto regional, traigo a colación dos ejemplos latinoamericanos que trabajaron tempranamente en el sector de la comunicación educativa apelando al uso del cine. En México este proceso inició a principios de siglo XIX y a continuación tenemos un rápido recuento histórico de la inclusión de lo audiovisual en el sistema educativo:

En 1921 José Vasconcelos proponía utilizar el cine y la radio con fines educativos, en 1947 se creó el servicio de enseñanza audiovisual dentro de la estructura de la Dirección General de Enseñanza Normal, en el año de 1948 el Instituto Nacional de Bellas Artes realizó una investigación sobre las características y diferencias de las propuestas televisivas que operaban en Gran Bretaña y en Estados Unidos, en el mismo año se realizaron las primeras demostraciones de la televisión aplicadas a la medicina, en 1952 se inauguró el primer sistema de circuito cerrado de televisión a colores para apoyo de la docencia en la Escuela Nacional de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (Dozal 2002, 3).

El vínculo entre lo educativo y lo audiovisual ha estado presente en nuestros países latinoamericanos desde hace varias décadas, la pregunta que quizás subyace es cuál ha sido el rol y la intención estatal al promoverlo, para ejemplificar propongo el caso Colombiano.

En Colombia entre los años 1935 y 1953 hubo una iniciativa Estatal para crear una Sección de Cinematografía Educativa dentro del Ministerio de Educación Nacional. Esto con el fin de promocionar la “Colombianidad” en un afán modernizador, higienizador y nacionalista. Se trabajó desde allí la construcción identitaria colectiva de la nación Colombiana, se vio en el cine una poderosa herramienta política:

desde los inicios del cine educativo fue clara la necesidad de producir películas documentales acerca de temas nacionales: propaganda agrícola, higiénica, industrial, geografía, historia natural, entre otras. Algunos títulos de las películas exhibidas fueron: *Antioquia Monumental*, *Antioquia Minera*, *Antioquia Industrial*, *Antioquia Religiosa* [...] Se privilegió el género del documental para el cumplimiento de las tareas encomendadas a la cinematografía educativa, y esto porque se pensaba era el que tenía un carácter educativo por excelencia, pero, además, porque entregaría la “visión de un pueblo”, es decir, permitiría ver, pero sobre todo experimentar la realidad de la nación (Uribe 2004, 33).

Para Orozco Gómez, la televisión educativa en nuestros países se ha visto demasiado cerca y ligada a la función e intención política:

La visión educativa de los medios públicos tiende a ser una visión oficialista, en donde se asumen como extensiones de los ministerios de educación, razón por la cual en diversos países iberoamericanos este tipo de medios dependen directamente de ministerios de Educación o de Cultura (Orozco Gómez y Franco Mígués 2019, 47).

En el caso ecuatoriano por ejemplo, el Proyecto TeleEducación del Ministerio de Educación define la categoría de contenido para televisión educativa de la siguiente manera: “contenido educativo televisivo que está referido a los contenidos del currículo nacional, y que posee una guía de orientación metodológica para enriquecer el uso del contenido en el aula, superando el mero visionado unidireccional” (Ministerio de Educación 2015, 31-32).

Las guías metodológicas se pueden acceder, para la programación de *EducaTv*, en la página misma (www.educa.com.ec) y el Ministerio tiene una página más amplia con múltiples recursos en línea para los docentes a la cual se puede acceder desde el siguiente vínculo <https://recursos2.educacion.gob.ec/recursos-docentes/>

Un factor que vuelve compleja la relación entre el contenido y su autonomía, no solo es el vínculo con el currículo pero sobre todo, que la televisión educativa, al menos en el caso

ecuatoriano, está supeditada a la gestión del Ministerio de Educación también por el tema de su financiamiento. Samudio recuerda que uno de los problemas por los cuales en sus últimos años *EducaTv* se quedó sin recursos fue porque el ministro de aquel entonces no ingresó la solicitud oportunamente a la Secretaría de Planificación, y al quedar por fuera del sector de atención prioritaria, esa entidad no procedió a asignarle los recursos correspondientes e indispensables (Marcela Samudio, funcionaria de EducaTv, entrevista vía Zoom, marzo de 2021).

Ahora, nos quedó pendiente comentar sobre la definición de Televisión para Aprender. Esta podría ser cualquier programa cuyas intenciones sean las de, a través del entretenimiento y de técnicas más cercanas a la exposición audiovisual, compartir aprendizajes múltiples.

Un ejemplo de televisión educativa por su cercanía original con un currículo pero que en su aproximación y realización calza mejor bajo la definición de Televisión para Aprender, sería el famoso trabajo de la ONG The Children´s Television Workshop creado en 1966 en Estados Unidos, y su emblemático proyecto de investigación que devino en el programa de televisión *Plaza Sésamo* que ha estado al aire desde 1969 (Sesame Workshop 2021).

Televisión para Aprender es el lema o slogan con el cual Maruri, gerenta del proyecto EducaTV, se ha referido al mismo.

Nosotros tenemos una radionovela que se llama *Ángeles en el camino*³⁰ y alguien me decía, ¿por qué ese nombre tan cursi? porque es un error pensar que el formato que use la televisión o radio educativa tiene que ser: apareció el profesor aburrido. Si sabes contar bien las historias con buenos formatos van a quedarse (los televidentes o radioescuchas) escuchándote (Maruri 2015, 16:59).

Es decir que un guión educativo no necesita tener a uno de sus personajes enunciando que el programa es un programa por ejemplo educativo o inclusivo sino que tendría que serlo en su contenido, en sus imágenes, en sus diálogos. “Un guión educativo es en el que vives eso que quieres demostrar” (Maruri 2015, 13:55). Esta última cita nos sirve también para aclarar que no toda televisión educativa es necesariamente infantil o juvenil.

Por el uso que le ha dado Maruri es que en este trabajo de investigación voy a referirme a la Televisión Educativa como un cruce entre Televisión Educativa y Televisión para Aprender. Teniendo presente que al decir Televisión Educativa en este trabajo se alude entonces a usar

³⁰ *Ángeles en el Camino* fue una novela dirigida a tratar el tema de la violencia intrafamiliar.

la televisión para transmitir contenidos educativos, pero en formatos más cercanos al entretenimiento. Este tipo de televisión se conoce también como *edutainment*.

Para Fuenzalida (2012), el contenido educativo no se limita a materias de un currículum, sino que se centra también en formar seres humanos completos e integrales, con un fuerte apoyo en la parte emocional. “Del análisis acerca de la actual TV infantil emerge, en cambio, un potencial ‘educativo’ que no se refiere a materias cognitivas del currículum escolar sino a competencias y motivaciones afectivas ante la vida” (Fuenzalida 2012, 25).

La educación en valores a la que se debería apuntar es más bien como bien señala el mismo Fuenzalida, una educación emocional, para aprender a manejar también situaciones cotidianas actuales que nos vinculan a la esfera de la vida misma, de esta manera se insistiría en hacer televisión para aprender:

existe mucho campo a ser abordado creativo-lúdicamente, como el *bullying* a los niños, el fracaso, dolor y muerte, pérdidas y accidentes, autoanálisis y cambio conductual, formas nuevas de pobreza y discriminación, disvalores, enfermedades actuales como la obesidad, el consumismo, los desafíos de la globalidad y de zonas emergentes (Fuenzalida 2012, 30).

Con todo esto aclarado y establecidas las definiciones que nos serán útiles, quisiera agregar una capa más de complejidad a lo que vendrá en el análisis. Esta tiene que ver con cuestionar la esencia misma de hacer televisión infantil educativa. ¿Quiénes deciden estos contenidos y por qué? Es una pregunta que no podemos perder de vista:

La concepción más tradicional de lo “educativo” en un programa infantil de TV era definida necesariamente por los adultos, y se asociaba a la escuela: se consideraban “educativos y de calidad” aquellos programas dirigidos a que los niños mejoraran su rendimiento escolar (apresto preescolar, leer, números, información científica, etc.), y ciertos valores socialmente deseables (Fuenzalida 2011a, 20).

1.3.3. La Tv infantil

La Televisión infantil es toda producción audiovisual que es programada en canales de televisión que tiene como público objetivo la infancia en sus varios grupos etarios. Está presente tanto en los canales comerciales y privados como en los públicos alrededor del mundo. El Ecuador no es la excepción. De hecho hay que tomar en cuenta que no solo hablamos de canales nacionales sino también de toda la oferta que llega mediante la televisión por cable. En ese ámbito hay grandes cadenas de televisión infantil extranjeras privadas y comerciales muy conocidas como Disney Channel y Nickelodeon. Existe también un ejemplo

en la región, puntualmente en Brasil, donde se desarrolló un proyecto educativo en la televisión privada, un canal llamado Canal Futura, creado en 1999 y que sigue al aire. Su programación contiene documentales, video clases y dibujos animados para primera infancia.

En el ámbito público, también extranjero, y que llega a Ecuador a través de señal de cable (televisión pagada) tenemos el canal infantil CBB de la BBC. Este brinda programación educativa, entretenida y variada que tiene también un compromiso educativo y cultural. En ejemplos más cercanos y que han sido guía y referencia para el Ecuador, se puede pensar en los canales Encuentro y Pakapaka a los cuales ya se hizo mención anteriormente. Este último inició siendo un segmento del canal Encuentro y creció para independizarse en su propio canal. Algo similar ocurrió en Ecuador, con *EducaTv* que era una señal educativa que se emitía en distintas franjas horarias a través de todos los canales del país y que en su momento tuvo además su propia señal de aire (Mónica Maruri, directora de EducaTv, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020).

Conviene quizás caracterizar a la audiencia infantil. Fuenzalida (2017) habla del niño-audiencia y parte de que es una audiencia reactiva a las pantallas, que su reacción será la de interactuar con la información que se le brinda. El autor sostiene que para que esto ocurra, el programa debe ser innovador y debe considerar que está tratando con un niño-audiencia y no simplemente con un niño-receptor. Esto requiere de un acercamiento distinto desde los productores de televisión infantil y permitiría nuevas formas de representar a las infancias. De esta forma dice el autor que “se rompe con la relación unilineal desde la pantalla hacia el niño y se pretende una relación circular de representación y visibilidad de un niño competente, e interacción entre el niño representado en pantalla y el niño audiencia” (Fuenzalida 2017, 18). El autor se refiere a este tipo de televisión como televisión infantil de calidad y dice que es tanto un aporte para las infancias como para el sector de la producción audiovisual. Que al ser estos programas *edutainment* o eduentretención como lo llama él es programación que promueve el desarrollo psicoemocional de las infancias, educa y entretiene pero es también un aporte para padres y párvulos.

Fuenzalida hace un recuento de los distintos estadios psicoemocionales del desarrollo de las personas propuesto por Erikson (1963). Respecto de la cuarta etapa que él identifica subraya que corresponde a niños de entre 6 y 13 años. Sostiene que es una edad durante la cual crece el interés por compartir con sus pares. Se debe fomentar en esta etapa la autonomía, la constancia, la libertad y la creatividad. Valores a través de los cuales se fomenta la autoconfianza y el autoestima (Fuenzalida 2017). Así el niño se da cuenta que puede aprender

y realizar lo que busca. Las relaciones sociales significativas están dadas por la vecindad y por la escuela. En la etapa anterior fue por la familia básica y cercana y en la etapa siguiente que es la adolescencia se dará por el grupo de pares (Bordignon 2005).

Sin embargo Erikson (1963) señala que existe un riesgo y éste se da cuando se valora lo formalista en el desarrollo de una actividad, perdiendo el placer y la alegría, ocasionando esto una brecha que afecta el autoestima y la autoconfianza:

el niño ejecuta estas habilidades exclusivamente por el valor de la formalidad técnica, sacrificando el sentido lúdico y la fuerza de la imaginación, puede desarrollar una actitud formalista en relación a las actividades profesionales, volviéndose esclavo de los procesos tecnológicos y burocráticos. Aquello que debería ser un momento de placer y de alegría, unido al sentimiento de realización personal e integración social, acaba siendo un proceso desintegrante y formalista (Bordignon 2005, 56).

Por ende, la programación infantil para este grupo etario debe contemplar todos estos factores y empoderar a las infancias, siguiendo una estructura de modelado promovido por niños mismo.

Lo importante aquí es que el sentido de *edutainment* migra. Si se concibe al niño como mero receptor, las acciones ocurren en la pantalla, pero si se lo concibe como niño-audiencia (Fuenzalida 2017) entonces las acciones se trasladan al niño que es quien podría interactuar con las tramas y las historias y así desarrollar las capacidades marcadas por Erikson antes mencionadas. Las formas de interacción son variadas, puede ser que el programa invite a moverse, saltar, cantar, responder a preguntas, etc. Hoy en día esta interactividad también puede darse en otras plataformas. Por ejemplo para responder mediante el uso de las redes sociales.

En sentido cercano a la televisión educativa adscrita a un currículo escolar, una posible interacción, más allá de la que puede ser propuesta por el programa, podría darse por la relación directa de la mediación de estos materiales en la escuela y donde las maestras y profesores pueden optar por utilizar estos recursos audiovisuales en el aula. Esto es algo de lo que buscó *EducaTv* en Ecuador. Sus fichas estaban colgadas en la página web de la señal: www.educa.ec y en el link anteriormente mencionado de recursos del propio Ministerio de Educación.

Veamos ahora sí, como se creó *EducaTv* y cuáles fueron sus lineamientos.

1.4. EducaTv: La creación de *EducaTv*, su modelo de gestión y su relación con el currículo escolar

Un año antes de la creación de *EducaTv*, un productor argentino, Javier Arana, había llegado a puertas del Ministerio de Educación con la propuesta de crear un programa de televisión cuyo formato sea similar al de un programa de la también reciente cadena pública argentina Encuentro fundada en marzo de 2007. Era un programa llamado *Aulas Argentinas*. En entrevista con Arana, me contó que cuando *EducaTv* empezó, lo hizo en base al piloto y a la primera temporada del programa *Aulas Ecuatorianas* cuyo nombre, bajo *EducaTv*, devino en *Mi Voz mi Mundo*:

Siempre le digo a Mónica Maruri que lo de ella fue bastante increíble porque yo había tratado con 12 personas. Me decían, se va a hacer *Educa*, y pasaban personas y pasaban y rotaban y rotaban. Querían armar una especie de canal Encuentro, pero nunca lo lograban. Hasta que llegó Mónica. Y lo hizo posible (Javier Arana, productor argentino, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).³¹

En entrevista con Mónica Maruri, ella me manifestó que había estado vinculada a la producción de televisión en canales privados en la ciudad de Guayaquil, ya por muchos años. Había sido decana de la facultad de comunicación por varios años en la Universidad de Guayaquil UEES. Veía que existía una falta de contenidos y llevaba tiempo estudiando el caso Encuentro³² y Pakapaka.³³ En la coyuntura política del gobierno de Kirchner, Argentina pasaba a ser el referente³⁴ máximo y más cercano de cómo hacer TV educativa para el Ecuador. Se volvió referente porque había una cercanía política entre ambos gobiernos, porque era producción en español y porque la agilidad en la producción y creatividad que

³¹ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

³² “Encuentro es un canal de televisión abierta argentino de índole cultural, lanzado el 5 de marzo de 2007. La señal se caracteriza tanto por transmitir conocimiento de variados campos educativos, científicos y culturales. Es propiedad de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública y es operado por Contenidos Públicos” (Wikipedia 2024, párrafo 1).

³³ Murolo señala:

mediante los envíos del canal se recorre el país y sus costumbres, se le da voz a chicos de todas las regiones para que cuenten sus experiencias de vida, se hace referencia a dimensiones locales para ejemplificar, se emplean modismos del lenguaje propios, y sobre todo se insta a participar a los chicos y chicas televidentes como parte necesaria y fundamental de las Narraciones (Murolo 2013, 90).

³⁴ Marcelo del Pozo en entrevista con Agencia de Medios de la UBA sobre este tema dice lo siguiente: Si bien Ecuador TV debería parecerse más, por su dimensión y su carácter, a la televisión pública argentina, como nació contemporáneamente al canal Encuentro y a los medios del polo audiovisual de Educ.ar, nos hemos acercado más a tomar su modelo de trabajo a nivel de coproducciones, producción, la figura del productor delegado, del guionista y el contenidista. Recurrimos a licitaciones, no por abaratar costos lo hacemos todo dentro de casa, sin recurrir a casas productoras (Abeyá 2016, párrafo 4).

llamaban la atención (Mónica Maruri, directora de EducaTv, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020).

Desde su nacimiento, *EducaTv* debía regirse por los parámetros del Plan Nacional del Buen Vivir, que plantea puntos varios en su objetivo 5³⁵ como: “Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2013, 8). y “rescatar e impulsar la valoración, la apropiación y el uso de contenidos simbólicos provenientes de las nacionalidades y pueblos, en las industrias culturales y creativas” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2013, 137).

Para efectos de este apartado voy a sintetizarlos en los siguientes puntos: fortalecer la identidad nacional, fomentar la interculturalidad, la plurinacionalidad, la defensa y el respeto de los derechos humanos.

Es así como el Proyecto de TeleEducación, como se llamó originalmente para los planes de gobierno, se posiciona como el único canal educativo en el medio, cuya finalidad es educar con formatos televisivos entretenidos e innovadores; así también, es el único que crea contenidos vinculados con el currículo nacional y los ejes del Buen Vivir. Además, es el único proyecto de televisión educativa que aporta al enriquecimiento de la experiencia en el aula, con el uso de fichas de orientación metodológica para cada programa, con lo cual abarca el espacio posterior al visionado, en el que el docente o adulto reafirma el conocimiento adquirido (Ministerio de Educación 2015).

En este contexto se crea el “proyecto emblemático de teleducación” con vigencia de 7 años para ejecutarse entre los años 2011-2017 y el cual en la ficha informativa marca los siguientes objetivos específicos: “Desarrollar mecanismos de comunicación masiva para facilitar la

³⁵ En el objetivo 5.5 se explicita: “Garantizar a la población el ejercicio del derecho a la comunicación libre, intercultural, incluyente, responsable, diversa y participativa” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2013, 363) y entre los numerales aparecen los que promueven y fomentan la televisión educativa:

5.5b. Regular las cuotas de pantalla para promover la producción independiente y los contenidos diversos de calidad en la televisión nacional y local. 5.5c. Promover esfuerzos interinstitucionales para la producción y la oferta de contenidos educativos con pertinencia cultural, en el marco de la corresponsabilidad educativa de los medios de comunicación públicos y privados. 5.5j. Incentivar la difusión de contenidos comunicacionales educativos que erradiquen estereotipos que atentan contra la diversidad étnica, intercultural y sexo-genérica. 5.5k. Incentivar el uso de las lenguas ancestrales en la esfera mediática (radio, televisión, cine, prensa escrita, Internet, redes sociales, etc.). 5.5l. Incentivar contenidos comunicacionales que fortalezcan la identidad plurinacional, las identidades diversas y la memoria colectiva. 5.5o. Incentivar la producción y la oferta de contenidos educativos con pertinencia cultural, en el marco de la corresponsabilidad educativa de los medios de comunicación públicos, privados y comunitarios (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2013, 363).

difusión de los contenidos y herramientas educativas y Producir programación multimedial con contenidos educativos y las correspondientes metodologías innovadoras para su uso” (Ministerio de Educación 2015, 54).

En entrevista con Mónica Maruri, ella cuenta haber hecho un pedido oficial a la Secretaría de Comunicación de Presidencia que eran quienes impulsaron el proyecto, para blindar a *EducaTv* de convertirse en un espacio propagandístico del gobierno. Ella evitó así la posibilidad de que se usara el espacio de la señal de *EducaTv* para reprisar por ejemplo cadenas nacionales, o para recibir a ministros y otros funcionarios que quisieran hablar sobre campañas o acciones de sus carteras. Como siguiente paso Maruri y su equipo crearon un modelo de gestión que sería el que permitiría claridad en el campo de acción del proyecto *EducaTv*. Lo interesante aquí ha sido la visión de Maruri sobre la necesidad de que la producción fuese educativa, sin dejar de ser divertida.

El proyecto se guió por cinco aristas o pilares. Según Samudio (2020) estos fueron;

- Poner énfasis en la identidad nacional
- Crear contenidos alineados al Buen Vivir
- Generar investigación cualitativa y cuantitativa
- Trabajar con productoras nacionales independientes
- Trabajar *in-house* con productores delegados, contenidistas, educadores y guionistas

De esta manera, abarcaron todo el círculo de producción; es decir, se encargaron de la creación de contenidos y de su distribución, paralelamente de la investigación sobre públicos y recepción de los contenidos, y finalmente generaron procesos de formación para los productores nacionales a los cuales contrataron para crear sus contenidos.

Maruri promovió la investigación para conocer la opinión, recepción y aceptación de la programación por parte de los públicos. Si bien esto le servía como brújula para monitorear y trabajar los contenidos y para evaluar el *rating*, también se convertía en el instrumento para valorar su alcance y solicitar posteriores asignaciones presupuestarias, lo cual era indispensable para asegurar la permanencia del proyecto. A la vez esto evidencia que debía tener herramientas que mostraran que competían con el *rating* rompiendo así uno de los principios básicos de la TV pública planteados, como vimos anteriormente. Este antecedente es importante porque revela que el contexto no parecía listo para tener una televisión pública y educativa. Me refiero a que no se ha entendido el rol y la función de la televisión pública dada la fuerte dominación de las pantallas y del mercado por parte de la televisión privada y

comercial. Esta última se guía por el *rating* ya que es la herramienta que permite, entre otras cosas, entender qué espacios de televisión cotizan más que otros y en qué horario se debe pautar qué tipo de publicidad y por ende vender esos espacios publicitarios (en los canales comerciales privados).

A través de las encuestas de medición de recepción y satisfacción, se determina que:

En la muestra de niños, los resultados también son alentadores, ya que puede apreciarse un avance considerable en la preferencia de las audiencias por programas educativos nacionales en lugar de formatos extranjeros de carácter puramente recreativo y carentes de contenido educativo. Es así cómo, en el 2012, *Educa* se encontraba en el noveno lugar dentro de las preferencias de TV, en el 2013 alcanzó un cuarto lugar y en el 2014 se ubica ya en un tercer lugar (Samudio, Maruri y Real 2016, 16).

Se llega a la conclusión de que el público ha ido desarrollando un gusto por la programación de *EducaTv*, tanto niños como adultos sienten alivio al encender el televisor y encontrar otro tipo de programación a la usual.

La investigación nos permite ver que con la presencia de medios públicos y especialmente de la televisión pública educativa, el público está cada vez más satisfecho con la televisión, y que los niveles socioeconómicos más bajos (el grupo objetivo primario de la televisión educativa) son los que más valoran la Televisión educativa (Samudio, Maruri y Real 2016, 16).

Paralelamente, *EducaTv* promovió la formación y capacitación de las y los productores y directores que trabajaban con y para *EducaTv*. Llevando adelante de 2 a 4 talleres de formación por año con profesionales extranjeros del canal Encuentro, de Paka Paka, de Señal Colombia y KRO youth.

El entretenimiento, la información y la educación, son pilares de la función de la pantalla prendida en todos los hogares del mundo, y es por esta razón que la utilización de este dispositivo para la formación de sus teleaudiencias es un imperativo y una responsabilidad de las instancias educativas. Es así que el Ministerio de Educación del Ecuador, asume su misión educadora utilizando el medio de comunicación (Ministerio de Educación 2015, 7).

EducaTv tenía como misión alinearse con el currículo escolar, es decir que sus producciones tenían que, a la vez, ir de la mano de guías pedagógicas y fichas que pudieran ser utilizadas por docentes (Paola Guevara, funcionaria de *EducaTv*, entrevista vía Zoom, junio de 2020).

Se intervendrá principalmente las escuelas fiscales en todos los cursos de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, atendiendo a toda la comunidad educativa, principalmente a los profesores, con quienes se socializará la programación con material de

apoyo, acorde con la malla curricular, con el propósito de fortalecer el sistema educativo y contribuir a mejorar la calidad de este sistema (Ministerio de Educación 2015, 9).

Así, este proyecto se forjó bajo el nombre de teleeducación y en vinculación con los currícula escolares, generando guías para las y los maestros, por lo que Maruri destaca que la programación de *Educa TV* se alejó en verdad de la concepción más clásica de teleeducación para crear un espacio de televisión educativa más cercano al *edutainment*, razón por la cual se decidió referirse al proyecto como Educa, Televisión para aprender (Mónica Maruri, directora de EducaTv, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020).

Entonces, al menos en papel, las intenciones y logros de la TV educativa en Ecuador, para 2015, lo cual es como una hoja de ruta, se redactan en el plan del proyecto de Teleeducación como la fórmula ideal que ha sabido conjugar entretenimiento, educación, currículas escolares y los ejes del Buen Vivir llegando a las niñas y niños, hasta maestras y maestros, sin olvidar al círculo familiar:

el Proyecto de TeleEducación se posiciona como el único canal educativo en el medio, cuya finalidad es educar con formatos televisivos entretenidos e innovadores; así también, es el único que crea contenidos vinculados con el currículo nacional y los ejes del Buen Vivir. Además, es el único proyecto de televisión educativa que aporta al enriquecimiento de la experiencia en el aula, con el uso de fichas de orientación metodológica para cada programa, con lo cual abarca el espacio posterior al visionado, en el que el docente o adulto reafirma el conocimiento adquirido (Ministerio de Educación 2015, 20).

La creación de un espacio de televisión infantil educativa que sea incluyente e intercultural nos brinda comentarios como este “Somos mucho más ricos si nos reconocemos diversos” (Maruri 2015, 11:29). Con un alcance nacional, que se respalda en las leyes para su funcionamiento, que recibe fondos públicos para su producción y que a la vez forme a los productores y además haga investigación, se presentó entonces como uno de los mayores logros para la televisión y para las infancias del país.

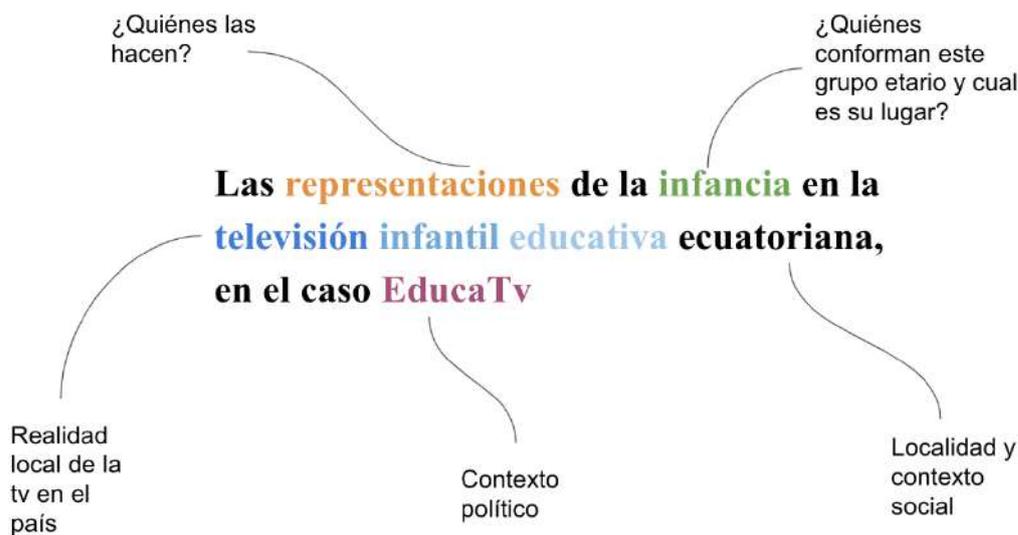
El proceso de *EducaTv* fue sin duda uno de aprendizaje. Un aprender en paralelo al hacer. Si se comparan los primeros programas que se hicieron con los últimos, en un periodo de 5 años, se nota un cambio en cuanto a la calidad técnica y los contenidos, un abordaje también más lúdico de los contenidos y un entendimiento de que “la televisión educativa también puede ser divertida” como reitera continuamente Maruri (2015).³⁶ Sin embargo, como vimos

³⁶ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

anteriormente con Orozco Gómez (2019), la televisión pública y educativa ecuatoriana están pautadas, financiadas y direccionadas por el gobierno ecuatoriano. Esto podría llegar a generar un conflicto de intereses. Es en este contexto es que surgen varias interrogantes que han dado forma a este trabajo.

1.5. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Figura 1.1. Representaciones de la infancia en la televisión infantil educativa ecuatoriana



Elaborado por la autora.

El nombre de este trabajo de investigación es *Las representaciones de la infancia en la televisión infantil educativa ecuatoriana, en el caso EducaTv*.

Lo que me cuestiono no pasa por los logros en la calidad de los programas, ni el aprendizaje para casas productoras y directores, sino que se centra en las representaciones que se han hecho de la infancia. Me interesa ver cuáles son las ideas que se han construido en torno a temas de identidad y nacionalidad.

¿Cómo se caracterizan, tanto en el discurso como en lo visual, las representaciones que se han hecho de la infancia en el espacio de la televisión infantil educativa ecuatoriana?

Preguntas de apoyo

Objetivo general: entender qué subyace en las representaciones de la infancia en la tv educativa

Objetivos específicos:

1. Analizar cómo se plantea la noción de cultura
2. Analizar cómo se plantea la noción de interculturalidad
3. Analizar los elementos y valores que se destacan
4. Analizar la construcción de las imágenes y lo que esto sugiere respecto de las representaciones de la infancia
5. Identificar las formas de injerencia adulta en estas construcciones identitarias

Para avanzar en el análisis, resulta indispensable tener un sustento teórico, entender de mejor manera las nociones de identidad, interculturalidad y también adultocentrismo. Otros términos que permitirán este análisis son: imaginarios, subalternidad, blanqueamiento y reduccionismo. Planteamos una discusión en torno a estos conceptos y nociones en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Representación, interculturalidad, visualidad y adultocentrismo

2.1. Las representaciones y los imaginarios

Spivak (1998) plantea una distinción entre dos posibles acepciones para la palabra representar. La primera la entiende en el sentido de retratar, como el hecho de hacer una imagen de algo, así como ocurre en el arte. Tomarle una foto a una persona, sería retratarla utilizando una tecnología que plasme el punto de vista de ese fotógrafo, creando así una representación de esa persona. Pintar un paisaje, sería a su vez representarlo usando un lienzo en el cual se plasme la mirada que tiene ese pintor de ese paisaje.

En ambos ejemplos hay una mediación que está dada por esa persona que mira. No solo una mediación tecnológica, la cámara, el pincel, el lienzo, pero ocurre que quien mira al sujeto, objeto o suceso, lo hace de forma subjetiva y en esa subjetividad va a abstraer ciertos rasgos para con ellos crear imágenes mentales. Gutiérrez (2004), analizando lo expuesto por Bourdieu, lo explica de la siguiente manera “las representaciones, son imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos, de valorarlos” (Gutiérrez 2004, 295). Estos imaginarios que uno construye, se interiorizan. Se convierten en una especie de mapa con el que se navega. Lindón (2007) marca que estos imaginarios son redes y tramas de significado.

Los imaginarios son, tanto personales como colectivos, no son estáticos, se reconfiguran constantemente por el contacto con el mundo, con los otros. Las abstracciones que fueron necesarias para construir los imaginarios son necesariamente incompletas y se van reconfigurando a partir del encuentro con el otro. De tal manera que estos imaginarios si bien configuran las estructuras sociales, a su vez se configuran y reconfiguran por esa constante interacción con esas mismas estructuras sociales. Es un constante vaivén.

Las representaciones, en esa primera acepción que planteaba Spivak (1998), serían entonces la forma física en la cual se plasman esos imaginarios sociales. Esto puede ocurrir mediante el lenguaje ya sea verbal como también visual. La otra acepción que propone Spivak para el término representación es en el sentido de hablar en favor de una causa o de una persona, adquiere esta acepción un sentido más político. El tener por ejemplo, representación política en la asamblea. El que alguien con poder hable por alguien más que no lo tiene. No porque esa persona no pueda expresarse, sino porque no habría el espacio dado para su escucha. Con

este acercamiento se abre una puerta para este estudio porque se evidencia la brecha en las relaciones de poder marcadas por las relaciones de dominación.

Hay dos líneas que me interesa explorar para construir una base que permita un posterior análisis sobre las representaciones de la infancia en la televisión educativa. La primera es la de los imaginarios que se construyen en torno a la infancia y la segunda es la de los imaginarios que se construyen en torno a la identidad cultural. Para lo primero acudo a algunos estudios sobre adultocentrismo y para lo segundo creo necesario desarrollar el concepto de comunidades imaginadas. Es indispensable recordar que: “*Representations are not innocent in that they can enact violence by constructing reality and truth through different dimensions of (in)visibility*” (Prashar-Savoie s. f., 3).³⁷

2.1.1. Imaginarios sobre la infancia

En la dimensión temporal de la infancia y la adolescencia se pueden reconocer tres instituciones que dejan marca en su desarrollo: la familia, la escuela y los medios de comunicación (Bustelo 2007).

Los imaginarios que tenemos los adultos sobre la infancia son construcciones adultas sobre la infancia. Estos imaginarios han determinado a lo largo de la historia todos los factores que de una u otra manera afectan a este grupo social. Por supuesto que de una cultura a otra las percepciones cambian, sin embargo el factor común es el mismo. Es decir, los adultos deciden lo que es bueno para los niños.

Con el riesgo de caer en una generalización, es común para nuestra sociedad pensar que los niños son tiernos y dulces, que son indefensos, que necesitan protección y educación. Todos estos pensamientos están normalizados y también normados. Hay una edad en la cual los niños deben integrarse al sistema escolar y de ahí en más entrar en una sola carrera hacia la adultez que en muchas culturas aún se celebra a los quince años.

El adultocentrismo se define por ser un sistema de dominio que organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones (Duarte 2016). La complejidad que esto supone no termina allí porque los sistemas de dominación por lo general son o se ponen en marcha con otros sistemas de dominación como el de género, el étnico, el económico, etc.

³⁷ “Las representaciones no son inocentes, pueden recurrir a la violencia al construir realidades y verdades a través de las diferentes dimensiones de la (in)visibilización” (Prashar-Savoie s. f., 3, traducción propia).

Klaudio Duarte (2016), sociólogo y profesor chileno, muy activo en recientes investigaciones sobre la juventud chilena a raíz de los últimos movimientos sociales, traza un vínculo directo entre patriarcado y adultocentrismo. Para esto hace una revisión genealógica (Foucault 1988) a la configuración de las sociedades antiguas desde cuando eran nómadas hasta sus procesos de sedentarización, estudiando también las guerras entre clanes. Se apoya también en el pensamiento aristotélico que marca una serie de jerarquías. Para él, el adultocentrismo es una extensión del patriarcado que actúa de forma complementaria con otros sistemas de dominación. Duarte entiende al patriarcado como:

un sistema de dominio de lo masculino sobre lo femenino, que tiene sus raíces en determinados modos de organización que los agrupamientos humanos fueron asumiendo en la constitución de sociedades. Se origina en la distribución asimétrica y unilateral de las posibilidades de participación y control en los procesos productivos (economía), en los reproductivos (relaciones de parentesco y sexualidades), en la constitución de instituciones (política) y en la creación de representaciones simbólicas (cosmogonía) (Duarte 2016, 18).

Duarte (2016) también habla de los mecanismos de dominación en la familia, que se construyen a través de relaciones de contraste mayor-menor, los cuales niegan la posibilidad de un trato entre pares en igualdad de condiciones:

las posibilidades de colaboración en igualdad de condiciones [...] y al mismo tiempo, la exclusión de la reciprocidad como posibilidad para la sostenibilidad democrática y solidaria de las relaciones entre generaciones [...] refuerza la idea de que los sistemas de dominio patriarcal y adultocéntrico son fruto de unos intereses y disposiciones de actores – en este caso varones adultos y adultos mayores – que van construyendo los mecanismos para el sometimiento de niñas, niños y mujeres adultas para asegurar la producción y reproducción del grupo (Duarte 2016, 31).

Duarte (2016) sostiene que los individuos minorizados son puestos al margen de las decisiones políticas que les involucran, porque estas están en las manos de quienes se autopusieron el rol de decisores principales. Sostiene también que se institucionalizaron sistemas como el educativo y la política pública para perpetuar la transmisión de las normas. La idea de pasar por lo educativo y las políticas públicas es algo que ya otros pensadores han mencionado, notablemente Foucault.

Foucault estudia ampliamente las relaciones de dominación acuñando el concepto de biopoder y biopolítica, y describiendo lo que él llama tecnologías que son el mecanismo mediante el cual se aseguran estas relaciones de dominación. “Las tecnologías engloban los

procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encauzan los pensamientos y acciones de los sujetos. Las tecnologías son por tanto poder, el ejercicio del poder” (Santiago Muñoz 2017, 319).

Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana (Foucault 1976, 60).

Foucault (2002) en sus estudios como *Vigilar y Castigar*, amplía sobre el uso de tecnologías normativas en distintos ámbitos de las instituciones como el ejército, la cárcel y la escuela.

Entre los mecanismos normativos aparecen el orden y la disciplina.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (Foucault 2002, 142).

A grandes rasgos me atrevo a decir que las instancias de dominación de la infancia han sido la familia mediante el patriarcado, y la escuela mediante un enfoque adultocéntrico normativo. Quisiera ampliar un poco más sobre otros acercamientos del porqué de las varias instituciones para normar y encauzar a las infancias.

Castillo Gallardo (2015) hace un recuento histórico sobre cómo se ha concebido a la infancia en América Latina. La autora sostiene que ya en la época republicana, una vez que se cuestiona el trabajo infantil a fines de 1800, a raíz de la llegada de poblaciones pobres y rurales a la ciudad y por sus implicaciones en la calle - es decir numerosas niñas y niños ocupando el espacio para sus juegos considerados ruidosos y que desordenan el espacio público, y por temor también a actos delictivos que estos pudieran perpetrar - surge la propuesta de sacar a los niños de las calles. Tratar a la infancia como seres que aún no pueden ser incorporados en la sociedad y que para ello requieren de un adoctrinamiento, los ubica (por los adultos) en los márgenes y por ende requieren ser normalizados.

Es así como desde mediados del siglo XIX se inauguró en América Latina toda una gama de instituciones vinculadas a la protección de la infancia, cuyo objetivo primordial era sacarlos de las calles, proveerles educación, insertarlos en el mundo laboral y evitar así la vagancia y el aumento de los actos delictivos (Sarmiento, Montt & Pública, 1849). En todo el continente se promovieron los mismos ideales y se tomaron más o menos las mismas medidas:

correccionales (Lorenzo, 2007, Pachón, 2007), hospicios que entrenaban en habilidades laborales (Restrepo, 2007), inserción de niños y niñas en el servicio doméstico (Bridikhina, 2007) (Castillo-Gallardo 2015, 103).

En esta cita se enumeran dos espacios normativos institucionalizados, y se suma la escuela. El estudio de la escuela hecho por Foucault, no sólo marca que es un espacio de dominación y adoctrinamiento, sino que es además una institución concebida adultocéntricamente (Vásquez 2013). Hay una visión de la infancia que los ve como “sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral)” (Vásquez 2013, 222).

Foucault evidencia que la disciplina es en sí una tecnología, que se ejerce en los distintos ámbitos sociales. En cuanto al disciplinamiento en la escuela, hay mecanismos muy marcados y Santiago Muñoz (2017) lo explica de la siguiente manera:

Copia del modelo del convento, el colegio se divide en zonas, a cada individuo le es asignado un lugar que le confiere su localización pero también su aislamiento, sus posibilidades de comunicación y circulación. Esto permite en cada instante vigilar su conducta, sancionarla, examinarla, dominarla y utilizarla (Santiago Muñoz 2017, 320).

Hasta aquí un breve recuento de lo que entendemos por adultocentrismo y patriarcado, y de los mecanismos normativos ejercidos sobre la infancia. Dávila y Naya (2015), catedráticos de ciencias de la educación, tienen una visión más positiva en cuanto a lo que ha sucedido con la mirada de los adultos sobre las infancias en las últimas décadas:

a lo largo de las últimas décadas, las visiones que tenemos de la infancia han ido variando, pasando de una lógica resistente al cambio, caracterizada por temas como “los niños están en proceso de socialización”, “los niños aún no pueden ser”, “los niños son agentes poco productivos” o “los valores se alcanzan con la adultez”, a una lógica alternativa basada en que la socialización es bidireccional en la que “los niños tienen derechos”, “los niños tienen responsabilidades y competencias”, “los niños contribuyen productivamente a su sociedad” o “los valores son compartidos”. Por lo tanto, la construcción social de la infancia solamente puede explicarse desde la contextualización histórica de esos argumentos que conforman diferentes representaciones de la infancia, construidas por los adultos (Dávila y Naya 2015, 4).

Se suman a esta visión acciones concretas de educadores quienes desde sus espacios fueron abogando por un entendimiento distinto de la infancia. Tratando a la infancia ya como sujeto social con capacidad de agencia.

Son de suma importancia las investigaciones de Jean Piaget quien a través de un trabajo sistemático y minucioso pone de manifiesto las formas en las que los niños se apropian del mundo, construyendo conocimiento sobre él a partir de la experiencia e intercambios con el medio. Es decir presenta a un sujeto infantil que nada tiene que ver con un ser incapaz y pone de manifiesto que lo que desde el mundo adulto se entendían como errores eran en realidad teorías sobre el mundo en permanente cambio hacia la constitución de un conocimiento socialmente compartido (Calarco 2006, 6).

Las formas de ver, imaginar y representar a la infancia han ido cambiando en los últimos 60 años a partir de acciones puntuales que han marcado hitos como la declaratoria de los Derechos de los Niños promulgada por la ONU en 1959. O el abordar a la infancia en la psicología con Freud y varios pensadores y educadores como Lev Vigotsky y Piaget que han trabajado para visibilizar a la infancia y cambiar la mirada que existe en torno a ella sosteniendo que es por medio de la interacción social que los niños se desarrollan cognoscitivamente. Sin embargo, queda mucho por discutir y hacer.

Hoy en día mucha de esa socialización ha sido suplantada y pasa por el visionado de imágenes, por los medios de comunicación que son parte normalizada de nuestras vidas. Los imaginarios sobre la infancia que llenan estos espacios también necesitan ser revisados. Habiendo hecho este recuento sobre las miradas que recaen sobre la infancia, quisiera ahora dar un salto al presente para hablar sobre cómo son concebidos las niñas y niños desde los medios de comunicación. Cielo Salviolo (2016), a quien se mencionó en el capítulo anterior, quien ha trabajado por la infancia desde el audiovisual a través de la creación de espacios como Canal Encuentro y desde la dirección de Pakapaka, distingue no menos de 5 imaginarios distintos que subyacen en las representaciones que los medios audiovisuales hacen de la infancia. Estas categorías han sido tomadas de Bustelo (2007) quien hace en su libro *El Recreo de la Infancia*, un recuento sobre las formas de biopoder,³⁸ término acuñado por Foucault,³⁹ quien sostiene que existen mecanismos que permiten ejercer el control sobre otras personas a partir de decisiones tomadas sobre sus cuerpos pero también a través de la

³⁸ “El biopoder se sirve de la norma que construye y asienta para poder expandir y constituir un cierto continuum de construcción de unos ciertos sujetos y una cierta población que se ajuste a lo requerido” (Meza Gómez 2018, 24). “El tercer dispositivo de la biopolítica está relacionado propiamente con el bios, esto es, el control de los que sobreviven a través de la construcción de la legitimidad de una visión hegemónica de la infancia. Esta legitimidad normaliza la visión particular de una relación social al mismo tiempo que la oculta” (Bustelo 2007, 35).

³⁹ “La investigación foucaultiana está orientada al análisis de estas prácticas y discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto. Al conjunto de estas prácticas y discursos, diferentes para cada momento histórico, es a lo que llama Foucault tecnología” (Santiago Muñoz 2017, 319).

inculcación de una ideología⁴⁰ de tal forma que parece un proceder normalizado por la sociedad. Para Foucault “el sujeto es resultado de un conjunto de prácticas que intervienen en él, lo atraviesan y en definitiva lo constituyen” (Santiago Muñoz 2017, 318).

En resumen las categorías que propone Bustelo (2007) y que retoma Salviolo (2016) son desde mi mirada, formas de utilizar la imagen de la infancia para fines adultos:

Los niños como compasión. En el sentido de que los niños inspiran ternura y mostrarlos afectados o en situaciones de injusticia y vulnerabilidad motiva a los adultos a donar fondos a instituciones. “Afirmo que el paternalismo/maternalismo reproduce una relación, que se pretende protectora, pero es descaradamente asimétrica” (Bustelo 2007, 40).

Los niños como inversión. En el sentido de que hay que invertir en la infancia porque son por ejemplo, el futuro de la patria. Al usarse frases como éstas, se niega el presente de la infancia y se piensa en ella sólo en función de su utilidad en un futuro. “La educación sería, además, el único camino admitido de la inclusión y la movilidad social” (Bustelo 2007, 48). Sin embargo este enfoque alcanza un carácter inhóspito si se lo lee desde las posibles consecuencias de no hacer esta inversión, estos niños no tendrán la educación que requiere el sistema para que se inserten en la sociedad de tal forma que sean entes productivos. “Esta es una conveniencia económica que, en términos monetarios, se mide como ‘tasa de retorno’” (Bustelo 2007, 45).

Los niños como objeto de control social. Este punto implica las acciones que hay que hacer mientras los niños son niños. Se entiende que las infancias no tienen dominio de sí mismas y que requieren de resguardo, cuidado y socialización. Me detengo en la definición de socialización que usa Hecht (2013, 9) “el proceso que asegura la continuidad cultural mediante la reproducción de roles establecidos”. Es decir que en ese caminar hacia la adultez por un lado está la educación como inversión pero por otro lado la necesidad de controlarla. Bustelo sostiene que en paralelo al discurso de la inversión, está el de la coerción donde se habla del niño delincuente como consecuencia de una inversión fallida: “el niño delincuente a quien hay que bajarle la edad de imputabilidad” (Bustelo 2007, 182). Para Salviolo (2016), estos niños son mostrados en los noticieros de la televisión creando retratos de un salvajismo que necesita ser dominado.

⁴⁰ Para Van Dijk, las ideologías “organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos (ideológicos) [...] algunas ideologías pueden funcionar para legitimar la dominación, pero también para articular la resistencia en las relaciones de poder, como es el caso de las ideologías feministas o las pacifistas” (Van Dijk 2005, 12).

Los niños como consumidores. No ellos con un poder adquisitivo pero sí en relación con sus cuidadores adultos. Crear en la infancia la necesidad por un bien que los padres tendrán que satisfacer para mantener un status social. Por ejemplo en un estrato socioeconómico determinado, el poseer un cierto artefacto, tecnológico por poner un ejemplo, determina hoy en día esa posibilidad de pertenecer socialmente.

Los niños como actores sociales. Los autores marcan que esto no ocurre a menudo. Pero que es en estos espacios donde los niños aparecen como sujetos y con capacidad de agencia. Se entiende que la televisión educativa con enfoque de televisión para aprender que pone a los niños en el centro abriría este espacio. “Es el descubrimiento de la infancia: desde la infancia como lo ‘no-adulto’ a una infancia des-adultizada” (Bustelo 2007, 186). Más allá de que es un tema importante para abordar, excede a los alcances de este trabajo el tema de la agencia de las infancias ya que este se limita a la representación de las infancias.

Lo que Bustelo (2007) sostiene es que es fundamental darse cuenta de los mecanismos de sujeción de las infancias que ocurren desde una edad muy temprana por medio de manipulación y técnicas de dominación que están avaladas y normalizadas por la sociedad:

los factores de poder entienden que es durante la infancia cuando se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y el ocultamiento de la relación de dominio se hace más evanescente. Se cumple en este campo, como quizás en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta (Bustelo 2007, 37).

Margaret Mead (2019) estudia la cultura desde tres enfoques, la post figurativa, la cofigurativa y la prefigurativa. Revisa cómo se traspasa la información desde culturas en pueblos primitivos que subsisten a la época actual, comunidades migrantes y comunidades modernas después de las revoluciones del 68. Si bien identifica que el traspaso de conocimientos se hace de manera distinta en cada una de las 3 configuraciones, ya sea de los adultos a los jóvenes, de los jóvenes desde sus pares y finalmente de los adultos a los más jóvenes, sus conclusiones cierran con que el mundo es aún demasiado adultocéntrico y temeroso al cambio como para escuchar a los jóvenes. Esta falta de diálogo y la perpetuación de los mecanismos anteriormente conocidos imposibilita recibir resultados distintos.

El hecho de que deleguen autoridad, de que el padre envíe a sus hijos a la escuela para que aprendan nuevas ideas y de que el viejo científico envíe a sus discípulos a otros laboratorios para abordar los problemas más flamantes, no cambia nada. Solo implica que los padres y los maestros continúan empleando los mecanismos de configuración típicos de un mundo en que

los padres, después de renunciar al derecho de educar a sus propios hijos, pretenden que los jóvenes aprendan de otros adultos y de sus pares más inteligentes [...] en el sentido más profundo, los adultos continúan empuñando hoy el timón, como lo empuñaban ayer. Y en parte porque empuñan el timón, no comprenden que todavía no existen las condiciones imprescindibles para entablar un nuevo diálogo con los jóvenes (Mead 2019, 125).

Dejo por ahora aquí esta discusión teórica sobre el adultocentrismo y en las próximas páginas buscaré centrarme en los imaginarios y la identidad cultural para posteriormente unir ambas reflexiones.

2.1.2. Construcciones identitarias

Nada nos une a todos fuera del sonido imaginado.

—Benedict Anderson

Toda sociedad se construye y se sostiene por estructuras estructurantes (Bourdieu 2007) que establecen un cierto orden y marcan unas jerarquías. Estas jerarquías se aseguran su poder a través del sostenimiento de ese cierto orden, entre otras cosas, por medio de imaginarios que, como vimos al inicio del apartado anterior, se encuentran en constante construcción y reconstrucción. Se construyen tanto estructuras personales como colectivas e institucionales.

En esta última instancia me interesa abordar la construcción del Estado Nación. Benedict Anderson (1993) define a la Nación como:

Una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán, ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (Anderson 1993, 23).

Anderson sostiene que el sentido de pertenencia a ese imaginario es tan fuerte que la gente que se siente interpelada está dispuesta a ir a la guerra en nombre de su país. En un caso menos extremo, ocurre algo similar cuando alentamos a la selección de fútbol de nuestros países durante el mundial, todos bajo una misma bandera. Este sentimiento de pertenencia se sostiene por medio de múltiples símbolos, los más evidentes son los símbolos patrios, la bandera, el mapa, el himno. Las construcciones identitarias son procesos más complejos que eso y se arraigan también en imaginarios marcados por sucesos a lo largo de la historia.

En el caso del Ecuador la construcción de la nación se cimienta en la época colonial e inicios de la república y se caracteriza por un componente de distinción étnica racial que subyace hasta hoy. La colonialidad del poder, término acuñado por Anibal Quijano (2014) y retomado por Walsh (2008) se marca por cuatro ejes. El primero que porta el mismo nombre, hace

referencia “al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros” (Walsh 2008, 136). Lo blanco en lo más alto de esa escala. Walsh sostiene que referirse a la raza es un mecanismo de dominación que manejaban los colonizadores europeos y que luego los criollos y élites nacionales al momento de la independencia a su vez usaron:

En América esta colonialidad configuró un patrón de poder basado en la idea de “raza” como instrumento de estructuración social, directamente ligado a la explotación del trabajo y al capitalismo mundial. Al establecer una escala de superioridad con el blanco europeo arriba, el indio y el negro en los peldaños más bajos –“indio” y “negro” siendo categorías identitarias homogéneas y negativas impuestas– y los mestizos como las nuevas identidades ubicadas en el medio, los colonizadores lograron imponer un patrón de dominación (Walsh 2009a, 28).

Para poner un ejemplo de esto cito a Deborah Poole. En el capítulo VI del libro *Visión, raza y modernidad*, Poole (2000) hace un análisis del libro Lima editado en 1866 por Fuentes. Fuentes era un abogado, estadista y humorista peruano; su libro pretendía aclarar las visiones que los viajeros europeos tenían sobre el Perú. Poole inicia caracterizando a Fuentes y sus contemporáneos como esa élite que marcaría no sólo el porvenir económico y cultural del Perú, sino que marcaría profundamente el imaginario identitario de la nación. Sostiene Poole que las élites buscaban medidas que les permitieran mantener sus monopolios comerciales y que para ello se valieron del nacionalismo como medidas proteccionistas:

La posibilidad de imaginar una cultura nacional que pudiera incorporar lo español y lo indio, había desaparecido exactamente en el momento en el cual, entre mediados y fines de la década de 1840, Castilla asumió la tarea de reconstruir el Estado central controlado por Lima luego de años de guerras civiles y rivalidades entre Lima y las provincias, era poco lo que había quedado de los sueños emancipadores de un territorio nacional unificado en el cual, en el lenguaje utópico de Melgar, “El indo y el sabio de la unión amante, Os ha de gobernar en adelante”. En su lugar, los intelectuales y políticos de Lima elaboraron un discurso de comunidad nacional que perpetuaría en lugar de reconciliar las divisiones raciales y políticas que separaban a Lima y las provincias. Como apoyo histórico para su visión de la acción, pusieron los ojos en las tradiciones aristocráticas del pasado colonial de Lima (Poole 2000, 184).

Puntualmente el libro de Fuentes funciona a modo de catálogo (Das y Poole 2008). Es una “fisiognomía de Lima”, Poole se detiene tanto en la forma en que Fuentes estructura los escritos y las gráficas que lo acompañan. Es un libro impreso en Francia con ediciones en

varios idiomas, que se vendió en ambos continentes. Las imágenes son litografías a modo de retratos que muestran la fisonomía de los habitantes, catalogándolos desde salvajes e indomables a negros e indios, pasando por los indios civilizados que son quienes llevan camisa y sombrero, hasta llegar a las supuestas élites con vestidos, paraguas y ojos almendrados. Los grabados del libro son de plazas y monumentos de la ciudad. Las descripciones son clasistas y racistas: “un riguroso discurso de distinción racial y estética” (Poole 1998, 188). Se evidencia a través del libro una intención racista y hegemónica de un Estado que necesita, para ser moderno y civilizado, ser menos indígena y más europeo.

No es este un caso exclusivo del Perú de principios de la República. Se pueden estudiar casos como éste a lo largo del continente. Puntualmente en Ecuador hallamos el trabajo de Francois Laso (2015) *La Huella invertida*⁴¹ sobre su bisabuelo, el fotógrafo José Domingo Laso quien a principios de 1900 buscaba ofrecer a Europa una imagen de carta postal turística de un Ecuador blanqueado, moderno, europeo. No solo hizo retratos fisonómicos sino que procedió en múltiples ocasiones al borrado y camuflaje de personas indígenas que aparecían en las fotografías.

Eduardo Kingman, por su parte, en la introducción del libro *Los Trajines Callejeros* (Kingman y Muratorio 2014), que recopila imágenes y relatos sobre la cultura popular en Quito desde fines del siglo XIX hasta fines del XX, describe un país y una ciudad conflictivas en términos identitarios, marcada por una modernidad que saluda los dispositivos civilizatorios y de disciplinamiento, dejando intactas las brechas sociales y étnicas que estaban ya muy marcadas:

No hay que perder de vista la influencia que tuvo, por largo tiempo, la cultura aristocrática en la construcción de hegemonía y en la generación de todo un sistema de distinciones y diferenciaciones sociales, étnicas y de género. Pero además la modernidad condujo a acciones de disciplinamiento, así como a grandes extirpaciones culturales que profundizaron las grandes separaciones sociales y étnicas (Kingman y Muratorio 2014, 15).

Coinciden los autores en describir la construcción de un Estado Nación centralista que aspira a la blanquitud. Proceso que ha dividido a la población dejando en los márgenes a todo lo que

⁴¹ Más allá de recomendar la lectura del libro *La Huella Invertida* por ser interesante y de fácil lectura, invito a visionar un capítulo que realicé entre 2016 y 2017 para la serie *Diván* que justamente trata sobre este tema y en él se hace un recorrido de la exposición realizada por Francois Laso sobre el trabajo de Domingo Laso. Exposición que se desarrolló en el Museo de la Ciudad de Quito. Allí se pueden ver claramente las acciones de borrado en las fotografías.

pueda frenar el proceso de modernización. Ahora, ¿cómo describir a las poblaciones que resultan ser marginales para ese imaginario de Estado Nación republicano?

Las poblaciones marginales están conformadas por sujetos “indígenas” o “naturales”, que son considerados, por un lado, el fundamento de identidades nacionales particulares y, por el otro, son excluidos de esas mismas identidades por esa clase de conocimiento disciplinario que los marca como “otros” raciales y civilizacionales (Das y Poole 2008, 24).

¿Qué ocurre con estas identidades que se construyen al margen? Mead (2019) marca que estas situaciones de marginalización, hacen que el Estado Nación se conforme por un proceso de exclusión que resulta doloroso.

El sentimiento de identidad cultural que se inculca mediante castigos y amenazas de rechazo absoluto tiene una extraña persistencia. El sentimiento de identidad nacional que se define por el color y la capacidad de sufrimiento, por el orgullo depositado en los primitivos padecimientos heroicos de los propios antepasados, se puede conservar en el exilio, en medio de circunstancias que presuntamente deberían disiparlo (Mead 2019, 55).

Por un lado se construye un imaginario de Estado Nación, pero no se construye en el aire, está sustentado en personas. Los individuos que no calzan construyen su sentido de pertenencia en bases que se fundamentan en la exclusión.

La construcción de identidad en estos términos se vuelve compleja.

¿Cómo manejarse con esas poblaciones que están en los márgenes?

Hallo en las lecturas dos mecanismos, el primero es circunscribiéndolas a unas categorías fijas que permitan su identificación. Un discurso sobre los habitantes, el territorio y el sentido de pertenencia a ese espacio en tanto que habitante y ciudadano. Para esto me remito a Anderson (1993) y sus reflexiones sobre el mapa y el censo. En su utilidad como delimitadores territoriales que cumplían una función para los colonizadores, habla de los mapas históricos cuyo objetivo era mostrar cartográficamente las unidades territoriales claramente delimitadas. Esto en un afán de encasillar. Porque los colonizadores, dice él, no podían lidiar con identidades que pudieran estar en múltiples lugares. El las llama travestidas:

Además, podemos notar la pasión de los empadronadores por lo bien elaborado y lo claro. De ahí su intolerancia ante las identificaciones múltiples, políticamente “travestidas”, borrosas o cambiantes. De ahí la tenebrosa subcategoría, bajo cada grupo racial, de “Otros” que, no obstante, no deben, en absoluto, confundirse con otros “Otros”. La ficción del censo es que todos están incluidos en él, y que cada quien tiene un lugar —y sólo uno— extremadamente claro. Nada de fracciones (Anderson 1993, 231).

Cuando se piensa o se define desde categorías étnicas, se limita a pensar la cultura desde los elementos primordialistas y se los fija en el tiempo: “naturaliza y sustancializa el carácter de lo étnico” (Pérez Ruiz 2007, 36) y genera “procesos de idealización del pasado para marcar continuidades y proyecciones al futuro” (Pérez Ruiz 2007, 37) es un mecanismo de control, que tiene una procedencia cultural y un fin de dominación.

Identificar a las poblaciones de los territorios coloniales como etnias se hacía según los criterios de los estados europeos, es decir, desde una visión etnocéntrica de la otredad, asociada con la inferiorización cultural y/o civilizatoria que justificaban, política e ideológicamente, los procesos de subordinación, dominación y explotación (Pérez Ruiz 2007, 38).

Esta visión colonial que tiene la necesidad de marcar, delimitar, fijar fronteras en un momento de la historia del Ecuador, me atrevo a decir que encontró una forma de reapropiación generando o al menos buscando un cambio de significado. Me refiero al proceso de apropiación del término - nación - por parte de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas. Retomar este término de nación pero ya desde las poblaciones marginadas es una forma de reivindicación. Hablar en términos de nacionalidades indígenas que habitan dentro de una gran nación. En este sentido serían naciones que se reconocen por factores de similitud lingüística y cultural. “En esta forma, la nacionalidad se asimila al color de la piel, el sexo, el linaje y la época de nacimiento: todas estas cosas no podemos escogerlas. Y en estos ‘lazos naturales’ sentimos lo que podríamos llamar ‘la belleza de la *gemeinschaft*’”⁴² (Anderson 1993, 202). Ahora, la complejidad de este término radica en que marcar categorías étnicas puede ser un arma de doble filo.

Para explicar esto aludo nuevamente a la colonialidad del poder de Quijano (2014). Otro de los ejes que el autor señala es la colonialidad del ser. Este eje alude a una distinción y oposición entre lo racional y lo salvaje. Entendiendo lo racional con lo moderno y el progreso en relación a la visión europea. En oposición, lo salvaje con lo no moderno, lo no civilizado. Nuevamente en esta segunda categoría entrarían estas nacionalidades, marginadas, vinculadas con lo no moderno, lo no racional, lo no europeo.

Entonces si bien por un lado el abanderarse del término nacionalidad puede ser visto como “el derecho de reconocimiento y reparación” (Walsh 2008, 138) a esta parte de la población marginada, por otra parte más que ser una acción afirmativa puede ser una forma de perpetuar

⁴² *Gemeinschaft* se traduce como la comunidad.

la exclusión al ser una categoría específica, delimitada y a la cual se le atribuyen derechos específicos. Perpetuando así su exclusión.

Walsh (2008, 138) señala que para que pueda haber un cambio real y se pueda romper con esta colonialidad del ser, es fundamental apuntar a “cambiar las estructuras institucionalizadas que siguen manteniendo y reproduciendo la racionalidad de la modernidad como norma ontológica”. La estructura institucionalizada más importante que desde mi punto de vista habría que refundar es la de la educación. Y sobre la educación ampliaré dentro de unos párrafos por tratarse también de un mecanismo de adoctrinamiento.

Sin embargo, antes de llegar allí, para cerrar esta idea de la dualidad en cómo manejar a las poblaciones marginales, quiero discutir la solución generalizada adoptada a través de un proceso de homogeneización, mediante el mestizaje y la creación de una categoría denominada en nuestra región como blanco-mestizo.

Ecuador era percibido como portador de una tensa triangulación entre los troncos “blanco”, “indio” y “negro”, cuyo resultado final era una conflictiva policromía en la que sobresalía el “blanco-mestizo”, que era concebido como el exclusivo grupo verdaderamente humano, el único capaz de dar sentido y vida al país. Por ello, el mestizaje pasaría a convertirse en la política oficial de los regímenes políticos de la primera mitad del siglo XX (Mancero 2017, 324).

Todo aquello que recaiga en y por fuera de los márgenes de ese estado, debe ser normalizado para evitar que represente un peligro al orden mayor, a la nación, a la patria. Esa patria que se construye con miras a Europa, anhelando ser moderna y estar cerca del progreso. Cuidar de las amenazas al Estado. Limitar o eliminar aquello que recae en el universo de lo salvaje o natural capaz de alterar el orden establecido. Vale aclarar que esa liminalidad está compuesta por cultura, etnia, color de piel, género, edad y va más allá de los lugares físicos, como territorios geográficos, abarcando los espacios simbólicos y conceptuales.

La reacción del Estado es instaurar mecanismos que sostengan ese orden y esa construcción identitaria de modernidad y progreso. ¿Cuáles son estos mecanismos? Según Poole, “los estados intentan ‘manejar’ y ‘pacificar’ a estas poblaciones, tanto a través de la fuerza como a través de la pedagogía de la conversión intentando transformar a estos ‘sujetos rebeldes’ en sujetos legales del estado” (Das y Poole 2008, 24).

Plantea así Poole que uno de los mecanismos para sostener ese orden es recurrir a la regulación y al disciplinamiento. Es inevitable no volver a nombrar a Foucault cuando a

disciplinamiento nos referimos, como mencionamos en el apartado anterior, Foucault estudia el poder regulatorio del Estado, las formas de disciplinamiento a través del castigo y la educación. Pero no es el único, según Vries, “para Kant, este ‘estado de naturaleza’ que amenaza el orden civil iba a ser transformado a través de la educación” (Das y Poole 2008, 23). Hablamos de la educación como forma de pacificación de las poblaciones, como proyecto que permite la modernización del Estado y la cercanía con el anhelado progreso. En el Ecuador contemporáneo ocurre algo que genera disrupción en relación a lo dicho, y es todo lo relativo a la educación Intercultural Bilingüe. En el capítulo anterior como parte de los antecedentes se mencionó un poco ya sobre este tema, acerquémonos ahora en términos conceptuales.

A modo de síntesis de este apartado, señalo que para entender el imaginario de Estado Nación en Ecuador es necesario revisar el pasado desde los inicios del tiempo republicano para hallar las bases racistas sobre las cuales se estructura y a partir de allí las configuraciones que se van dando, las apropiaciones de ciertos términos y las limitaciones que esto a su vez va creando. Para entender de dónde vienen los imaginarios de ser un país que se disputa entre ser blanco mestizo y que no sabe donde ubicar a las nacionalidades otras por ser dicotómicas con la esencia misma de lo que se entiende como modernidad y progreso. Esa brecha que se abre, no se sana.

2.1.3. Imaginarse intercultural

Un tercer eje en el pensamiento de Quijano (2014) es el de la colonialidad del saber: este eje visualiza la educación desde su ancla con lo científico vinculando este término a lo moderno y civilizatorio, en contraposición con lo no salvaje. Con otras formas de aprender y saberse en el mundo: “se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer” (Walsh 2008, 137). Es decir conocimientos que no reconocen una diversidad de pensamiento que pueden ser justamente las formas y las lógicas de esas poblaciones históricamente marginadas. Ontologías otras.

El conflicto que en Ecuador se plantea en torno a la educación intercultural fue mencionado anteriormente. Se mencionó que las luchas indígenas desde los 60 buscaban varias reformas, y en la educación tras la labor de Dolores Cacuango se empezaron a lograr ciertos cambios. Rivera Vélez (2009) remarca la importancia de las luchas indígenas en función de un pedido de más visibilidad y participación política:

A raíz de los levantamientos de 1990 y 1994 que paralizaron al país, se ha abierto un panorama expectante para la política nacional pues ha permitido observar las diferentes posiciones políticas de los diversos sectores de la sociedad. De hecho, su incidencia ha replanteado y cuestionado profundamente las bases constitutivas de cierta figura de Estado-nación como fórmula integradora de la sociedad (Rivera Vélez 2009, 57).

La constitución del 98 marcaba un Ecuador pluricultural y multiétnico. Para explicar estos términos recurro a Walsh (2009a), Kymlicka (1996) y Rodríguez-Cruz (2018).

Según Walsh:

el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos “metacultura”. Entonces, mientras se lo emplea para referir a situaciones o contextos específicos, el multiculturalismo está fundamentado en problemas supuestamente “universales” –o que tienen que ver con “minorías étnicas”– cuya respuesta o solución, según esta lógica, también debe ser universal (Walsh 2009a, 43).

Para Kymlicka (1996, 26), filósofo canadiense, defensor del multiculturalismo liberal, una nación es “una comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una tierra natal determinada y que comparte una lengua y una cultura diferenciadas”. Para Rodríguez-Cruz (2018, 71), “el multiculturalismo se reduce al reconocimiento de las diferencias y aboga por la coexistencia entre los distintos grupos étnicos”.

El movimiento indígena planteaba, desde sus primeras luchas reivindicativas en relación a la educación, el uso de la palabra intercultural. “[la interculturalidad] de manera íntimamente vinculada con la educación y el bilingüismo, buscando la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial” (Rodríguez-Cruz 2018, 219).

durante las décadas de 1960 y 1970, la EIB se configura como demanda del movimiento indígena y base de su proyecto político. Desde entonces, la EIB ha sido entendida como un instrumento capaz de resignificar las relaciones interétnicas. Para ello, se plantearon modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitieran conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad blanco-mestiza pensada hasta este momento como nacional (Rodríguez-Cruz 2018, 219).

Desde 1998 se crea un sistema educativo oficial, paralelo al del Estado ecuatoriano, Educación intercultural bilingüe, EIB es un sistema paralelo al sistema “hispano”. Siendo ésta una forma de apropiación por parte de la población indígena, de los roles no cumplidos por el Estado pero además se vuelve una forma de resistencia y lucha. Se crean currículos, se forman docentes, se abren escuelas incluso unidocentes que atiendan las necesidades comunitarias, se imparte en la lengua local y se elaboran textos bilingües. Para el movimiento indígena, la educación se vuelve un lugar de adoctrinamiento, de trinchera (Rodríguez-Cruz 2018). No como una forma de asimilación a la cultura mayoritaria, sino como una búsqueda que a través de la lengua y la cultura permitan un cambio en relación al vínculo blanco-mestizo/indígena de dominación.

Sin embargo las palabras pluricultural y multiétnico por las cuales se abogó en ese entonces, ya para cuando llegaba la nueva Constitución de 2008, estaban lejanas de la evolución conceptual del nuevo milenio.

En el 2008 se cambian los términos del artículo 1 y se pasa a una Constitución que establece un Ecuador intercultural y plurinacional. Para entender el alcance de esto es importante definir también estos términos. Para Rodríguez-Cruz (2018, 71) “la interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se producen los conflictos entre los mismos”. Una definición más extensa es la de Walsh:

Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa –en su forma más general– el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh 2009a, 41).

Es fundamental entender que al hablar de interculturalidad, se busca evitar el enfoque del multiculturalismo donde “fácilmente se convierte en formas contemporáneas de mestizaje social y transculturización” (Walsh 2009a, 153).

la interculturalidad parte de las diferencias histórico-ancestrales (no sólo culturales sino también coloniales; es decir, aquellas establecidas dentro de una matriz colonial de poder y dominación). Crear las condiciones para que estas diferencias puedan existir y fortalecerse en condiciones de igualdad y equidad, es sólo parte de su afán; la otra parte se dirige hacia el proyecto de una construcción plural que permita que estas diferencias se articulen y coordinen,

impulsando de esta manera nuevas formas práctico-conceptuales de concebir y hacer el Estado (Walsh 2009a,153).

Y respecto del Estado plurinacional, El Consejo de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) planteaba que:

No es una apuesta étnica sino política de carácter descolonizador, que enfrenta al “Estado capitalista, burgués y excluyente” con la finalidad máxima de resolver paulatinamente las lacras sociales heredadas [...] hasta llegar a satisfacer las necesidades básicas materiales, espirituales y culturales (Walsh 2009a, 154).

Y sobre el pluriculturalismo, Walsh agrega que:

la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; por el contrario, la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa entre ellas (Walsh 2009a, 44).

Brevemente se puede decir que la interculturalidad entendida como se ha descrito anteriormente, es un ideal plasmado en el papel pero que sería la clave para generar situaciones de equidad y participación. “El interculturalismo ... plantea la necesidad de ir más allá de la tolerancia y la coexistencia entre culturas, para construir relaciones de respeto y convivencia que posibiliten el diálogo y el aprendizaje mutuo” (Cruz Rodríguez 2014, 250).

Estos planteamientos fueron formulados desde el anhelo y la necesidad de cambio de matriz cultural, buscando una unión en la diversidad, pero en la práctica, en la comprensión social de los términos, en el trabajo del día a día, no sucede así. Ocurre más aquello advertido por la misma Walsh (2009a): “formas contemporáneas de mestizaje social y transculturización”.

El ejemplo más claro fue lo que ya se mencionó en el capítulo anterior, y solo a modo de ayuda memoria diré que bajo el mismo régimen del presidente Correa se redujo a Secretaría el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y se redujo así su rango de acción, independencia y presupuesto. A esto se sumó la creación de las escuelas eje, o escuelas del milenio que generaron el forzoso cierre de una educación local, familiar y personalizada en lengua propia. Borrando los dos sistemas de educación, el hispano y el Intercultural Bilingüe para quedarse con uno nuevo, unificado, llamado también bilingüe pero cuya intención, como vimos anteriormente, ha sido la asimilación de la diferencia hacia el mestizaje. Rodríguez-Cruz quien participó de un estudio en el colegio Sumak Yachana Wasi, una escuela del milenio, en

la provincia de Imbabura, cerca de Cotacachi, observó sobre los libros de texto que se usan en la escuela lo siguiente:

el tratamiento de la diversidad cultural, tanto en sus contenidos como en las ilustraciones, es deficiente, y la lengua vehicular del conocimiento es el castellano. La representatividad de la diversidad étnica es escasa y marginal; más bien se tiende a la folclorización y al desvanecimiento de la perspectiva intercultural. Los materiales educativos no permiten al alumnado indígena conocer su propia historia, sus líderes históricos y actuales, sus formas de organización socio-políticas y sus prácticas culturales, entre otros elementos. De estos libros de texto se desprenden modelos de vida occidentales que nada tienen que ver con el *sumak kawsay* ni con la concepción de la Naturaleza que éste sostiene [...] El análisis desarrollado sobre dicho material constata que no permite a los estudiantes indígenas reafirmarse en lo propio, aunque sí asimilar los patrones hegemónicos, mientras que tampoco permitía a los blanco-mestizos conocer “al otro”, pero sí reproducir sus mismos códigos lingüísticos y socio-culturales. En definitiva, lejos de promover un diálogo intercultural, la asimilación de la otredad conlleva, en los estudiantes indígenas, a la pérdida de la propia identidad idiomática y cultural (Rodríguez-Cruz 2018, 81).

Esto me lleva a pensar que la interculturalidad, aplicada desde el punto de vista de las políticas públicas, encaminadas como han sido encaminadas, queda vaciada de sus ejes principales, en lugar de ser un puente que genere entendimiento y equidad parece limitarse a resaltar símbolos puntuales y a fortalecer el camino hacia la asimilación de lo mestizo o dominante. Un proceso de aculturación induciendo a la población a una enculturación forzada. Al menos en términos de lo ocurrido en la educación. Yo sostengo que este vaciamiento y simplificación del término es también la manera en que se ha aterrizado el entendimiento de lo intercultural en otras esferas de la vida social y cotidiana. .

Recordemos lo enunciado sobre el Buen Vivir en el primer capítulo de esta tesis. El Buen Vivir que no es lo mismo que el *Sumak Kawsay* pero que son términos que se usan indistintamente y que fueron eje de acción del gobierno del economista Correa. En la televisión infantil educativa era ése uno de los ejes transversales. Quizás se encuentre una respuesta en lo enunciado por Rodríguez-Cruz (2018) respecto de lo conflictivo que se vuelve el andar en dos formas de ver el mundo a la vez:

mientras que el Buen Vivir se interpreta como un modelo de desarrollo extractivista y reproductor de las lógicas de uniformización socio-cultural convencionales, el *sumak kawsay* es una respuesta de los pueblos y nacionalidades indígenas contra el desarrollismo, y una alternativa al mismo y sus consecuencias de largo alcance (Rodríguez-Cruz 2018, 73).

Nos enfrentamos a un problema no de definición, si no de interpretación. Pero no por falta de comprensión del lenguaje, sino por un entendimiento distinto de las necesidades de base. La brecha social y cultural solo se evidencia. Son dos concepciones mundo que en la realidad no se sabe cómo conjugar.

Desde lo analizado parece que la tendencia se encamina ya sea hacia la homogeneización cultural como lo que parece haber ocurrido en el gobierno del economista Correa, o bien hacia la reivindicación de la diferencia, siempre y cuando ésta esté bien controlada y “en su sitio” como se marca en el multiculturalismo. Bajo esta mirada, desde las políticas públicas la interculturalidad estaría siendo aterrizada pienso yo como un híbrido. En la práctica, como una exhibición y reconocimiento de las culturas “otras” entendiendo cultura como “todo el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor 1975, 29).

Por otro lado, la interculturalidad se ejerce como mecanismo de dominación y proceso homogeneizante que fuerza a hacerse a la cultura dominante. Esto nos lleva a pensar cómo se construyen las identidades en un engranaje que de partida es complejo.

En ese orden de cosas, la identidad nacional aparece como un manto protector que avala la construcción homogénea de la nación, como un vehículo que condensaría las diversas expresiones culturales y étnicas de la población de una determinada sociedad y, como parte componente del gran supuesto voluntarista de integración nacional que, en el caso ecuatoriano, viene pregonándose desde finales del siglo pasado a través de postulados decimonónicos y liberales del sujeto-indio como contraimagen del proyecto de ciudadanía blanco mestiza. Proceso ideológico que de forma sutil ha calado profundamente en la mentalidad y en el sistema político de los ecuatorianos (Rivera Vélez 2009, 58).

Derrida (1998) dice que la constitución de una identidad se basa en la exclusión y jerarquía. Si tomamos esta idea y planteamos la construcción de un proceso identitario como el proceso de reconocer qué y quiénes somos en comparación con aquello que no creemos que somos, establecemos un uno y un otro opuestos.

el término de identidad se refiere al vínculo del individuo con los valores exclusivos, alimentados por la historia exclusiva de su pueblo. El término *identidad* expresa la interrelación que implica simultáneamente una constante mismidad en uno mismo (*self-sameness*) y una constante participación en ciertos rasgos esenciales de los demás (Erikson 1963, 2).

Ahora, si se restringe lo cultural a esos rasgos esenciales, a esos elementos que son fijos, con hitos aparentemente palpables como son símbolos patrios, monumentos, vestimenta, ritmos, platos típicos y artesanías, con aquello que podemos asociar con lo tradicional, la identidad se vuelve estática. “El problema con esta tendencia es que niega la multiplicidad, fluidez y carácter dinámico y diverso de la identidad” (Walsh 2009a, 46).

Stuart Hall señala que la identidad se constituye tanto a partir de la negación de aquello que no se es, pero sobre todo a partir de la práctica discursiva y es ésta la que va a generar una especie de sujeción. Porque es a través de las representaciones que se conforma ya que es la identidad la que sostiene al sujeto en un lugar en particular. “Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall y du Gay 2003, 17).

Si planteamos que la identidad no es estática y está en constante cambio, construcción y resignificación, “libre y cambiante” en palabras de Hall, podemos ir un poco más allá y retomar a Derrida (1998) y su concepto *différance*. Este concepto nos lleva nuevamente a una idea de movilidad. Entiendo este término tanto como lo que difiere del otro pero también con el juego de las palabras que permite que uno sea el otro en diferido y viceversa. Es decir, ser el otro pero en un tiempo distinto al del presente. Si uno se define en función de aquello que no es ya, que difiere del otro, pero a la vez uno es el otro en diferido, ese proceso de exclusión y jerarquía tendría que ser justamente móvil: “El uno no es más que el otro diferido, el uno que difiere del otro. El uno es el otro en *différance*, el uno es la *différance* del otro” (Derrida 1998, 14).

De aquí la complejidad del término *identidad* y la gravedad de pensarlo como algo estático, fijo, ceñido a demostraciones puntuales de lo que se concibe como tradición o tradicional.

Por supuesto que puede parecer más cómodo y más fácil constreñir una identidad a metonimias culturales, pero el riesgo es que éstas crean símbolos vacíos. Mary Douglas (1988) define los símbolos vacíos como aquellos que evidencian un problema de relación de esos símbolos con la vida social. Es decir, al contraponer algo fijo con algo móvil. Al limitar al “otro” a un encasillamiento de ciertos rasgos culturales, se está ejerciendo un poder de dominación y negación de la multiplicidad de ese otro en favor de un uno dominante.

Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (Hall y du Gay 2003, 18).

Si se plantea entonces, que se busca a través de la palabra *interculturalidad*, como herramienta; y la palabra *educación*, como vehículo para regular y disciplinar lo diferente, podremos revisar (evidenciar) cómo estos dos términos adquieren materialidad a través del ejercicio de la visualidad. El proyecto de televisión educativa en sus lineamientos, dice alinearse con el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, para aportar a una necesaria revolución cultural “que genera nuevos conceptos y valores ciudadanos para constituir una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] 2013, 9). Los Objetivos del PNBV se materializan en el Plan de teleeducación puntualmente en el objetivo 5 respecto de la interculturalidad y el 10 sobre la matriz productiva. Se pretende fortalecer el eje de la interculturalidad, “a través de programación que incluya personajes de distintas nacionalidades así como la implantación de mini-cursos de idiomas como kichwa” (Ministerio de Educación 2015, 47). El objetivo 10 propone enfocarse en lo que llama la riqueza turística y dice buscar “Impulsar la transformación de la matriz productiva. El Proyecto pone énfasis en dar a conocer la riqueza cultural ecuatoriana, lo cual favorece el turismo nacional e internacional” (Ministerio de Educación 2015, 47).

Con estos dos puntos que acabo de citar, queda claro que el eje de la interculturalidad se limita a presentar a personajes de distintas nacionalidades y que por otro lado, la riqueza cultural que se entiende está dada por esa diversidad de las nacionalidades en relación con el turismo. Es decir plantear una definición vaciada para hablar de la cultura y referirse a ella por su funcionalidad productiva.

Esto se vuelve alarmante por todo lo que se acaba de definir sobre los imaginarios, las representaciones y la identidad. Sin embargo la discusión no termina allí si no que busco para este estudio el entendimiento de ellos en relación con la imagen audiovisual. Dado que los programas que se analizarán son de corte reportaje-documental, para profundizar y definir un

poco el espacio televisivo me remito al escrito de Bourdieu (2007) sobre la televisión, cuando fue invitado, sin censura alguna, para expresar sus opiniones a modo de curso televisado.

2.2. La televisión y su rol en el mantenimiento del orden simbólico

Bourdieu sostiene que “la televisión funciona por mecanismos anónimos, invisibles, a través de los cuales se ejercen las censuras de todo orden que hacen que la televisión sea un colosal instrumento de mantenimiento del orden simbólico” (Bourdieu y Passeron 1996, 20). Esto que Bourdieu llama la censura invisible se refiere a tres elementos, al tiempo que los productores le dan a uno para estar en pantalla, a que la temática será planteada por la agenda del productor o del canal, y a que la forma en que se pueda abordar un tema también será determinada por el productor o el canal.

Bourdieu señala que los tiempos televisivos son cortos, apurados y que se está sometido a presión. Plantea que hay “un vínculo negativo entre la urgencia y el pensamiento” (Bourdieu y Passeron 1996, 38) entonces se cuestiona sobre cómo pueden las personas responder con la presión del tiempo encima, y llega a la conclusión de que las personas piensan mediante “ideas preconcebidas”, “banales, convencionales, corrientes” estas ideas, “por su banalidad son comunes al emisor y al receptor” (Bourdieu y Passeron 1996, 39-40).

Este concepto de ideas preconcebidas, quisiera entretenerlo con lo que vimos hace algunos párrafos de símbolos vaciados. Me refiero a generar metonimias culturales y expresarlas de forma abreviada, nos quedamos con un universo de ideas preconcebidas esencializadoras que facilitan el vaciamiento, la banalización conceptual. Por lo tanto, ante el riesgo de simplificar los conceptos al punto de que los símbolos a través de los cuales se ha buscado hablar de las personas, se vean reducidas a simplificaciones que los objetualizan y los limitan dentro de categorías. Por un lado tenemos símbolos vaciados y por otro la estereotipación de las personas. Cosas que están íntimamente relacionadas ya que se afectan mutuamente. Cuando una persona es reducida a símbolos vaciados, de ella no quedan más que estereotipos. Cuando una persona es estereotipada se parte de ella para alimentar símbolos que están reducidos a un universo muy pequeño y que a su vez no representan: “*Representations have the power to downplay multivocality of viewpoints by concealing and revealing certain things only*”⁴³ (Boehm 2006, 1147).

⁴³ “Las representaciones tienen el poder de restarle importancia a la multivocalidad de los puntos de vista, al ocultar y revelar solo ciertas cosas” (Boehm 2006, 1147, traducción propia).

La televisión se encarga de guiar la mirada, la escucha, el entendimiento. Con el uso por ejemplo de títulos que se sob reimprimen durante los programas, son los nombres de las cosas, son formas de determinar aquello que se debe leer y entender. Funciona de la misma manera con las leyendas que acompañan las fotos: “Dar nombre como es bien sabido, significa hacer ver, significa crear, significar alumbrar” (Bourdieu y Passeron 1996, 25).

Es decir, por un lado se vacía y por otro lado se nombra. De esta manera se reduce. Se crean “estructuras invisibles que organizan lo percibido y determinan lo que se ve y lo que no” (Bourdieu y Passeron 1996, 25). De esa forma se constituyen imaginarios. Las palabras que se dicen, las imágenes que se usan, construyen. Construyen una cierta identidad, alimentan imaginarios y fortalecen representaciones. “Porque esas palabras hacen cosas, crean fantasmagorías, temores, fobias o, sencillamente, representaciones equivocadas” (Bourdieu y Passeron 1996, 26).

La pregunta es, ¿por qué, accedemos a ser televisados? Para hablar del poder de la televisión, en el artículo que vengo citando, Bourdieu toma el ejemplo de lo sucedido con los estudiantes en las revueltas de mayo 68 en Francia, donde la televisión, al tomarlos en serio y buscar portavoces politizados, lograron que los estudiantes se tomaran en serio a sí mismos y se genera de esta forma toda una noticia y además una realidad social. El autor dice entonces que “La televisión se convierte en el árbitro del acceso a la existencia social y política” (Bourdieu y Passeron 1996, 28), es así cómo se forja la relación de los “descrito-prescrito”. Lo que digo es lo que se hará o lo que sucederá. Al momento de nombrar estoy creando una serie de redes e imágenes que serán el entramado por medio del cual se descifrá lo dicho.

“Para algunos de nuestros filósofos, ser, es ser visto en televisión, es decir, en definitiva, ser visto por los periodistas, estar como se suele decir, bien visto por los periodistas, (Lo que implica muchos compromisos y componendas)” (Bourdieu y Passeron 1996, 16). Si bien el momento histórico al cual alude Bourdieu es distinto del actual en tanto hoy en día son muchos más los medios por los cuales circulan las imágenes, y también al hecho de que hace referencia a los filósofos en el contexto de Mayo del 68, quiero retomar la idea de el ser bien visto, a ojos del periodista, a ojos de la audiencia, a ojos del otro. Me lleva a pensar en que se juega con el quedar bien, estar nuevamente dentro de los límites impuestos, ser bien visto o ser mal visto si se está fuera de los parámetros convenidos por el constructo social en cuestión y de las normas que sancionan la actuación de los miembros de esa sociedad en particular. Se habla entonces de una sumisión ante el criterio de alguien más a quien se le ha otorgado un poder simbólico (Bourdieu 2000).

Por otro lado, es fundamental entender el rol que desempeñan la televisión y los medios audiovisuales en el presente. Muchas de las construcciones sociales de la imagen a las que uno accede y luego reproduce, pautan y estructuran el hoy, y provienen también de las pantallas. Desde la perspectiva de Albert Bandura,

gran parte de la adquisición de comportamientos se produce por modelado simbólico o aprendizaje vicario u observacional. Dicho de otro modo, una parte importante del aprendizaje social se produce ante la observación del comportamiento ajeno y de sus consecuencias. Este aprendizaje vicario no se produce sólo a partir del comportamiento de modelos reales, es decir, de los seres humanos que nos rodean, sino también a través de los modelos simbólicos, expresados verbal o visualmente. Los personajes de la televisión son, por lo tanto, modelos simbólicos que ofrecen información acerca de los valores humanos y patrones de comportamiento y de conducta, que los adultos y sobre todo los niños y adolescentes aprenden de forma vicaria (Vázquez y Malalana Ureña 2010, 160).

2.3. La violencia simbólica y el rol del subalterno

Hay múltiples violencias ejercidas a través de la televisión. La primera es una violencia propia del medio que implícitamente hemos aceptado, me refiero a sus tiempos. Aceptar aparecer en la tele, implica tener un tiempo contado así como un número de intervenciones limitadas. Una segunda violencia es la que va a sufrir nuestra intervención al ser cortada y editada por los productores por criterios de tiempo pero también de contenido. Es decir que lo que el entrevistado quisiera decir va a estar abreviado y no necesariamente en los términos que esa persona mismo hubiera abreviado. Una tercera violencia se ejerce por el formato del medio y lo que la persona que aparece en él está dispuesta a hacer o dejar de hacer, acomodarse para calzar. Por ejemplo, tener que hablar de cierta forma, seguir los lineamientos que ya se ven en tv, como imitar a presentadores reconocidos, casi como una moda. Estas violencias operan a un nivel más profundo, más allá del tiempo, de los recortes, es un proceso de violencia simbólica.

Esta es en palabras de Bourdieu “una violencia que se ejerce con la complicidad tácita de quienes la padecen y también, a menudo, de quienes la practican en la medida en que unos y otros no son conscientes de padecerla o de practicarla” (Bourdieu y Passeron 1996, 20).

Bourdieu hace un estudio sobre las formas de dominación tanto a nivel personal como a nivel social. Como la social, económica, de género, entre naciones, etc. En su estudio entiendo el valor de lo simbólico como constitutivo de los procesos de dominación. “La raíz de la

violencia simbólica se halla en el hecho de que los dominados se piensen a sí mismos con las categorías de los dominantes” (Fernández Fernández 2005, 14-15).

En ese espacio televisivo al que uno como entrevistado o protagonista de una pieza como un documental o reportaje accede, entran en juego no solo lo que uno piensa o quiere o cree poder decir sino también algo que está por encima de la voluntad de esa persona y es lo que harán los productores con esa imagen. Tiene que ver con las formas del lenguaje audiovisual. En ese escenario de construcción de la imagen, ¿tienen los protagonistas la posibilidad real de expresarse? Ardèvol diría que “las imágenes que elaboramos no son sólo un reflejo de nuestro mundo, sino que configuran nuestro mundo simbólico y, por lo tanto, nuestra realidad más vital: qué pensamos y sentimos que somos” (Ardèvol y Muntañola 2004, 14).

Estoy de acuerdo con esta idea, y al haber mencionado tantas presiones, márgenes, esencializaciones, también me interesa pensar en que la pantalla tiene algunas funciones “ocultas” que si bien por un lado son el reflejo de “nuestro mundo” que luego “configura nuestro mundo simbólico”, es importante ver con ojo crítico las capas de información que destilan las imágenes y preguntarnos si esas imágenes muestran en verdad lo “que pensamos y sentimos” o en qué medida no van a moldear eso que vamos a pensar y sentir.

Aparecer en la televisión es siempre una “prueba de fuego” porque es ese lugar donde se evidencia que uno ha entendido las reglas del juego, que uno sabe manejarse dentro de ellas y sabe demostrarle a ese periodista, a ese canal, a ese Estado que ha sido bien educado, bien regulado y disciplinado. Para aquellos “otros” es el momento de la prueba del examen. Debe aflorar el “indio permitido”⁴⁴ del que nos habla Hale (2014). Y es una prueba de fuego porque es el lugar donde se debe demostrar que ha entendido las reglas y que sabe libre y voluntariamente ceñirse por ellas. “*The core of neoliberalism 's cultural project is not radical individualism, but the creation of subjects who govern themselves in accordance with the logic of globalized capitalism*”⁴⁵ (Hale 2014, 23).

Si pensamos por un momento en clave de los estudios subalternos nacidos en la India, desde donde Spivak (1998) se pregunta si es que puede hablar el subalterno. Spivak estudia a pensadores como Kant, Hegel y Marx. También estudia la colonización en la India y el fenómeno descolonial. Por subalterno se entiende al proletariado, las mujeres, los campesinos

⁴⁴ Concepto acuñado por Silvia Rivera Cusicanqui y retomado por Hale y Millamán (2004).

⁴⁵ “El núcleo del proyecto cultural del neoliberalismo no es el individualismo radical, sino la creación de sujetos que se gobiernan a sí mismos de acuerdo con la lógica del capitalismo globalizado” (Hale 2014, 17, traducción propia).

y grupos étnicos (Giraldo 2003). Spivak critica el que se entienda a los subalternos como personas con una identidad única y estática. Critica también el trabajo intelectual y académico que puede fácilmente caer en nuevas formas que repiten patrones coloniales y de dominación. “La crítica de Spivak resalta los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda ‘hablar’” (Giraldo 2003, 299). Para los intelectuales indios esta subalternización se explica históricamente de la siguiente manera:

Fue la recuperación de la figura del subalterno como un sujeto social sin voz, y del que nadie puede hablar en su lugar ni representarlo política e historiográficamente. Esto produjo un estrangulamiento ideológico debido a que la Independencia nace con la frustración que significa el paso de una dominación extranjera a una dominación nacional, marcada por una situación socialmente circular, pues las nuevas repúblicas independientes continúan reproduciendo las antiguas formas culturales del dominador, asumidas ahora de forma voluntaria por el nuevo grupo dirigente (Pinedo 2015, 192).

No se refiere Spivak (1998) a si el subalterno tiene voz, sino a si puede ejercer el derecho de uso de esa voz para decir lo que en verdad piensa. Y si esa voz va a ser escuchada. Yo agregaría si esa voz va a ser entendida. Si bien lo que voy a hacer en este párrafo puede simplificar el planteamiento de Spivak, me interesa abordarlo porque al tratarse de una pantalla televisiva, el sujeto entrevistado, en este caso las niñas y niños que los productores han escogido, pueden hablar, sí. De hecho ha sido esa una de las características para su selección. Sin embargo son subalternos por su misma situación de infancia. Sí, se les ha provisto de un espacio aire donde nadie más puede “darles hablando” y serán ellas y ellos con sus propias voces quienes enuncien palabras. La pregunta radica en si esas palabras serán suyas propias. E incluso si son suyas propias, qué ha hecho que sea ése el discurso que sostienen ante la cámara. Si bien este estudio no se centra en la posible dicotomía entre lo que niñas y niños quisieron haber dicho versus lo que dijeron, importa porque permite construir hacia el estudio de la representación de esas niñas y niños televisados.

El hecho de tener un espacio aire y estar frente a una cámara, no permite necesariamente que estos sujetos protagonistas puedan en verdad decir lo que piensan. Este es otro mecanismo de dominación simbólica. El subalterno aquí puede hablar pero debe hacerlo en los códigos de la cultura dominante. Se reproducen continuamente las formas de dominación y uno accede voluntariamente a ellas.

Por otro lado, el asunto que analizamos en este trabajo es el de plantear programas interculturales en los espacios de televisión pública. Esto desde la visión del Estado nos hablaría de que este está cumpliendo con el deber que se ha autoimpuesto. Con esa cuota de pantalla para las identidades ó culturas “otras”, parecería que está siendo respetuoso y empoderando a los sujetos subalternos otros, infancias, adultos mayores, mujeres, identidades culturales y de género otras... en los términos estándar ya conocidos de la televisión pública que es en Ecuador concebida, como vimos anteriormente, en paralelo a la televisión comercial pero que además busca cumplir con algunos de los lineamientos del Plan Nacional del Buen Vivir. En este caso me permito pensar que lo que sucede podría catalogarse como un proceso de re-subalternización. Es justamente lo que critica Spivak (1998) a los intelectuales, ya que sería este también el ejercicio de nuevas formas de dominación.

En la siguiente cita Bourdieu se refiere a la comunicación y su función en establecer una cultura dominante. Me interesa resaltar lo que se dice de la función del medio de comunicación en cuanto a que a través de la TV todo parece unirse pero a la vez se está separando. Se separa por un tema de clases sociales, de lo que uno es y no es, pero también internamente dentro de un grupo, se separa y se delimita quienes sí tienen acceso a ese espacio aire y quienes no. Los parámetros de estas decisiones son nuevamente los pautados por la televisión que a su vez están marcados por el mainstream. Bourdieu señala:

La cultura dominante produce ese efecto ideológico, disimulando su función de división bajo su función de comunicación: así, la cultura que une, en tanto medio de comunicación, es también la cultura que separa, en tanto instrumento de distinción, y que legitima las distinciones constriñendo a todas las culturas (designadas como sub-culturas) a definirse por su distancia a la cultura dominante (citado en Gutiérrez 2004, 298).

Sobre el “instrumento de distinción” al que se refiere Bourdieu, creo que la forma de encararlo en este análisis sería que hay una representación de las subculturas o en este caso de las culturas otras con la excusa de la diversidad cultural. Por otro lado, esa distinción está dada dentro de un mismo grupo, al tratarse de niñas y niños hay quienes se distinguen y pueden ser televisados y otros que no, son jerarquías internas que se marcan. Al marcarse se reproducen y a su vez eso hace que se reproduzcan como nuevos estándares.

Puede ser interesante estudiar las tecnologías que utiliza la televisión, solo en la medida en que éstas nos hablan del nivel de imposición que recae sobre los individuos a partir de los imaginarios que se van trazando en torno tanto a quienes aparecen en la televisión y lo que eso dice sobre esas culturas y como se las concibe. Al ser la niña o niño protagonista de un

programa que pretende ser documental, él mismo es quien construye una imagen de sí, esto nos habla de que está muy a su pesar inmerso en un tipo de lenguaje, un mainstream que posiblemente es más fuerte que él o ella. Esas imágenes que construyen el ser (Ardèvol y Muntañola 2004) no solo están dictadas por el entorno inmediato, sino que con las imágenes configuramos nuestro universo simbólico. Se entra en un espacio de violencia simbólica y se reproducen patrones. Es importante distinguir que en todo este análisis entran en juego por un lado las infancias televisadas, por otro los medios de comunicación audiovisual conformados por productores audiovisuales que son hoy los imagineros que retratan y escriben en el presente y para el pasado, y por último la instancia de quienes emiten y siguen las políticas públicas en torno a la educación y también al alcance mediático, en este caso *EducaTv*.

2.4. ¿Existen formas no adultocéntricas de abordar a la infancia en la televisión infantil educativa?

De la Jara Morales (2018) es educadora y trabaja en el Museo de la Educación Gabriela Mistral en Chile, tiene estudios realizados sobre el adultocentrismo y el género como formas negadoras de la cultura infantil. Entre sus artículos existe uno del mismo título y también otros estudios sobre infancia y patrimonio en relación a los objetos. Estos como catalizadores de la memoria y a su vez como herramientas para entender mejor el pasado pero también para entenderse mejor con las infancias hoy en día. Ella sostiene que es fundamental agregar una dosis de juego y plantea que se requeriría saber desde dónde se piensan los audiovisuales.

Para lograr audiovisuales que contemplen las ideas y necesidades de las infancias sería importante incorporarlos como sujetos y sujetos de derecho.

Moscoso (2008, 7), catedrática ecuatoriana, también sostiene que es fundamental escuchar a la infancia: “Incorporar los puntos de vista de los niños [...] (esto) denotaría, por lo mencionado, la asignación de un lugar para el pensamiento infantil en el mundo sociocultural y, por ende, (permitiría) romper con la invisibilización a la que los niños han sido sometidos”.

Son varios autores y autoras las que coinciden en este punto:

O que precisamos é ampliar o debate sobre os direitos das crianças de ter oportunidades para participar do mundo da mídia não apenas com a possibilidade de produzir conteúdos que traduzam os seus pontos de vista e que ampliem suas referências e repertórios com a

consolidação de novos contextos educativos mas também de difundir por meio dos novos canais cada vez mais amplos a partir da sociedade de redes⁴⁶ (Orofino 2014, 108).

Sería quizás un mecanismo, una forma o un proceder como plantean los actuales pensadores de la televisión infantil, Bult (citado en Maguared 2017), Götz (2007) y Vieira-Posada (2019) en cuanto a poner a los niños en el centro; como afirma Vieira-Posada respecto de los siguientes 4 ítems:

- Velar por el respeto hacia el niño y el adolescente;
- Ver el mundo desde la perspectiva de la niñez;
- Mostrar a los niños y niñas en sus habilidades;
- Elevar el prestigio de dicha audiencia, tanto ante sus propios ojos como ante los ojos del mundo que los rodea.

Complementa esto Jan-Willem Bult, Director creativo del canal de niños público holandés KRO Youth, diciendo que lo que es importante es escuchar a las niñas y niños y entender que quizás aquello que ha marcado la aproximación adulta y la televisación no necesariamente sea lo que más les atrae y les enganche para poder aprender. Él plantea un ejemplo que puede parecer contraproducente pero que evidencia que hay otras formas de aprender.

una de las cosas que más les gusta a los niños, es la anarquía: “Ellos conocen y escuchan las reglas todo el tiempo y necesitan descubrir qué pasa cuando las rompen o por qué están ahí, o al otro lado de la línea. Con esto es con lo que más trabajo. Es realmente un soporte pedagógico, o quizás antipedagógico, pero funciona” (citado en Maguared 2017, párrafos 14-15).

Al respecto Götz establece parámetros de calidad para el audiovisual infantil, considerando el desarrollo de algunos puntos como son nutrir tanto la vida social como emocional de niñas y niños. Aprovechar espacios para genera aprendizaje aplicado y propiciar el autoconocimiento, a con información que facilita entender el mundo que los rodea y que por ende hace que ellos sean como son. Es decir conocerse a si mismos en su propio entorno. Ella sostiene que los contenidos deben despertar curiosidad, y que así se puede lograr inspirar y empoderar a las infancias (Götz, Reich, y Speck-Hamdan 2009).

⁴⁶ Orofino señala:

Lo que necesitamos es ampliar el debate sobre los derechos de las infancias de tener oportunidades de participar en el mundo audiovisual no solo con la posibilidad de producir contenidos que traduzcan sus puntos de vista y que amplíen las referencias y repertorios con la consolidación de nuevos contextos educativos pero también difundirlos por medio de nuevos canales en las redes sociales (Orofino 2014, 108, traducción propia).

De estas máximas se debe partir para hablar televisión infantil educativa ya que entran en juego lo cognitiva y lo emocional del niño-espectador. Esto significa que “no importa qué ofrezca la televisión, los niños sólo harán uso de ese contenido si lo reconocen como atractivo y significativo para ellos mismos” (Götz, 2012, 2).

Desde el punto de vista simbólico-semiótico, algunos programas televisivos presentan *patterns* lúdico dramáticos de entretención-aprendizaje afectivo; formas como el protagonismo infantil y los esquemas contrastantes que destacan al niño hábil y astuto, permiten el reconocimiento placentero, la identificación emocional, el humor, el aprendizaje anecdótico; estas formas lúdico-dramáticas de entretención-aprendizaje son muy diferentes a las formas del conocimiento analítico-racional propias de la agencia socializadora sistemática de la Escuela, tales como la lógica inductiva o deductiva, la dialéctica, la comprensión analítica, y técnicas como la sistematización curricular y la memorización. Esos *patterns* de programas son inversos al esquema escolar, donde el maestro-adulto enseña al niño (Fuenzalida 2012, 23).

Es decir que la televisión infantil educativa brinda una alternativa al sistema tradicional en el sentido más clásico y formal del término para buscar nuevas formas y reescribirse. Es esencial tener el factor de lo lúdico presente ya que es común que los adultos piensen que cuando una niña o un niño juega, está perdiendo el tiempo, sin embargo, es todo lo contrario. “A través del juego se logra la autoafirmación, la creación de un sentido de agencia, y el desarrollo de representaciones de sí mismo” (Duhalde et al. 2011, 240).

A modo de conclusión, ya que las representaciones jamás son inocentes, es importante aprender a ver las imágenes con ojo crítico, ver quien las crea y cual es la intención y agenda que las atraviesa y a partir de allí cuestionarse sobre las representaciones y los imaginarios.

Para esto propongo observar, en el material audiovisual seleccionado, cómo han incidido la construcción y valorización de imaginarios en torno a identidades, así como el enfoque adultocéntrico, en los capítulos seleccionados de los programas de *EducaTV*.

Capítulo 3. Metodología, descripción y análisis

En la antropología, la imagen tiene, pues, un papel fundamental en la configuración de la cultura, es el puente entre percepción e interpretación, el vínculo entre el ritual colectivo y la experiencia individual, el enlace entre cognición y emoción.

—Elisenda Ardèvol

Desde el punto de vista de la metodología, este estudio se compone de cuatro elementos principales: el diseño, la muestra es decir los fragmentos de los programas seleccionados, las herramientas que se utilizan para obtener la información y el plan de análisis. A continuación, describo cada uno de estos elementos.

Este estudio se basa en un diseño descriptivo, de corte transversal que emplea variables cualitativas para el análisis y entrevistas semiestructuradas aplicadas a exfuncionarias de *EducaTv*; así como a productores y directores de programas de *EducaTV*. También a exfuncionarios del canal público y del programa *Veo veo*. Se seleccionaron propositivamente una muestra de capítulos puntuales de series televisivas producidas por *EducaTv* que concursaron en festivales internacionales y se destacaron como ganadores de premios dentro de los parámetros de la TV infantil educativa, tanto de forma regional como internacional.

El material seleccionado para este análisis consiste en capítulos puntuales de las siguientes series televisivas: *Mi Voz Mi Mundo* (de ahora en adelante: MVMM), *La nota de Lata* (NL) y *Yo Soy* (YS). Estos programas cubren además distintas franjas etarias, según Educa: MVMM y NL destinados a niñas y niños de 8 a 12 años, y YS de 15 a 18. La razón más importante de esta selección es que estas series se caracterizan sobre todo por ser series que buscaban los relatos directos de las personas que protagonizaron los capítulos.

3.1. Diseño metodológico

Me planteo una descripción del contenido y de la estructura visual de los programas estudiados, con el fin de entender lo que he agrupado en 4 grandes categorías que detallo dentro de unos párrafos. Para cada uno de los capítulos he generado una ficha guía con información general: nombre del programa, nombre del capítulo, resumen, duración del capítulo, personaje o personajes protagónicos si los hay, narrador/es, estructura del programa, cantidad de bloques. A lo largo de las descripciones se encuentran vínculos de acceso a los fragmentos seleccionados.

La programación de 8 a 12, es decir NL y MVMM son el material central del análisis. Como estoy buscando trazar un vínculo en el tiempo etario de las infancias, el otro programa, YS, 12 a 15, ayudará a construir por comparación esa progresión etaria que busco.

En el numeral 3.2 se encuentra la descripción del material seleccionado y está organizada temáticamente en las diversas categorías que describo a continuación. Aclaro esto porque he decidido no hacer una descripción por capítulo, ni por programa.

3.1.1. Categorías y forma para el análisis

Las categorías escogidas para el análisis de las representaciones infantiles son las siguientes y se siguen de una breve descripción de las mismas:

- Los valores que se promueven.
- La presentación de formas culturales e interculturales.
- Los elementos que tienen un carácter educativo.
- La injerencia adulta en ese contenido.

Los valores que se promueven

Esta categoría busca palabras y acciones que resalten o se repitan. Pueden ser adjetivos, gestos, gráficas. Son los elementos y las cualidades que se ponen en valor. Está abierto a los distintos temas, puede ser en cuanto a los afectos de niñas y niños, a cómo se expresan en relación a una persona o un tema, o a los adjetivos que se usan y el rol que éstos tienen.

La presentación de formas culturales e interculturales

Las formas culturales

Con énfasis en aquello que marque lo cultural. Visto desde una perspectiva multicultural en la cual esto se definiría por un arraigo geográfico y lingüístico (Kymlicka 1996).

También se toma nota de los elementos que demuestren afecto ó arraigo a estas formas de demostración de la cultura.

Las formas de la interculturalidad

Se entienden aquí como lo señalado en el capítulo anterior con Walsh, la interculturalidad como formas de calzar en la cultura dominante.

Los elementos que tienen un carácter educativo

Elementos de carácter educativo, formativo y formal.

La injerencia adulta

Buscar cuales son los rasgos de adultocentrismo, no necesariamente por la presencia física de adultos pero por las formas de hacer que se puedan manifestar tanto en las formas visuales como en las mismas intervenciones de niñas y niños.

Para levantar cada una de estas categorías he descrito ejemplos y para cada ejemplo he intentado sistematizarlo a partir de la siguiente información: el tema del cual se habla, la forma en la que el tema fue abordado, es decir si fue mediante el discurso de una persona o si fue de manera visual, o ambas, y si se hizo con imágenes grabadas o una gráfica ilustrativa. Describo el estilo de intervención para distinguir si la niña o niño parece estar hablando de forma espontánea o si está recitando un texto previamente memorizado.

3.1.2. Sobre el contenido y la estructura visual

En el análisis de contenidos me detendré tanto en lo dicho por las niñas y niños como en la forma de decirlo. Esta forma implica por ejemplo la postura corporal de la persona que habla pero, al tratarse de una pieza audiovisual, también lleva la huella de los productores audiovisuales que la han construido. Considero que el análisis de estos elementos nos revela varios rasgos del pensamiento que los construyó. La manera a través de la cual nos expresamos, las palabras que escogemos y las construcciones que generamos develan lo que hemos aprendido de nuestro entorno social. “La lingüística en todas sus formas será siempre el modelo de un pensamiento sociológico” (Durand 1971, 56).

Para lo primero me remito al análisis crítico del discurso bajo la definición de Van Dijk (1999, 23) quien señala: “un tipo de investigación analítica sobre el discurso [que] estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político”.

Tengo interés en revisar los diálogos y analizar la posibilidad de que éstos hayan sido previamente guionados y en ese proceso identificar una posible intervención adulta. La forma de hablar revela muchos detalles sobre las personas, como su modo y patrones de pensamiento, sus influencias y sus procedencias. Según Habermas, los fenómenos sociales están siempre lingüísticamente mediados y del uso social del lenguaje se pueden entender mejor los fenómenos sociales (Noguera 1996) y según Van Dijk (1999, 24): “El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas”.

A más de detenerme en la forma que adquiere la palabra, pienso detenerme en las acciones que la acompañan. Es decir, notar las acciones que acompañan el discurso. Notar qué movimientos y acciones corporales existen y determinar si éstas son espontáneas, si transmiten seguridad, confianza o incomodidad frente a cámara, y si esto se acompaña de posibles trastabilleos en ciertas frases o palabras. Esto porque cuando uno se expresa no son tan solo las palabras y frases que de uno salen, sino todo aquello que el cuerpo en sí también está diciendo “la expresión corporal como lenguaje del cuerpo aborda aspectos no verbales y verbales como medio expresivo, donde la palabra y el cuerpo coexisten” (Blanco 2009, 22).

Bremond (citado en Barthes 1977) dice que la lógica del relato reconstituye y permite trazar el trayecto de las decisiones tomadas al hablar, y agrega algo que resulta muy revelador e interesante y es que sostiene que las palabras son una especie de cárcel ya que atrapan a las personas. Esto me parece relevante si lo enfocamos desde la idea de que los relatos de niñas y niños pueden permitirnos entender quién está construyendo el relato y a su vez atrapar, si fuere el caso, a los adultos formuladores del mismo o mínimamente las intenciones adultocéntricas que en ese relato se develan. La lógica del relato permite “reconstituir la sintaxis de los comportamientos humanos utilizados por el relato, de volver a trazar el trayecto de las selecciones a las que tal personaje en cada punto de la historia es fatalmente sometido” (citado en Barthes 1977, 26). Quedando así las personas fijadas en un tiempo y espacio en relación a lo que han dicho.

Van Dijk (1999) sostiene que hay un aspecto tanto macro como micro en el discurso. El distingue que una persona puede ser portavoz de sí mismo a nivel personal, pero también a un nivel grupal y que esto tiene implicaciones políticas. Sostiene que el discurso de un individuo puede tanto afectar como afectarse por el contexto y el entorno social. Plantea como ejemplo lo siguiente:

Los participantes actúan en situaciones sociales, y los usuarios del lenguaje se implican en el discurso dentro de una estructura de constreñimientos que ellos consideran o que hacen relevante en la situación social, esto es, en el contexto. Pero la situación social (p.e. la de una sala de redacción) es ella misma parte de un “entorno” social más vasto, tal como las instituciones, los períodos cronológicos, los lugares, las circunstancias sociales, y los sistemas (Van Dijk 1999, 25-26).

Por otra parte, al tratarse de piezas audiovisuales es fundamental tomar en cuenta cómo han sido relatado visualmente lo que ha sido dicho y enunciado por niñas y niños, ya que allí es donde se refleja el quehacer de los productores. El sentido de un contenido audiovisual está

dado por todos estos elementos que lo componen. Para esto hay que conocer el proceso de creación de un video. En base a mi experiencia personal me permito narrar brevemente estas etapas a partir del momento en que por ejemplo, ha sido filmada una entrevista. Esta será cortada y acortada, intervenida con tomas que grafiquen o contrasten con lo enunciado, construyéndose así un sentido. Luego este fragmento será evaluado en el conjunto de fragmentos y según el tema, la duración y el interés de los productores, quedará plasmado o no. Posteriormente quien ha encargado el video, en este caso *EducaTV*, evaluará la pertinencia visual del contenido. No lo hará solo, lo someterá al visionado de las personas encargadas de los contenidos del Ministerio de Educación, en este caso con las personas llamadas Curriculistas. Eventualmente el programa será aprobado para ser televisado.

Analizaré entonces el lenguaje, la voz, las palabras enunciadas así como la postura corporal, naturalidad o incomodidad frente a cámara, y cuando sea pertinente haré también un análisis visual de la forma cómo ha sido materializado ese relato brindado por las niñas y niños que protagonizan la pantalla.

El análisis de la estructura visual se basa en un análisis de imagen centrado en la construcción de las estructuras narrativas y los elementos gráficos que intervienen en la narración. Es importante entender cómo se compone visualmente el relato.

La composición estructural de una secuencia narrativa audiovisual tiene como unidad más grande la película, el documental o el programa en sí. La siguiente unidad es la secuencia, que a su vez se descompone en escenas y éstas a su vez en planos. Un plano es una imagen en movimiento, ya sea en trípode o en otro soporte que permita el movimiento. Ya sea el físico de la cámara o de los sujetos dentro del encuadre. Estas tomas, puestas en conjunto, arman una escena y las escenas puestas en conjunto arman la secuencia. Es decir que tanto una escena como una secuencia son “una sucesión lógica de núcleos unidos entre sí por una relación de solidaridad: la secuencia se inicia cuando uno de sus términos no tiene antecedente solidario y se cierra cuando otro de sus términos ya no tiene consecuente” (Barthes 1977, 25). Para poner un ejemplo, una escena puede ser la unión de varios planos de niños que buscan encestar un balón en un partido reñido de una final colegial. Una secuencia podría ser un conglomerado de escenas que narran la preparación para el partido de basket, el partido y la culminación del mismo.

Por esta razón, muchas veces algo que sucede en un plano, no tiene en sí un significado sino que el sentido estará dado por cómo se ha construido esa escena o secuencia a partir de los

múltiples planos utilizados. En este sentido es que el relato audiovisual se entiende por una jerarquía de instancias (Barthes 1977) y el sentido estará dado por la construcción que se lleva adelante a partir de la unión de estos núcleos de acción.

Es fundamental dejar en claro que el relato está en sí compuesto por elementos que se sobreponen. Lo visual y lo sonoro se unifican por el montaje. Dentro de lo visual podemos hallar múltiples categorías, brevemente distingo las 3 a las cuales hace alusión Pérez (2013): espacio, tiempo, movimiento. Espacio en relación al lugar donde se graba y el ángulo desde el cual se posiciona la cámara. Tiempo de la narración, es el tiempo que percibimos ya sea como el tiempo presente o un tiempo construido como ralentizado o acelerado. Movimiento en relación a lo que hace la cámara, si se queda quieta, si avanza sobre algún tipo de herramienta tecnológica como un paneo de derecha a izquierda sobre un trípode, o un travelling sobre rieles o estabilizador para seguir a un personaje. Movimiento se refiere también a lo que ocurre dentro del encuadre de cámara, si el sujeto por ejemplo camina, se levanta, entra o sale. En cuanto a lo sonoro, Pérez Ruiz (2013) distingue las voces, la música y los efectos. Las voces pueden ser en el caso de este estudio, las de niñas y niños entrevistados, sus padres y amigos, pero también pueden ser las voces de locutoras y locutores. La música puede ser aquella que suena y que los entrevistados escuchan pero también es la música sobrepuesta por los productores. Finalmente los efectos pueden ser desde ruidos como el sonido ambiente, un auto que pasa, los pajaritos que cantan pero también se puede recurrir a efectos sonoros como risas, efectos cómicos o que acentúan ciertas acciones, como por ejemplo el pum, pam, clic, en un golpe. Toda esta información tanto visual como sonora, propia y construida, va a ser armada en el proceso de edición o montaje. Se sumará a esto las sobreimposiciones, es decir letras y tipografías, ilustraciones y animaciones. Por ejemplo de los nombres de los entrevistados, o placas informativas que rompen con el material grabado.

El montaje está dictado por una mirada del realizador. Incluso si se trata de un formato documental o de no ficción, hay una intervención de quienes arman la pieza audiovisual: “Las películas de no ficción, inevitablemente requieren de selectividad. Es decir, las cámaras inevitablemente encuadran y enfocan. Los editores deben excluir y con igual importancia, deben incluir” (Carroll 1996, 283).

La construcción audiovisual entonces está marcada por quienes realizan el video. Al respecto, Schnettler y Raab (2012) elaboran sobre los problemas aún pendientes para la academia en cuanto a lo que respecta al uso del video como insumo para la investigación antropológica. Ellos sostienen que hay que tomar en cuenta dos posibles vertientes del análisis relativo al

video. La primera es que se puede estudiar la forma de toma de datos es decir la forma en que se grabó, y por otro lado el análisis del material ya grabado y editado. Respecto de esto último su opinión es la siguiente:

Nosotros no tenemos la convicción en que el video realmente podrá producir registros completos, “auténticos” y no distorsionados de las situaciones cotidianas. Sin embargo, sí compartimos la posición de que el video, salvo muy raros casos, supuestamente muestra registros de las situaciones cotidianas que realmente han tenido lugar y que están, más o menos, bien representadas por el material audiovisual. Son, al menos, documentos de una determinada situación (Schnettler y Raab 2012, 97).

Este argumento, de que los registros audiovisuales son documentos de una determinada situación, es algo con lo que estoy de acuerdo ya que ha quedado plasmado en video una confrontación de voluntades y formas de hacer que nos hablan de muchas cosas, entre ellas de las representaciones hechas de la infancia en un periodo particular.

3.1.3. El objeto de análisis

Las series que son objeto de análisis son:

Mi Voz, Mi Mundo (MVMM) El nombre mismo del programa hace referencia a que se van a escuchar y ver las visiones del mundo a través de la voz misma de quienes narran. Al tratarse de un programa infantil de no ficción, se espera que los relatos, las voces y sobre todo los temas, surjan de las y los propios niños.

La duración de este programa es de aproximadamente 24 minutos. La estructura de cada capítulo está marcada por segmentos. En el capítulo “Ambato” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a), por ejemplo, los segmentos son: “Mi Barrio”, “Mi escuela”, “Mi receta favorita”, “Mi día” y “Mi juego favorito”. Los otros capítulos de los cuales se toman ejemplos en este estudio son “Puyo” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015c) y “Macas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015b).

Caridian Niama, director de la serie, comenta que: “En estos segmentos los niños hacían de guías. No son segmentos fijos, si bien varios son constantes, sobre todo en la primera temporada. La estructura del programa era la presentación, un chico o chica era la conexión o link entre segmento y segmento” (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁴⁷ Es un programa altamente descriptivo. Se recurre

⁴⁷ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

constantemente a la enumeración de objetos y lugares. De este programa se hicieron 3 temporadas.

La nota de lata (NL): Es un programa sobre instrumentos musicales de aproximadamente 13 minutos dividido en tres bloques. El primer bloque presenta el lugar, los personajes y brinda una reseña relacionada al instrumento, los siguientes dos segmentos muestran al personaje o personajes alrededor del instrumento. A veces funciona como un reportaje sobre una misma persona y su relación con ese instrumento, como lo es el capítulo sobre el acordeón narrado a través de un momento en la vida del niño Pedro Pérez, niño acordeonista de Guayaquil, sobre quien gira todo el capítulo, haciendo una especie de reportaje completo sobre el niño, su vida y su familia. Esto a diferencia del capítulo sobre la Bomba donde hay un despliegue de personajes que intervienen con una o dos frases para mencionar lo que representa este género musical en sus vidas, Sin embargo a diferencia del de Pedro, ningún niño sobresale. Juan Pablo Rovayo, productor y director de la serie, mencionó que viajaron por el país, siempre buscando a un personaje o grupo de personas desde quienes se pudiera hablar sobre los diversos instrumentos musicales (Pablo Rovayo, productor y director de la serie NL, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).

Yo Soy (YS) es un programa de aproximadamente 24 minutos que elabora un perfil de un personaje. Este es central y es en torno a quien gira el relato. Este personaje narra su propia historia, y para ello se recurre al recurso audiovisual de darle la cámara para que se registre en sus propios tiempos. Este material se diferencia del resto del material porque tiene por encima del video un recuadro de animación con el botón de grabación como cuando uno mira por el visor de una cámara. Así se distingue éste del material grabado por la casa productora. Aparecen además de la voz en primera persona, los testimonios de amigos, familiares y allegados cuya función es la de complementar o ratificar lo narrado. La voz en primera persona del personaje protagonista ha sido, según María Fernanda Restrepo, directora y productora de la serie, escrita por los mismos personajes (María Fernanda Restrepo, directora y productora de la serie YS, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020).

3.2. Análisis descriptivo de los programas

En esta primera sección del análisis resalto algunos ejemplos de aquellos valores que se promueven a lo largo de algunos capítulos de las series ya enunciadas. He decidido no separar mecánicamente cada elemento y es por esta razón que algunos de los elementos del análisis recaen en varias categorías. Cuando eso suceda, lo enunciaré en ambos apartados.

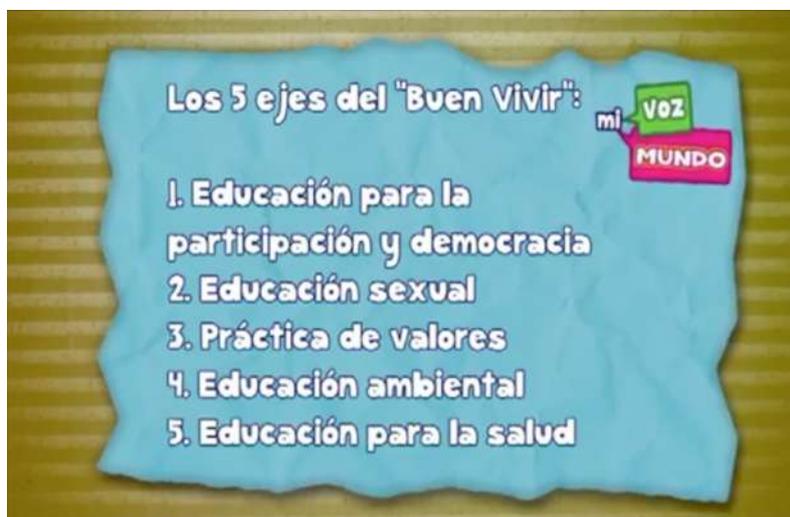
3.2.1. Los valores que se promueven

En el primer ejemplo que planteo, me remito a ejemplos tomados del capítulo Ambato del programa MVMM en el cual analizo la secuencia de Karelys, una niña pre-adolescente vestida con su uniforme escolar. Ella protagoniza la sección denominada “Mi escuela” y guía a la cámara a lo largo de un recorrido por la institución educativa. En su andar recalca los valores que se practican. Empieza su intervención con las siguientes palabras:

Hola, mi nombre es Karelys y en este día haremos un recorrido especial por mi institución, Manuela Espejo, ¿qué tal si me acompañan? ¡Vengan! Este es el pasillo. Porque aquí se practican los 5 ejes del Buen Vivir: (1) Educación para la participación y democracia, (2) Educación sexual, (3) Práctica de valores, (4) Educación ambiental y (5) Educación para la salud. ¿Qué tal si me acompaña e iniciamos el recorrido? (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 09:02).

Karelys intenta ser coloquial al interactuar con la cámara, la interroga como si hablara directamente con el espectador: “¿Qué tal si me acompañan?”. A paso seguido de manera abrupta en medio de un pasillo, lugar que ella nombra en su recorrido - dice “Este es el pasillo”-, por edición del audio mientras ella camina aún por el pasillo, escuchamos su voz en off decir: “Porque aquí se practican los 5 ejes del Buen Vivir...” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁴⁸ Por corte se posiciona luego ella frente a la cancha de Básquet y enumera los 5 ejes del PNBV. Esta información oral recibe un apoyo visual con el texto y gráfica escritos sobre la pantalla, y es narrada por una voz que parece ser de la misma Karelys.

Foto 3.1. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

⁴⁸ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

De estos 5 puntos que ha enumerado, en lo que resta de su recorrido por la escuela que tomará en total 4 minutos, ella se detendrá en dos puntos del buen Vivir, el 3 y el 4. No hablará sobre educación para la participación y democracia, ni sobre educación sexual, ni tampoco sobre educación para la salud. Hablará sobre la educación ambiental, mostrando a lo largo de su recorrido que en su escuela han sembrado pinos en viejas llantas de autos apiladas en los costados de algunas aulas, y plantas en macetas a lo largo de un corredor, y que tienen afichadas hojas que indican que hay que reciclar la basura. Sin más explicación de cómo hacerlo.

Sobre el punto 3 Karelys retomará hacia el final de su intervención. Volveré a ello, ahora sigo cronológicamente con el avance de su recorrido. A continuación de esta escena inicial sobre los 5 puntos del Buen Vivir, Karelys retoma: “¿Qué tal si me acompañan e iniciamos el recorrido?” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁴⁹ Continúa su caminata y lleva al espectador hasta la oficina de la dirección:

Esta es la dirección, donde el Dr Washington Montaña Correa, realiza sus labores administrando la institución. Aquí también la ingeniera Sabina Parra Miño se encarga de la secretaría. Y también se encarga de la custodia de la documentación de la institución. Vamos, ¡acompañenme! (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 09:56).

Karelys nombra a los adultos, director y secretaria, con sus dos apellidos. Describe las funciones de la secretaria utilizando un lenguaje formal y administrativo. Su forma corporal ante cámara es natural, no parece estar nerviosa, tampoco parece ser ésta la primera vez que ella brinda este tipo de información, tiene una forma particular de mover sus manos al hablar. Las palabras que utiliza no corresponden al relato espontáneo y coloquial de una niña.

Si se pudiera pensar en la función de esta escena, se podría decir que se ha puesto en valor el respeto a la institución y a sus autoridades. La cámara entra con Karelys al cuarto pero la deja para adentrarse más y ver en el escritorio del fondo a una señora que asumimos es la secretaria. La cámara regresa haciendo un giro y encuentra a Karelys aún recitando su texto.

⁴⁹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

Foto 3.2. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Cuando le pregunté al director de la serie por qué visitaba la niña la oficina del director, y por qué brindaba este tipo de información, él comentó que a las escuelas les importaba verse y presentarse bien. “Se volvió casi una competencia entre escuelas el salir en televisión y todas sin excepción querían quedar bien” (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁵⁰

Karelys continúa con el recorrido por la escuela, entra al aula de música donde niñas y niños están aprendiendo el himno a la bandera. Al salir nos lleva a las canchas y señalando una rayuela en el piso inicia con el punto 4 de los valores del Buen Vivir: “Aquí encontramos una rayuela, donde los niños y niñas juegan, a la vez que aprenden de valores. Como amor, justicia, solidaridad, respeto, tolerancia, entre otros” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 11:40).

Aquí se enumeran una serie de valores, sin embargo no se ha visto estos valores en acción, ni se les ha preguntado a los niños sobre cómo se manifiestan o cómo aplican o se traducen estos valores en acciones de la cotidianidad.

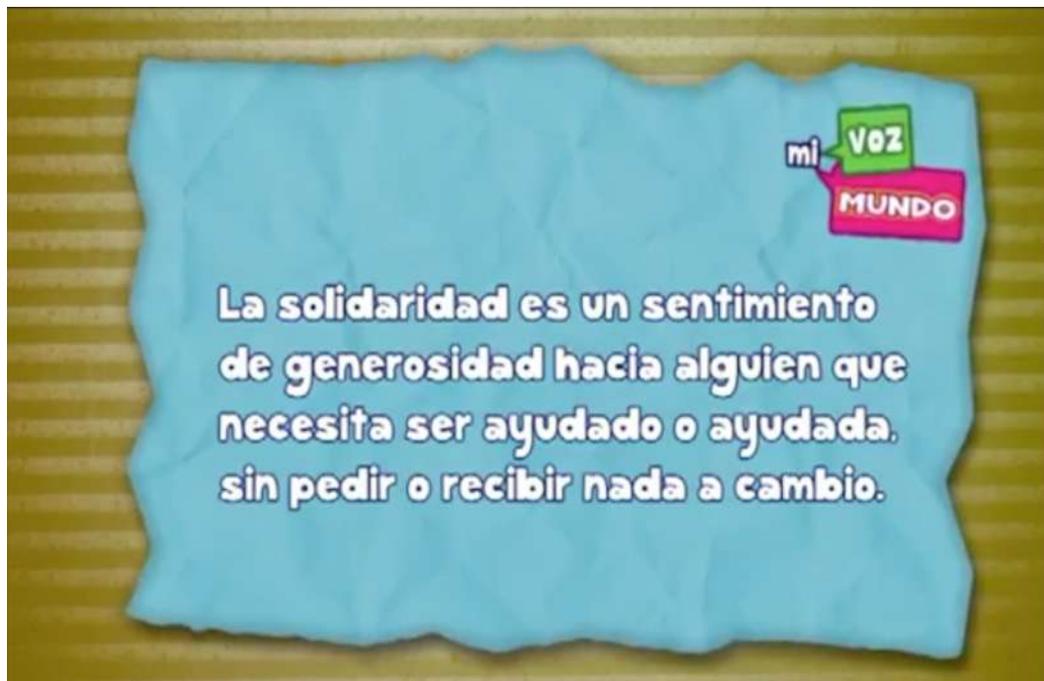
Para cerrar con la intervención de Karelys, llegando al final del recorrido, ella está caminando de retro mientras mira a cámara dice su texto: “En nuestra institución se encierra un valor

⁵⁰ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

muy importante, fundamental: la solidaridad, que es clave para que esta institución salga adelante. Gracias por su atención” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 11:20).

Inmediatamente tras la intervención de Karelys, aparece una placa gráfica informativa narrada por la voz de una niña.

Foto 3.3. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Karelys en esta última intervención hace uso del pronombre posesivo “nuestra” refiriéndose a la institución, esto denotaría un sentido de inclusión y pertenencia a la entidad educativa. Utiliza un adverbio y dos adjetivos calificativos para referirse a la importancia de este valor “muy, importante, fundamental”. Karelys recalca la importancia del valor en mención - la solidaridad - en relación a la entidad educativa, no en relación a sus pares, o a su familia o a su cotidianidad, claramente enuncia que este valor “es clave para que esta institución salga adelante” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵¹ El discurso corresponde a una intención oficial, a lo que diría una autoridad del colegio.

Finalmente Karelys cierra su intervención agradeciendo, así como se hace después de una exposición formal ante un grupo de personas. Lo hace sin pausa después de haber dado su última explicación, como quien memoriza un texto y llega al final del mismo. No hay un respiro, una pausa, una toma de aire. Falta mencionar que todo este texto ha sido dicho

⁵¹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

mientras ella camina de retro, esta acción por lo general no es muy fácil de hacer, se debe conocer el espacio físico, tener confianza en el texto que uno va a compartir para hacerlo sin caerse... Se evidencia preparación previa en lugar de espontaneidad, no solo en el aprendizaje del texto sino en la performatividad de la presentación del mismo.

Es posible, por lo que nos compartió el director de la serie, que esta niña haya sido encomendada por sus propios profesores a ser la portavoz de la institución, y que por esta razón los hitos que ella enumera a lo largo de 4 minutos tuvieran más que ver con la institución que con ella y sus pares: “Si bien nosotros tratábamos de impedirlo, como ya sabían que íbamos a ir, los niños preparaban, los profesores les corregían los textos” agrega Niama (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁵²

En el discurso de Karelys se promovieron los nombres de ciertos valores en función de su utilidad para la institución educativa y también se hizo alusión a los adultos, máximos responsables de la educación en esa institución. Karelys conocía bien lo que debía decir y su presencia ante cámara lo demuestra. Las narraciones de la niña son una muestra de lo que brinda la escuela, hay un discurso institucional bien preformado.

En otro segmento de MVMM capítulo “Ambato”, alrededor del minuto 14, aparece otra niña, Carla, sentada en una piedra con un paisaje de naturaleza de fondo y vestida con su uniforme escolar, ella protagoniza la sección “Mi día”.

Inicia un relato que toma aproximadamente 4 minutos, aquí la transcripción del primer minuto y medio:

Hola amigos, mi nombre es Carla, tengo 8 años. Hoy les voy a hablar sobre mi día. Mi día comienza despertándome a las 6 de la mañana con el llamado amoroso de mi madre, seguidamente voy al baño a asearme. Después voy a mi habitación a cambiarme de ropa con el uniforme adecuado de mi escuela. Luego voy al comedor a compartir los alimentos con mi madre y hermanos. A continuación mi madre me va a dejar en la escuela a las 7:15 de la mañana para que no me atrase. Paso a formarme y hago correctamente lo que los profesores nos enseñan cada día. Pasamos a nuestras aulas, bien formados. Allí aprendemos a leer, escribir, a copiar correctamente, hasta ahí es el medio día. Salimos al recreo a comer nuestros alimentos, jugamos con nuestras compañeras y procuramos no pelearnos, sino llevarnos bien.

⁵² Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

Nuevamente pasamos a nuestras aulas. copiamos los deberes y tareas. A las 12:45 salimos a nuestros hogares, mi madre me espera en la puerta (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 14:50).

Foto 3.4. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Nota: “Seguidamente voy al baño a asearme” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 15:29).

Foto 3.5. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Nota: “Pasamos a nuestras aulas, bien formados” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 15:29).

Foto 3.6. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Nota: “Salimos al recreo a comer nuestros alimentos, jugamos con nuestras compañeras” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 15:39).

En el relato de Carla se menciona en repetidas ocasiones a su madre. Es quien le ayuda a despertarse, a llegar a tiempo y con quien comparte los alimentos. Esto nos habla del universo cercano de la niña. Para referirse a ella, Carla usa una frase cuya estructura y formalidad emulan la de un poema. “el llamado amoroso de mi madre” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵³ No es un lenguaje libre ni sencillo propio de una niña de 8 años. Esto nos da a pensar que este relato ha sido escrito, memorizado y ensayado.

Carla ha hecho hincapié múltiples veces en cómo es su relación con la escuela. Para ello ha usado una secuencia cronológica de los sucesos y ha usado verbos y adverbios que caracterizan cada hito. “Uniforme adecuado”, “para que no me atrase”, “paso a formarme”, “hago correctamente lo que los profes nos enseñan”, “bien formados”, “correctamente”, “no pelearnos” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵⁴ Estos verbos y adverbios que utiliza Carla cuando se refiere a la escuela nos hablan de rigidez, orden y disciplina. Es llamativo que en ningún momento se mencionan crear, inventar, imaginar; pero sí se enfatiza en “copiar correctamente” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵⁵ En el discurso de Carla vimos que se

⁵³ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁵⁴ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁵⁵ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

enfatisa la presencia y el rol que juega su madre y se apunta lo relativo al orden de la escuela y la disciplina.

Al igual que con el ejemplo anterior de Karelys, este relato es sumamente descriptivo y se guía por la enumeración, en este caso de forma cronológica para relatar su día. Carla al igual que Karelys empieza su intervención con un saludo a cámara. Para apoyar visualmente el relato los productores de la serie han recurrido a dos elementos. El primero son sobreimposiciones gráficas ilustradas. El segundo son insertos de video donde se grafican algunas de las cosas que ella enumera.

Un tercer ejemplo, también del programa MVMM “Ambato” se da en el minuto 18:30. Leslie, quien practica karate, habla sobre su práctica y muestra algunas katas. Este segmento carece de nombre. El segmento empieza con ella parada sobre un tronco y su intervención hablada a cámara dice así: “Hola, me llamo Leslie, yo practico el arte marcial que se llama Karate-do. Que sirve para elevar el espíritu y defenderse. ¡Tiyá! Ahora sí les voy a enseñar cómo hacer unas katas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 19:00).

Sobre el mismo tronco, de forma visualmente llamativa los realizadores intervienen para que ella aparezca cambiada de ropa. Usan un efecto de montaje propio de los inicios del cine cuando George Melies experimentaba en sus primeros cortometrajes, el efecto hoy en día sigue siendo mágico y llamativo. Consiste en este ejemplo en cortar o detener la grabación y que la persona frente a cámara mantenga la misma posición pero aparezca con otro vestuario.

Foto 3.7. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Secuencia de capturas de pantalla





Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

El resto de la secuencia que dura en total un minuto y medio es observacional, carece de diálogos o relatos. Es una ejemplificación de su práctica de arte marcial y culmina con una placa de texto que refuerza las bondades de esta práctica. El uso de *stickers* sobre la pantalla para mostrar los golpes que pega Leslie es otro de los recursos visuales a los cuales recurren los productores.

Foto 3.8. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Leslie presenta las katas, muestra una rutina, las siguientes imágenes son de juego entre ella y el entorno. La vemos por ejemplo sentada en una polea, avanzando y pateando a las personas a su paso. Este recurso se usa para graficar que es un arte marcial que le brinda conocimientos de defensa personal.

Para cerrar esta corta secuencia, aparece una placa gráfica en la que una voz infantil lee: “El karate-do es un arte marcial japonés y un medio para la evolución personal, espiritual y de la autodisciplina” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 20:30).

Foto 3.9. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

La secuencia de Leslie ha sido distinta de las demás secuencias del capítulo. Ha sido más corta, con muy poco diálogo, más visual, activa y lúdica. Leslie no ha debido describir todo lo que realizaba. Se han usado recursos visuales y gráficos lúdicos y “mágicos” por medio de la sustitución y el reemplazo de imágenes. Ha habido menos descripción y explicación verbal. El mensaje que se ha promovido ha sido nuevamente el de los valores, la importancia de tener una práctica constante y continua que ayuda tanto al cuerpo como al espíritu.

Para recapitular, con estos tres ejemplos se ha mostrado a 3 niñas disciplinadas que saben lo que hay que hacer y que tienen incorporadas las normas escolares y la importancia de la disciplina y el orden.

3.2.2. Elementos culturales y de interculturalidad

Como segunda categoría de análisis, tomo en cuenta los elementos culturales que se representan en los capítulos. He separado esta categoría en dos, los elementos culturales relativos a identidades locales y los elementos relativos a la interculturalidad.

Elementos culturales

Voy a referirme primero al capítulo “Ambato” de MVMM para traer dos ejemplos sobre temas culturales. El primero es una secuencia introductoria del capítulo donde niñas y niños describen a la ciudad de Ambato. El segundo es el segmento “Mi Receta Favorita”.

En la secuencia inicial después de la presentación del programa, vemos el graderío de una escuela. En estas gradas se suceden, de uno en uno, niñas y niños que responden a la pregunta planteada “¿Por qué Ambato es la tierra de las flores y de las frutas?” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 01:25).

Foto 3.10. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

Las intervenciones de niñas y niños dicen así:

Niña 1: A Ambato le dicen la tierra de las flores y de las frutas porque tiene una variedad de distribución de frutas y de flores.

Niño 2: Yo creo que es por lo del terremoto, lo que pasó y se renació la ciudad entonces ahora se festeja el carnaval con flores y frutas.

Niña 1: Ambato exporta flores a ciudades, países y provincias.

Niña 3: Yo pienso que a Ambato le dicen así por sus frutas sabrosas y sus flores perfumadas que dan el olor y el sabor para los turistas.

Niña 4: Por su gastronomía y por sus fiestas también.

Niña 5: Por que Ambato es una ciudad caracterizada, porque tiene variedad de flores y frutas.

Niña 6: Flores como ésta, que se dan aquí en esta hermosa ciudad.

Niña 7: La rosa, el clavel, la orquídea.

Niña 8: Por su economía, por sus flores, por sus deliciosas frutas.

Niña 7: La naranja, la pera, la piña.

Niña 9: Yo creo que a Ambato le dicen la ciudad de las flores y las frutas porque aquí se cultivan gran variedad de flores y frutas exóticas y muy bellas (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 01:30).

Para caracterizar lo relativo a la ciudad, en las respuestas de las y los niños he contado una sola respuesta que alude a la historia de Ambato, al hablar del terremoto y enunciar la posible relación entre el terremoto, la gente, el carnaval, las flores y frutas como forma de superar el desastre natural. El terremoto ocurrió en 1949 y desde 1951 se celebra el carnaval.

Además de esto hay dos líneas de respuesta, una primera en la que se usan palabras que tienen relación con la vida económica de la ciudad “distribución”, “exporta”, “economía”, “para los turistas”.

También se hace alusión con adjetivos positivos en función de su interés turístico: “sus frutas sabrosas y sus flores perfumadas que dan el olor y el sabor para los turistas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵⁶

La otra línea es la de una respuesta que retoma la pregunta misma, con frases redundantes, que no aportan nueva información pero que usan adjetivos calificativos positivos que resaltan,

⁵⁶ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

exaltan y adornan: “Frutas sabrosas y sus flores perfumadas”, “hermosa ciudad”, “deliciosas frutas”, “gran variedad, frutas exóticas y muy bellas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵⁷

Para continuar en esta descripción de frases y formas que hacen alusión al turismo y a los adjetivos calificativos, quisiera traer el segundo ejemplo. En MVMM “Ambato”, el segmento de “Mi receta favorita” muestra a dos niñas con mandil blanco y gorro de chef, María José y Madelein. Se superponen sus nombres así como el nombre del segmento. Frente a ellas en la mesa hay distintos pocillos con los diferentes ingredientes que se utilizarán. Ellas inician su intervención con este texto: “En este día vamos a preparar llapingachos, plato típico de nuestra querida ciudad de Ambato. Los ingredientes son los siguientes...” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 06:50). El video continúa, por momentos utiliza el efecto de cámara rápida para ver cada uno de los ingredientes y la forma de preparación. Minutos más tarde, ya con el plato listo, la niña Madelein dice: “y este delicioso plato típico de nuestra querida ciudad de Ambato, está listo para servirse” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 08:16).

Foto 3.11. Programa MVMM. Capítulo “Ambato”. Captura de pantalla



Fuente: Mi Voz Mi Mundo (2013-2015a).

El segmento se llama “Mi receta favorita” y el plato elegido es el -...Llapingacho, plato típico...- Inicio clarificando que en este sentido, el uso de la palabra típico hace relación a su

⁵⁷ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

entendimiento más común y familiar. Surge la interrogante de si la elección de este platillo es porque en verdad es la receta favorita de ambas. La frase usa el adjetivo “querida” y el pronombre posesivo “nuestra”. A partir de estas palabras se podría deducir que hay un sentido de cariño y de arraigo. Vale recalcar que el segmento utiliza una frase preconstruida que funciona a modo de apertura y cierre del segmento, sintetizando las acciones a realizarse y las acciones realizadas. “Vamos a preparar...” y “está listo” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁵⁸ Por último resulta llamativo que en los demás segmentos en los cuales aparecen dos personas, se han visto a un niño y una niña, como con Milton y Sofía que recorren el parque. Aquí, en el segmento de cocina aparecen dos niñas.

Con estos dos ejemplos se ha representado a niñas y niños que saben dar una respuesta sobre lo propio de su cultura local, por más que ésta no brinde información nueva, y cuando lo hacen, está llena de adjetivos calificativos y usan estructuras formales. Un elemento importante a recordar es que los valores que se enfatizan en esta sección tienen una relación con su interés para el turismo. Los platos típicos se convierten en los platos favoritos. Por último, si bien no es parte del análisis directo de este estudio, hay que hablar del tema de género y de que se ha asociado la cocina con las niñas.

A continuación traigo cuatro ejemplos que hacen referencia a sitios, marcas, e hitos físicos, como monumentos. Son las presentaciones de los cuatro capítulos, dos de MVMM y dos de NL.

Se inician los capítulos MVMM con tomas de paso, donde se ven paisajes y monumentos. Se corta a la introducción animada del programa y luego se da paso a un mapa del Ecuador en el cual se resalta la provincia en cuestión. Sobre esa gráfica se dan datos de la región y de la localidad.

El MVMM “Ambato” tiene tomas del parque Montalvo, la Catedral y el monumento a Juan Montalvo, y música de fondo. De igual forma con el capítulo “Macas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015b). Sobre el mapa, en ambos casos locuta una voz infantil, y los textos que corresponden son, para Macas:

Macas es la capital de la provincia de Morona Santiago, y es una ciudad atravesada por muchos ríos. Entre los atractivos turísticos más importantes tenemos el mirador el Quilamo, desde donde se puede apreciar toda la ciudad de Macas. El parque ecológico, la cascada, con

⁵⁸ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

una caída de agua de 8 metros de altura y las playas del río Upano donde también podemos encontrar un bosque de Arrayanes (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015b, 00:00).

Para Ambato dice:

Ambato o San Juan Bautista de Ambato es la ciudad capital de la provincia de Tungurahua. Su clima es templado seco, con una temperatura promedio de 20 grados centígrados. Aquí se celebra todos los años la famosa fiesta de la fruta y de las flores (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 00:00).

De estos ejemplos me llama la atención que los datos que se brindan son los que se enseñan en las clases de geografía: “Clima seco templado” o una reseña turística. Además se vincula la ubicación geográfica en relación a los monumentos de próceres, edificaciones como iglesias y como lo dice el texto, atractivos turísticos.

A lo largo del capítulo “Ambato”, los niños Milton y Sofía, quienes han hecho una guianza por el parque Juan Benigno Vela, terminan su relato para enumerar, por turnos, ciertos lugares: la iglesia, el colegio, el balcón de la ciudad, la catedral y los edificios. Milton cierra con la frase “Los turistas vienen a disfrutar la catedral y los edificios. Esto es todo desde mi Barrio San Antonio. Chao Mi voz mi mundo” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 06:47).

Nótese en éste y los dos anteriores ejemplos, que los “atractivos” de la ciudad, nuevamente son puestos en valor por su interés turístico. Entre los atractivos de la ciudad no se menciona el parque porque sería un lugar más cercano a los niños ni las casas de sus familiares. Se piensa la ciudad en función del turismo. No en función del cotidiano de niñas y niños. Sin embargo de esta manera se brinda un pantallazo de lo que podría ser la cultura del lugar. Limitándola a los ítems señalados.

En el programa NL, se ancla la ubicación geográfica al instrumento musical. A su vez a través del instrumento musical se hace relación a la cultura. “Guayaquil es una hermosa ciudad de contrastes donde la modernidad y la tradición son parte de la vida de todos sus habitantes” (La nota de lata 2013-2015a, 00:00). Para hablar sobre el acordeón, por ejemplo, han acudido a Guayaquil. Se busca acercar el instrumento a la canción con el género musical del pasillo y a su vez a la ciudad a través de tomas de lugares turísticos de Guayaquil como el malecón, el cerro las Peñas y monumentos de próceres.

En el programa de la bomba, han acudido al Valle del Chota. “En el extremo norte del país y en el medio de la cordillera de los Andes se encuentra el hermoso valle del Chota” (La nota de lata 2013-2015a, 00:00). Nuevamente entonces lo que se representa son rasgos culturales

situados geográficamente. Se presenta una diversidad localizada geográficamente. El adjetivo hermoso tiene el mismo uso que mencionaron los niños al enumerar frutas y flores de Ambato. Es un uso más bien decorativo en una frase redundante.

Si bien los elementos culturales enunciados parecen variados, tienen algo en común y en el primer núcleo de elementos la tónica es la fijación geográfica de una localidad y los símbolos entendidos como identitarios, léase monumentos, atractivos turísticos y lo relativo a la alimentación en relación a los platos típicos. De la observación se desprende que se ha puesto énfasis en lo que se conoce como típico y en lo que gusta a los turistas. Estas alusiones a símbolos culturales no solo están en las presentaciones de los capítulos de los programas de televisión sino a lo largo de su extensión.

Para remitirse a lo cultural se lo ancla a lo geográfico y a los monumentos y edificaciones, y se utilizan frases que ponen en valor lo económico y lo turístico por medio de adjetivos calificativos y pronombres que denotarían y supondrían arraigo.

Alusiones a la interculturalidad

Ninguno de los capítulos de los programas analizados hace mención directa a la palabra o al tema intercultural en el sentido de la interacción equitativa entre culturas. De hecho es una palabra que no se escucha. Como vimos con anterioridad, la interculturalidad “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh 2005, 45). Sin embargo, en los programas analizados, podríamos sugerir que se plantea, al contrario, una necesidad de hacerse a la cultura dominante.

Para graficar esto me gustaría traer cuatro ejemplos que son extraídos de capítulos de la serie YS (*Yo Soy*). Lo particular de esta serie es que son para un grupo etario mayor. Los protagonistas ya no son niños sino adolescentes. El tono de ese programa busca tener también de primera mano los relatos de sus protagonistas. Es así que protagonizan a un/a joven por capítulo, le dan la cámara, le entrevistan y le siguen por un par de días para captar su entorno.

El capítulo “Yo Soy Edwin Aguavil”, presenta a un joven Tsa’chila (Yo soy 2013-2015a). Se lo ve en su comunidad, hace de guía turístico, habla un poco en su lengua, estudia agropecuaria fuera de su comunidad y también hace intervenciones con la marimba en escuelas con niños tsa’chilas para enseñarles sobre la música de su comunidad. Sus intervenciones están intercaladas con las intervenciones de sus familiares, profesor y pares. El profesor dice lo siguiente:

Edwin es una persona activa, se lo ve con mucho talento, está involucrado con la comunidad. Son pocos los chicos de la etnia Tsáchila que se están superando porque el nivel socio económico de ellos es muy bajo. El acceso y las vías es un poco complicado y tampoco no hay movilización a cada una de sus comunidades (Yo soy 2013-2015a).⁵⁹

Inmediatamente intervienen sus amigos: “Es un amigo muy respetuoso, amigable y se lleva bien con la gente, le gusta reír, jugar, divertirse” (Yo soy 2013-2015a).⁶⁰ “Lo respetamos bastante porque él hace el esfuerzo de salir de allá donde vive, es bastante lejos, es un gran estudiante, un pana chevere, buen amigo” (Yo soy 2013-2015a).⁶¹ Otro de los juicios de valor que se hacen hacia Edwin a lo largo del capítulo lo hace un turista que ha recibido una guianza por el centro cultural de su comunidad y sus palabras son las siguientes:

a mi me pareció muy capacitado para ser guía turístico, principalmente porque conoce sobre la naturaleza y todo lo que está alrededor. La verdad aprendí mucho sobre plantas, sobre el respeto que tiene a la naturaleza y también cómo le sirve la naturaleza para poder vivir (Yo soy 2013-2015a, 15:00).

Edwin es aprobado y avalado múltiples veces por sus compañeros y su profesor quienes admiran que sea un joven indígena y que tenga intenciones de “superarse”. El uso de la palabra “superación” denotaría que se piensa como que él tuviera una carencia. Podemos preguntarnos ¿Desde qué punto de vista existiría esta carencia? ¿Qué implica en esos términos “superarse”?

Un segundo ejemplo es un capítulo de “Yo Soy Diana Freire” (Yo soy 2013-2015b), una joven ambateña con discapacidad debido a osteogénesis de tercer grado, debe desplazarse con silla de ruedas. A pesar de su voluntad y de múltiples terapias, no puede caminar. Ella ha conseguido un trabajo en la oficina del Consejo Nacional de Discapacidades CONADIS, sede Ambato. Su trabajo es el de motivar a otras personas con discapacidad y ayudarles a conseguir y mantener sus empleos. Ella proviene de una familia humilde, su madre, de origen indígena, habla con acento en castellano. Diana tiene una forma de expresarse muy citadina y una forma de vestirse muy moderna. Practica baile folklórico en silla de ruedas y durante el capítulo tiene una presentación a la cual asisten sus padres y hermanas. Se demuestra que ella es fuerte, perseverante y que cuenta con una familia nuclear que le brinda incondicionalmente apoyo y admira su fortaleza.

⁵⁹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁶⁰ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁶¹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

no pues mi trabajo, sí, me fascina, me fascina, es una experiencia tan maravillosa el poder salir adelante mediante un trabajo, y ver que puedes ayudar a otras personas, hoy me toca una charla, una charla de motivación, para las personas con discapacidad que buscan trabajo. Es extraordinario como tú puedes salir adelante si tomas la decisión de hacerlo (Yo soy 2013-2015b, 03:58).

El trabajo como mecanismo de superación e inserción social, y además como una decisión que se toma, más allá de las circunstancias. Es decir, decidir encaminarse hacia un cierto lugar que también se entiende en términos de progreso y modernidad. El calzar en un ambiente que desde lo hegemónico y homogéneo es a lo que se aspira.

Un tercer ejemplo es el capítulo “Yo Soy Ángela Tenorio” (Yo soy 2013-2015c), sobre la atleta afroecuatoriana nacida en Lago Agrio. Durante el capítulo ella entrena, vemos que vive, con sus compañeras, en dormitorios de la Federación Deportiva de Pichincha, que se dedica constantemente al atletismo sin descuidarse de sus estudios colegiales. En el capítulo Angela comenta sobre las dificultades que afronta, desde la escasez económica de su familia hasta los dolores corporales que le genera su entrenamiento. Otras intervenciones, en formato de entrevista, son de sus colegas y entrenadores. En un momento del capítulo, vemos cuando es seleccionada para participar en el campeonato mundial de menores en Ucrania 2013. Asiste y logra ganar una medalla de plata. La reacción de entrenadores, colegas y familia es decir que ella “ha sacado la cara por el país”. Entendiéndose esto como que después de todo el esfuerzo, disciplina, dedicación y compromiso, ella ha triunfado y ese reconocimiento social le ha dado un mejor posicionamiento entre aquellos que conforman su mundo. Se ha ganado el respeto y admiración de sus colegas, cosa que se refleja en los testimonios de las entrevistas.

Un cuarto capítulo es “Yo Soy Inti Condo” (Yo soy 2013-2015d), joven kichwa de la sierra norte del Ecuador, quien a pesar de haber sido abandonado por su padre, gracias al esfuerzo y dedicación de su madre quien tuvo que emigrar al exterior para enviar apoyo económico, ha logrado estudiar y ahora crea inventos tecnológicos con los cuales ha ganado un premio y se dio a conocer en la feria anual de tecnología, Campus Party 2014. Aquí, el apoyo incondicional de su madre, su propia perseverancia y esfuerzo le han permitido triunfar y ser reconocido socialmente. Inti dice que ya siente que tiene un lugar.

Estos cuatro jóvenes cuentan con el apoyo de su familia y esto es lo que, sumado a su perseverancia y esfuerzo, les permite triunfar. Se hace una apología de la superación.

No se menciona a lo largo de los capítulos seleccionados la palabra intercultural o interculturalidad. Esta, en términos de multiculturalismo o diversidad, está implícita en los

parámetros del programa pues se busca mostrar en cada capítulo un grupo étnico o persona perteneciente a grupos históricamente excluidos, por lo general en relación al espacio geográfico donde se desarrolla el capítulo (jóvenes indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad). Los chicos de *Yo soy*, Diana y Edwin, como Inti Condo y Ángela Tenorio, aquí tomados como ejemplos, por medio del esfuerzo, calzan en la sociedad. Es un relato que se repite en otros capítulos del mismo programa. Retomando la reflexión que se ha planteado en este trabajo de investigación, sobre la noción de interculturalidad, ésta se asume como mecanismo homogeneizador que sirve para calzar socialmente.

Lo intercultural estaría ligado a una trilogía: esforzarse, contar con el apoyo de la familia que en múltiples ocasiones ha sufrido mucho, para finalmente recibir el aval de los otros como del profesor o los pares, a menudo mestizos.

3.2.3. Elementos educativos

Estos elementos se aprecian en intervenciones que ocurren en y durante los tres distintos programas con placas gráficas que llevan por encima una locución.

Las placas o claquetas informativas son leídas por niños o niñas en los capítulos de MVMM como las ya enunciadas sobre los valores. Por ejemplo sobre la solidaridad: “la solidaridad es un sentimiento de generosidad hacia alguien que necesita ser ayudado o ayudada. Sin pedir o recibir nada a cambio” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 12:36).

Ahora planteo un nuevo ejemplo también de MVMM “Ambato”. Milton y Sofia hacen un recorrido por un parque cuyos árboles - cipreses - están podados en figuras de flores y animales. Escuchamos: “La poda ornamental da forma geométrica o de animales a arbustos o árboles. Con cuidado y mucha atención, se puede dar forma a las plantas. La poda sirve para tener plantas sanas, fuertes y hermosas” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 04:21). Esta placa informativa consta de 3 frases, la primera describe los tipos de poda que se hacen y las superficies que se usan. Alude ya al nombre de esta poda - ornamental -. En la segunda frase se marca el cómo se lo hace y se repite la idea de dar forma a las plantas, brindando allí una definición de la palabra - poda -. La tercera frase describe el beneficio de la poda para las plantas. Se recurre a un adjetivo calificativo que no suma información en este punto. Sin embargo en el recorrido de los niños por el parque, en un momento ellos se cruzan con los podadores y la intervención es muy pautada, es decir no parece natural ni espontánea. No se aprovecha para convertirla en una experiencia educativa de intercambio de saberes intergeneracional.

La información brindada tanto en esta placa como en las anteriores de, la solidaridad y el Buen Vivir, en los ejemplos que he marcado en la página 97-98, brindan definiciones formales como las que brinda un diccionario o enciclopedia. Son largas y distantes. Para volverlas más amigables, el bloque de texto es locutado en voz de un niño y no de un adulto, a pesar de que lo leído suena más a la información que brindaría un profesor.

Encontramos otro ejemplo en el programa NL, capítulo “El acordeón” (La nota de lata 2013-2015b). Un programa de 13 minutos de duración, dividido en tres bloques de aproximadamente 4 minutos de duración cada uno. En el primer bloque se presenta la ciudad, al personaje y al objeto musical, el acordeón. Esta explicación sobre qué es y cómo funciona un acordeón toma 2 minutos:

El acordeón: es un instrumento musical de viento. Tiene varias partes, un fuelle que es una especie de bolsa de cuero plegable que recoge aire cuando lo estiramos. Y lo suelta a través de unos orificios cuando lo encogemos. El flujo de aire impulsado por el fuelle del acordeón hace vibrar las lengüetas libres. Que son unas finas tiras metálicas que producen las notas cuando el aire pasa a través de ellas. Otra parte del acordeón son las cajas armónicas, donde el aire se convierte en música. En la caja derecha están las teclas, que pueden ser como las de piano. Entonces, al instrumento se le llama acordeón piano. Y si las teclas son redondas o botones, se le llama acordeón cromático. Como el acordeón pesa mucho, se tiene que colgar en los hombros. Para ello se utiliza una correa. Una correa es también un cinturón, una cinta para llevar al perro, una tira para colgar una guitarra o una pulsera de reloj. Además en el acordeón existe otra correa que ayuda en la mano izquierda a abrir o cerrar el fuelle. El acordeón actual es fruto de una larga evolución que va desde la invención del Sheng, un instrumento de lengüeta libre creado por el emperador chino (La nota de lata 2013-2015b, 01:32).

Esta locución se extiende desde el minuto 1:32 hasta el 3:23, aquí he transcrito solo hasta el minuto 2:45 es decir más de un minuto de locución para evidenciar la cantidad de información que se ha brindado, cabe destacar que se mantiene en la misma tónica hasta el final. La primera parte del texto se dedica a hablar de la tecnología del acordeón, del mecanismo que permite su funcionamiento. Después caracteriza los diferentes tipos de acordeón, antes de entrar en detalle sobre qué es un acordeón cromático, cosa que no se ha explicado en las frases anteriores que estuvieron dedicadas al acordeón piano, cambia de tema y menciona que por su peso se requiere de una correa. En este momento, cambia la tónica intentando tomar un aire jocoso introduciendo varios ejemplos de los tipos de correa que existen. Esto desvía la atención y se torna en una lluvia de información. “Para ello se utiliza una correa. Una correa es también un cinturón, una cinta para llevar al perro, una tira para colgar una guitarra o una

pulsera de reloj” (La nota de lata 2013-2015b).⁶² Ahora vuelve sobre información del acordeón para explicar su funcionamiento a partir de una segunda correa que éste tiene. Inmediatamente pasa a hablar de la historia del acordeón, aludiendo al emperador chino Sheng. La locución que si bien visualmente cuenta con el apoyo de ilustraciones, continuará por casi 45 segundos más.

Estas intervenciones cuyo propósito es el de brindar información considerada educativa, se distinguen porque aparecen en forma de locución con placa gráfica. Sin embargo, las placas cortas son intervenciones que irrumpen en los segmentos. Contienen textos formales, largos en proporción al espacio y pretenden abarcar mucho contenido. No es información que se incorpora o que apoya procesos que se extiendan en el capítulo, son puntuales. No son lúdicas, no invitan a la reflexión, no despiertan la curiosidad de su utilidad en momentos posteriores del capítulo. Esto las aísla de un posible proceso de aprendizaje que se podría dar si la información fuera transversal y continua a lo largo del capítulo. Las intervenciones largas como las de la bomba o el acordeón, si bien son visualmente variadas, brindan demasiada información de manera desorganizada y que tampoco se refuerza ya sea con acciones del protagonista o de la situación misma que ocupa los otros 11 minutos de capítulo.

3.2.4. Elementos de injerencia adulta

Quisiera aclarar lo que entiendo por injerencia adulta con los siguientes aspectos. El primero tiene que ver con buscar que los niños digan y hagan cosas que no les son naturales o que corresponden a discursos de adultos; el segundo implica que se presenten y se expresen aludiendo a formas de la adultez; el tercero tiene que ver con la presencia de adultos en los programas para avalar lo que hacen los niños, a forma de tutores. Una cuarta forma es la injerencia que puedan tener los productores desde la construcción de la narrativa audiovisual. Para este apartado haré alusión, pero bajo otro lente, a algunos de los ejemplos que se han nombrado anteriormente. Complementaré igualmente con ejemplos aún no mencionados.

Para el primer punto retomo algunos ejemplos: En el programa MVMM “Ambato” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a), en el segmento “Mi receta favorita”, ya se puso en duda anteriormente sobre el protagonismo que pudieron tener las niñas en la toma de decisión de selección del platillo. En las placas informativas educativas de MVMM, las voces que locutan son de niños pero los textos no fueron preparados por ellos:

⁶² Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

En el texto, quien redactaba esos textos, esto lo hacía el ministerio, una vez que pasaba la primera revisión del corte, ellos sugerían qué textos debían ir en esas placas. Esos textos gruesos los redactaba el ministerio, en este caso EducaTv (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁶³

Retomando uno de los primeros ejemplos citados en la primera sección de análisis, ahora lo describo desde las muestras de injerencia adulta: “En nuestra institución se encierra un valor muy importante, fundamental, la solidaridad, que es clave para que esta institución salga adelante. Gracias por su atención” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 11:20). Aquello que podría parecer pertenencia con el adjetivo “nuestra institución” es un texto propio de una redacción institucional. Las palabras no corresponden a la niña.

La segunda forma que mencioné es que las y los niños incorporen formas adultas de hacer y decir las cosas. Así sucede al iniciar el capítulo de MVMM “Ambato” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a), el niño Johan que camina por el parque Montalvo con la catedral de fondo dice: “Ambato ciudad de las flores y las frutas les da la bienvenida a este nuevo capítulo de MVMM, Soy Johan y hoy habrá de todo, ustedes verán cómo los niños de mi escuela, Manuela Espejo, disfrutan de la vida” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 00:17) y cierra el capítulo apareciendo nuevamente, ahora echado en el césped: “El tiempo en televisión es muy corto y ya se nos terminó, eso es todo desde Ambato. Seguiremos viajando con MVMM por todo el Ecuador. Chao!” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a, 23:23).

El discurso imita al de los adultos. El discurso ha sido memorizado y recitado. La forma corporal ante cámara es forzada y parece incómoda al intentar mostrarse “canchero”:

Esto se nota, ponte, en las presentaciones de los niños que hacen como anchors,⁶⁴ que presentan cada segmento, ahí se nota, cuando presentaban un dato histórico de una ciudad, o de algún personaje emblemático, se nota estos discursos armados por adultos (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁶⁵

La tercera forma - el adulto avalando al niño - se ejemplifica con el bloque dos del programa NL “Acordeón” (La nota de lata 2013-2015b), en el que Pedro se presenta a sí mismo y habla del amor que le tiene a su abuelo quien le ha inculcado todo sobre la música nacional y el instrumento. Los vemos tocar y cantar. En el bloque 3 Pedro está entrenando box. En el gimnasio interviene en cámara el abuelo: “Es un nieto talentoso, respetuoso, cariñoso, es un

⁶³ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

⁶⁴ *Anchors*, palabra tomada del inglés, se utiliza típicamente en el mundo televisivo para referirse a los presentadores de los programas.

⁶⁵ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

niño, un joven, un hombre ejemplar” (La nota de lata 2013-2015b).⁶⁶ Las imágenes que siguen son las del profesor de box quien también lo avala, diciendo “es un caballero” (La nota de lata 2013-2015b).⁶⁷ En estos dos ejemplos, la relación adulto niño no se da en igualdad de condiciones. Los adultos están para refrendar y avalar aquello que hace, dice o piensa el niño. Se pone énfasis en el porvenir de Pedro. Valorando el futuro y el niño en construcción. Tanto así que el abuelo duda en cuanto a las palabras que usa: “es un niño, un joven, un hombre ejemplar” (La nota de lata 2013-2015b),⁶⁸ como si ser un niño ejemplar no bastara. Esto se refuerza cuando el profesor se refiere a Pedro diciendo que es un caballero.

Si bien no son niños los protagonistas de YS, allí también, los pares o profesores avalan a los personajes. Tal y como ocurre con Edwin Aguavil.

Para la cuarta forma - los adultos productores deciden y crean - traigo cuatro ejemplos, los dos últimos contrapuestos. En NL “Acordeón” (La nota de lata 2013-2015b), la locución de mujer adulta que ha presentado a la ciudad de Guayaquil, pasa a presentar al personaje del capítulo con las siguientes palabras: “Pedrito Perez es un niño de 13 años que vive con mucha intensidad. Pedrito practica el box, canta y toca el acordeón. Mi nombre es Pedro Perez y toco el acordeón” (La nota de lata 2013-2015b).⁶⁹ En el discurso se utiliza el adjetivo calificativo “mucho” junto al sustantivo “intensidad” para referirse a la forma de vida de Pedro.

Seguidamente enumera las múltiples actividades de Pedro. El video muestra un niño activo, multifacético, la edición es rápida, el efecto de sonido a modo de campanita de box también le da agilidad a la imagen. Al inicio de la secuencia de presentación, Pedro camina por el malecón con el acordeón como si estuviera tocando . Por medio de un efecto de sonido y con la siguiente imagen que empuja a la del malecón, vemos a Pedro en el gimnasio de boxeo lanzando unos puñetes hacia el lente de la cámara. Cada golpe está reforzado por un efecto de sonido La locución dice: “Pedrito practica el box, canta, toca el acordeón” (La nota de lata 2013-2015b)⁷⁰ y en la parte derecha del cuadro aparece una tabla con una ficha ilustrada que tiene la foto y el nombre de Pedro, en ésta hay recuadros que se van tildando conforme la locución enumera las actividades que practica el niño. Conforme las enumera, vemos a Pedro practicándolas. Llama la atención que la gráfica escogida parece una hoja de vida, en la cual

⁶⁶ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁶⁷ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁶⁸ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁶⁹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

⁷⁰ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

el niño de 13 años exhibe sus talentos. La voz que locuta es enérgica al enumerar las actividades de Pedro.

Foto 3.12. Programa NL. Capítulo “Acordeón”. Captura de pantalla



Fuente: La nota de lata (2013-2015b).

En MVMM Ambato (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a), Milton y Sofía hacen un recorrido por el parque de cipreses tallados. En un momento del recorrido, Sofía y Milton tendrán un diálogo sobre la piscina que hay en el parque. Lo que sigue son diálogos actuados sobre lanzarse a la piscina:

Sofía: A ver Milton, Lánzate, en sus marcas, listos, fuera.

Milton: Amagada

Sofía: Pero lánzate Milton

Milton: No quiero (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a).⁷¹

El programa pone en dupla a estos dos niños. Esta es una construcción que viene desde la adultez. Muchas veces ocurre para cumplir con cuotas de pantalla y exigencias de representatividad de género. Hay que recordar que es un programa de no ficción y que los niños no son actores y que esa no es la meta del programa. La producción ha intervenido en el espacio del juego que es propio de la infancia forzando diálogos en esta pareja de niños. Esto

⁷¹ Esta cita corresponde a la transcripción de un video, por eso no se indica el número de página.

se lee también en la forma visual, en el lugar donde se ha puesto la cámara y en el montaje que se ha hecho: planos abiertos de ellos corriendo por el parque, el diálogo en plano abierto incluso con la negación de Milton pero desde el otro lado de la piscina, con bastante distancia y para cerrar un plano fijo de una estatua que sugeriría sorpresa ante la negativa de Milton. Esto ha sido creado desde la producción con la finalidad de generar un espacio jocoso en medio de la visita al parque pero se siente forzado.

Sin embargo, la intervención de los productores no siempre tiene que suceder así y por esta razón quisiera traer ahora un ejemplo de un capítulo que no hemos citado antes. El capítulo MVMM “El Puyo” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015c). En él, a Camila, una niña aficionada a las películas de terror y a los zombies, le gusta la actuación. Junto con los productores, hacen un dramatizado en el cual Camila monta una historia en la que al tomar un vaso de leche, se convierte en zombie y quiere comer cerebros, ataca a su hermana adoptiva gemela. Se persiguen por un rato hasta que la hermana no zombie la invita a bailar y así desaparece la zombie, fin de la historia. La trama ha ocurrido por la invención de la niña, al igual que su actuación, los productores brindan un saber técnico y están al servicio de las ideas de la niña. Los productores aportan con ilustraciones, animaciones y la estética de película de terror. Si bien hay intervención adulta es una secuencia construida que funciona, es fluída, es graciosa.

3.3. Hallazgos

Del análisis realizado, se desprende que los valores que se resaltan y promueven en los programas analizados son el orden, la obediencia, el respeto a la autoridad. La solidaridad, la familia, la perseverancia y la disciplina. Estos valores apuntan hacia una exaltación de lo que se demanda de una niña o niño y esto es principalmente “portarse bien”.

Un primer hallazgo de esta sección sería entonces que se busca inculcar valores, que se interviene en ese proceso desde temprana edad y se refuerza en la edad adulta. Creando así una línea de acción. Una forma de hacer para “triunfar” a partir del “portarse bien” del “ser educado” para que te vaya bien en la escuela, para que los adultos estén orgullosos de ti y para que esto te retribuya posteriormente.

Del análisis realizado, se desprende también que existe una construcción cultural que gira en torno a elementos de territorio geográfico y de lo típico. Se busca generar una cierta relación de arraigo y pertenencia que se busca demostrar, vinculando adjetivos calificativos y pronombres posesivos a esos elementos culturales del territorio y lo tradicional con el sentido de pertenencia.

No se menciona el tema de la interculturalidad. Entendiéndose así que la noción de interculturalidad que se estaría poniendo en práctica de modo implícito en los capítulos es la de encaminar a las personas “otras” hacia una misma y homogeneizante forma de pertenecer. Eso se demuestra en los ejemplos planteados.

El acercamiento a lo educativo es formal y clásico, se centra en la verbalización de definiciones de diccionario, que se toman largos minutos de la pantalla y que luego no son retomados de ninguna forma más a lo largo del capítulo para asentar el “conocimiento” brindado. Parece información inconexa integrada a la fuerza.

Con los múltiples ejemplos se ha hecho una exposición de las formas de hacer de las y los diferentes niños que aparecen para narrar y protagonizar los distintos segmentos de los programas analizados, evidenciando la injerencia múltiple y repetida de los adultos, desde los contenidos, hasta en la forma misma de lo que se debe decir y no decir. Se muestra que la voluntad adulta y la jerarquía impide tomar a los niños y niñas como pares de los adultos.

Sin embargo hay acciones puntuales de la narrativa audiovisual que pueden cambiar esa situación. Como en el ejemplo de la niña zombie donde el manejo de lo visual y sonoro está al servicio de la niña para narrar su interés por la actuación.

Capítulo 4. Alarma

La producción cultural de imágenes debe ser examinada
como una práctica política que contribuye
a supuestos hegemónicos o los cuestiona,
confirmando o criticando discursos de significados dominantes.

—Jill Fitzell

sólo se pueden generar ideas revolucionarias cuando
los oprimidos poseen una alternativa al sistema de símbolos
y significados de aquellos que les dominan.

—Gerda Lerner

Este análisis sobre los capítulos de programas de televisión de corte documental supone que los mismos buscan acercarse a la realidad de esas infancias. Estas representaciones de la infancia, con sus sonrisas, sus voces, sus narraciones, son una construcción de imágenes sobre las infancias y sus entornos. Nos enfrentamos a retratos de fragmentos de una visión de la infancia ecuatoriana en un tiempo dado.

Es importante tener presente que si bien lo más evidente de los capítulos es aquello que se observa por ejemplo en la forma en que la niña o niño hizo o dijo tal o cual cosa, hay por detrás un andamiaje que se permea a través de las formas narrativas. Esto es visible en elementos como los segmentos que conforman los capítulos, la información educativa que se ha decidido impartir y la forma de hacerlo, los niños a los cuales se ha entrevistado, las voces locutoras que se han elegido, etc... Esta conformación de elementos ha sido puesta en marcha por los adultos para encaminar los contenidos, se ha hecho tanto desde las escuelas y los tutores de los niños como desde la institucionalidad materializada en el Ministerio de Educación y *EducaTv*. Por supuesto que quienes han vehiculizado estas representaciones han sido los productores audiovisuales ya que le han dado forma visual y narrativa a este sin fin de elementos.

Estas imágenes recorrieron múltiples fases: en primer lugar fueron construcciones mediadas por la cámara y un equipo de realización, así subsistieron a la cámara, a la edición, a los productores, a los funcionarios de *EducaTv* y también a las curriculistas del Ministerio de Educación. Luego devinieron en capítulos y algunos de ellos fueron enviados, como se mencionó al principio de este trabajo de investigación, a estudios de focus group para su evaluación entre niñas y niños de Quito y Guayaquil con resultados positivos y más que satisfactorios en relación a los objetivos de *EducaTv*, lo cual permitió su reproducción. Con

esta aprobación fueron televisados, y luego algunos capítulos llegaron a pantallas de festivales de producción infantil alrededor del mundo. Estas producciones hoy se mantienen alojadas en las redes sociales como Youtube bajo enlaces de las casas productoras o del proyecto *EducaTv*. Están a disposición de cualquier persona y quedarán no sólo en el imaginario de quienes las hemos visto pero también como parte de la memoria audiovisual histórica del país.

Por estas razones, estas imágenes no se deberían mirar a la ligera y necesitan ser cuestionadas. Se estableció anteriormente que las imágenes se leen en un contexto y a partir de un habitus (Bourdieu y Passeron 1996) y que, en tanto representaciones, jamás son inocentes. Los 4 ejes de análisis con los cuales se miraron los ejemplos de los capítulos de los programas de televisión en el capítulo anterior fueron: (1) Los valores que se promueven, (2) Las formas en que se muestran la cultura y la interculturalidad, (3) Los elementos educativos formales y (4) Los elementos que denotan una injerencia adulta. La pregunta que guía el análisis es, ¿que subyace en las representaciones de la infancia en estos capítulos de la televisión infantil educativa ecuatoriana? Revisaremos los ejemplos planteados a la luz de la teoría levantada, la relación con los imaginarios de las infancias, las nociones de identidad, cultura e interculturalidad, las violencias simbólicas y los procesos de subalternización en relación con el poder mediático y social de la televisión para preguntarnos finalmente cómo se permea en todo aquello el adultocentrismo.

4.1. ¿Cómo se muestra el tema cultural e identidad nacional?

Por un lado vemos a niñas y niños que sonríen, que pueden mirar a cámara, que pueden brindar respuestas a las preguntas que se les hacen. Conocen las reglas de la escuela y las siguen. Hacen varias actividades, a veces solos, a veces en grupo. También siguen las instrucciones del equipo de producción y de sus adultos tutores. Son niñas y niños a los que se los muestra ávidos por mostrar y enseñar. La pregunta surge en el momento en que muestran ciertos lugares o enfatizan ciertas cosas que denotan que en su mundo y entorno hay afectación por la relación que se entabla con los adultos.

Los elementos que se han analizado nos hablan de una búsqueda de construcción identitaria en base a elementos que parecen ser fijos y propios de ciertas localidades. Parece querer anclarse la noción de pertenencia a la de estos elementos culturales fijos a través del uso de adjetivos calificativos positivos. Sin embargo, vimos que muchos de estos elementos tienen ese valor porque son atractivos para el turismo. Ese “valor cultural” de lo ecuatoriano que agrada y atrae al turista es por lo cual uno siente orgullo y le genera arraigo.

Esto evidencia que la forma de concebir los rasgos culturales e identitarios por ahora refleja un alineamiento con la corriente del multiculturalismo. Los elementos que se han analizado nos hablan de una búsqueda de construcción identitaria en base a elementos que parecen ser fijos y propios de ciertas localidades situadas geográficamente. Palabras y frase que son símbolos vacíos como “Nuestra querida ciudad de Ambato” que tanto emisor como receptor pueden reproducir fácilmente para perpetuar ideas vaciadas sobre la cultura. Así el país se retrata, se mapea, a través de elementos que se pueden enunciar y reproducir por cualquiera, sin ser cuestionados porque son comunes a todos. El llapingacho de Ambato, el monumento a Montalvo, el pasillo de Guayaquil, la bomba del Chota: “En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (Hall y du Gay 2003, 15). Estos elementos en su conjunto adquieren valor por su utilidad como atractivos para el turismo. Ese “valor cultural” de lo ecuatoriano que agrada y atrae al turista es hacia lo cual se construye la noción de pertenencia y arraigo. Es curioso porque se construye en relación con la mirada del que viene de afuera, del turista. A la vez son estos elementos turísticos y típicos los que permiten reconocer las diferencias de las múltiples localidades. Se conjuga lo étnico con lo territorial y con lo cultural. Es posible que esto no ocurra sólo en los programas de televisión educativa que se han analizado. Probablemente atraviesa y permea otros espacios de la sociedad.

Esta construcción del ser nacional a partir de lo típico les niega a los niños como agentes históricos la posibilidad de representaciones otras, ya que a su vez los fija y ancla en un tiempo y espacio, y esa acción de fijarlos, hace que repitan y reproduzcan esas representaciones. Generándose así una catalogación cultural vaciada de complejidad con palabras comunes que son entendibles por todos. Hay una simplificación y estereotipación cultural, las culturas reducidas a ciertos rasgos (Hall y du Gay 2003). Cada nacionalidad, cada pueblo, queda reducido a unas pocas palabras, colores y ritmos a modo de expresión cultural. Este es uno de los rasgos del multiculturalismo como vimos anteriormente con Kymlicka (1996).

El pensar a las culturas de un país de forma limitada por elementos típicos y funcionales para el turismo, ancla en el tiempo. Sin embargo, lo turístico no tiene utilidad inmediata para los niños. Los monumentos no son lugares de juego, ni de práctica deportiva, ni de fiestas familiares, ni de aprendizaje, ni de diversión más allá de un posible selfie familiar.

4.2. ¿Cumplir con la cuota de interculturalidad?

Entender si se menciona o cómo se aterriza algún concepto de interculturalidad también ha sido parte de esta búsqueda. Es una palabra muy utilizada en el discurso político de la época del gobierno del economista Correa como cimiento de la construcción de identidad nacional, y por ello también en los argumentos relativos a los contenidos que debían ser incluidos en la programación de los medios de acuerdo a la Ley de Comunicación, como vimos al inicio. En relación a lo argumentado sobre la interculturalidad, el abordaje que se desprende de los capítulos analizados evidencia que la palabra interculturalidad no se ha mencionado.

Como vimos anteriormente, la interculturalidad ha sido trabajada implícitamente para aludir a la variedad de grupos étnicos y culturas del país pero de una forma reduccionista, excluyente, que jerarquiza. En los capítulos de *Yo Soy* la lectura que hemos hecho denota que se ha aplicado la definición de interculturalidad trabajada desde la criticada por Walsh y otros autores ya que su sentido ha sido puesto en práctica como mecanismo homogeneizador. Hemos visto en el análisis del material capítulos del programa *Yo Soy* donde se representa a jóvenes que son diferentes ya sea por su procedencia étnica o por su situación de discapacidad, y que buscan hacerse al sistema. Ese proceso se aplaude por sus pares, no siempre en una situación de equidad.

Traigo una cita que si bien hace alusión a lo indígena, pero se pudiera ampliar a todo aquel que está en los márgenes de lo pautado por el constructo social:

Como ideología estatal después de 1895, este discurso oficial del liberalismo legitimó el monopolio del estado para hablar en nombre “de la raza oprimida” y para incluir al Indio en la construcción de la nueva comunidad imaginada de ciudadanos supuestamente iguales y culturalmente homogéneos. Esta función del estado protector también hizo posible por un lado, una modalidad de representación del indígena que Guerrero acertadamente llama “ventriloquia política”, practicada por una serie de intermediarios étnicos que pretenden hablar en nombre del sujeto Indio (Muratorio 1994, 18).

Los jóvenes de YS, no aparecen como intermediarios étnicos, son los mismos sujetos. Son ellos quienes están en pantalla. Hallamos representaciones que tratan sobre pueblos y nacionalidades pero también sobre otros temas como discapacidad y son ellos mismos quienes están en pantalla, pero sí están sometidos a lo que Guerrero (2010) llamaría una ventriloquia política. En qué medida no es este proceder una forma de incorporar por homogeneización a los que están en los márgenes.

La forma en la que son representados esos jóvenes obedece a lo que me aventuro a nombrar como un ethos particular que conjuga el sufrir, esforzarse y calzar, alias triunfar:

El sentimiento de identidad cultural que se inculca mediante castigos y amenazas de rechazo absoluto tiene una extraña persistencia. El sentimiento de identidad nacional que se define por el color y la capacidad de sufrimiento, por el orgullo depositado en los primitivos padecimientos heroicos de los propios antepasados, se puede conservar en el exilio, en medio de circunstancias que presuntamente deberían disiparlo (Mead 2019, 55).

Esta cita de Mead explica bien a lo que me refiero con este ethos. Son personas, los protagonistas de los capítulos, que están en los márgenes, cuyas culturas o nacionalidades son aceptadas pero en la medida de una lectura multiculturalista. Ellos para pertenecer a ese constructo de nación deben hallar formas de hacerse al sistema hegemónico. Esto no se da de la noche a la mañana, es algo que requiere del trabajo de generaciones. Del esfuerzo y sacrificio de madres y padres, incluso abuelas y abuelos. Que a modo de red funcionan para ver a sus hijos en una situación distinta a la que ellos vivieron. Los triunfos sociales son de esos jóvenes, que ganan medallas como Angela Tenorio y eso le merece el respeto de sus pares al igual que una visibilización de la sociedad. Ese imaginario de Estado Nación, no se construye en el aire, está sustentado en personas. Los individuos que no calzan construyen su sentido de pertenencia en bases que se fundamentan en la exclusión. En las palabras de Mead, leo una trilogía que se inicia con racismo, formas de lidiar con él y sufrirlo como parte de un mecanismo de defensa, apoyarse en el esfuerzo de los antepasados como madres y padres trabajadores que ya han labrado un camino para alcanzar el progreso de sus siguientes generaciones, para que sean los venideros quienes logren triunfar en una lógica que no les hace justicia.

Para que estos jóvenes entren en esa dinámica, tiene que haber habido un aleccionamiento previo y es aquí donde trazo una línea que une los capítulos analizados del grupo etario de 8 a 12. Es allí donde, por ejemplo con Karelys y Carla, vemos cómo valoran y respetan las normas y disciplina pautadas por los adultos. Estas normas permean toda la infancia.

Esto nos trae de vuelta a hablar sobre los márgenes, pero esta vez ya no son márgenes que causan peligro como mencionaba Poole, sino que ahora son los márgenes otorgados, “elegantemente” por el Estado para dejar sentado que se ha brindado espacio para que se escuche la voz de la diferencia, de aquellos otros. Al abrir espacios en la televisión nacional donde se marcan las características previamente señaladas, lo “típico”, estereotipado. La cultura en símbolos vacíos comunes a toda una población.

¿A dónde nos lleva esto?

En primer lugar a ver capítulos vaciados de conflicto, no hay secuencias por ejemplo sobre los efectos de la minería, sobre barrios sin agua potable, sobre las horas que caminan los niños para llegar a las escuelas eje, del milenio. Cosas que sí son parte del diario vivir de niñas y niños alrededor del país. Cosas que no necesitan contarse desde el drama pero sí necesitan mencionarse por ser parte de la realidad nacional. Pero, cuál sería el rol de la conflictividad social? Será que se piensa que los niños no pueden asimilar contenidos críticos con respecto a las diferencias sociales y económicas, y en su lugar se construyen situaciones vistosas y sonoras que son fáciles de asimilar, que son comunes y que resaltan las diferencias culturales como valiosas. En esa negación se impide la búsqueda por reconocer al otro y en esa acción, se limita la construcción de la propia identidad. Como decía Derrida (1998), eso que uno no es. Otro posible camino que surge es, si estos otros tienen ya un espacio televisivo, un espacio aire para poder expresarse, acaso no es verdad lo que dicen, no es reflejo de su realidad. Y es aquí donde aflora la violencia simbólica y la perpetuación de una situación de subalternidad. Estas son todas las situaciones que vemos en pantalla, pero lo que pasa en la construcción narrativa de esa imagen es algo hacia donde quisiera encaminar estos próximos párrafos.

4.3. Construirse a imagen y semejanza de ese otro televisable

Del material analizado, un ejemplo que sobresale para ejemplificar este punto es el de Johan el niño presentador del programa de MVMM “Ambato” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a). El camina por el parque Montalvo hablando a la cámara presentando el capítulo . Hace lo mismo al final del programa para despedirlo. Vimos que su postura es un tanto fingida y que su discurso parece recitado, por más que él se esfuerce en parecer natural. La explicación a esto que brinda Niama, director de MVMM, es la siguiente:

Sí, estos niños preparaban, no querían verse mal ante cámara y preparaban, y eso se notaba mucho. Era muy fingido, era una lucha que teníamos, porque queríamos que lo dijeran así con sus propias palabras, y ellos están así como que muy fingiendo, muy estatuas, en muchos casos se notaba que no están cómodos. Había otros que sí, que se sentían muy libres o muy a gusto (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁷²

Sobre esta cita, me pregunto cómo fue que fueron escogidos las niñas y los niños. Niama dice que la forma en que se escogía a los participantes era a través de la escuela, y que la decisión

⁷² Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

final la tomaba *EducaTv*, pero que los criterios de selección eran principalmente que pudieran expresarse bien:

al momento que se hacía el *scouting*⁷³ y la investigación, se les pedía en la escuela que nos presenten a los niños que eran los más extrovertidos, los que podían comunicar mejor, después se les preguntaba a ellos qué es lo que les gustaba hacer, o qué hacían en su día y ya, de ahí nosotros veíamos - ah ya, muy bien-. Tu eres creativo y te gusta hacer robots, entonces cuéntanos cómo haces tus robots; el otro que le gustaba disfrazarse de payaso, ahí le hacíamos un segmento de payasos. Nosotros escogíamos a los niños pero no teníamos la última palabra, lo mostrábamos a *EducaTv* y ellos filtraban. Teníamos ya los segmentos armados en la pre para poder ir a grabar (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁷⁴

Para los participantes de NL, Rovayo comenta que se guiaban por el instrumento musical en mención y que a partir de allí buscaban niñas o niños que lo practicaran para hacer el programa en torno a ellos (Pablo Rovayo, productor y director de la serie NL, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021). Sobre YS, Restrepo menciona que era un reto, dado que eran muchos los capítulos que tenían que producirse en un tiempo reducido. Que un equipo de avanzada buscaba distintos perfiles de personas que también sobresalieran en su actividad. Durante la grabación pasaban de dos a tres días con esos jóvenes (María Fernanda Restrepo, directora y productora de la serie YS, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020). En ambos casos, los perfiles y las historias también debían estar preaprobadas por *EducaTv*.

Las niñas y niños que han sido representados, tienen incorporados ciertos cánones televisivos y los reproducen. En el caso de Johan por ejemplo, la forma corporal y de recitación al mostrarse ante cámara, imita la de presentadores de noticias y evidencia que se remiten las niñas y los niños a formas televisivas o audiovisuales que ven en su día a día, ya sea en la tele o en canales como Youtube. Este es el alimento televisivo de la infancia: “Los personajes de la televisión son, por lo tanto, modelos simbólicos que ofrecen información acerca de los valores humanos y patrones de comportamiento y de conducta, que los adultos y sobre todo los niños y adolescentes aprenden de forma vicaria” (Vázquez y Malalana Ureña 2010, 160).

Esto, para mí, enfatiza el hecho de que los niños para ser seleccionados tienen que hablar en términos adultos, con las formas de los adultos. Por ejemplo la niña presentadora del capítulo MVMM “Puyo” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015c), está en la radio y maneja muy bien la

⁷³ El *scouting* es un término que se utiliza en el mundo audiovisual para referirse a la búsqueda de lugares y personas para filmar con un enfoque de los requerimientos técnicos que esto pueda implicar.

⁷⁴ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

técnica radial, y a la vez domina el manejo ante la cámara. Es evidente la diferencia entre ella y varios de sus compañeritos que ella mismo entrevista. Ver a una niña que domina tan bien el espacio mediático, es algo que los adultos aplauden. Desde la producción, es algo que comúnmente se agradece. Sin embargo, hay algo muy importante que se está pasando por alto.

Así como menciona Spivak (1998), la cuestión es si el sujeto subalterno va a poder ejercer el derecho de uso de esa voz para decir lo que en verdad piensa. Y si esa voz va a ser escuchada. Yo agregaría si esa voz va a ser entendida, o si para poder ser entendida va a verse forzada a hablar en términos otros, en este caso, en términos adultos. Aquí nuevamente me surge la inquietud de cómo nombrar a esta situación. Hasta ahora la llamamos adultocentrismo. Pero si pudiéramos por un instante verlo bajo el lente de la interculturalidad, el uso de la misma estaría dándose en los mismos términos homogeneizantes del hacerse a la cultura dominante. En este caso la cultura infantil hacia la cultura adulta, si es que tal cosa pudiera decirse.

Es allí donde sorprende que nosotros los adultos no podamos ver que en lugar de aplaudir la adultez y la madurez en las infancias, no podamos dejar de verlos como adultos chiquitos y adultos en potencia. Deberíamos dejar de exigirles ser de tal o cual manera, y de exaltarlos tal como se ha hecho con Pedro Pérez en la presentación del capítulo “Acordeón” (La nota de lata 2013-2015b):

Para cambiar la mirada adultocéntrica es preciso combinar el análisis de las representaciones construidas por la industria cultural con una lectura de procesos de producción-circulación-consumo de bienes simbólicos (música, moda, imágenes corporativas, literatura, manifestaciones sobre el cuerpo) que se producen como prácticas político-culturales emergentes. Tal lectura crítica ubica a los lectores en la posibilidad de trabajar pedagógicamente en contra de los violentamente consolidados regímenes de verdad y de las formas de normalización legitimadas en la tradición (Vásquez 2013, 230).

Esta cita de Vásquez sintetiza bien lo conflictivo de una mirada adultocéntrica, que es parte de un mainstream, que se produce y reproduce. En conclusión, las representaciones de las infancias que se miran en estos capítulos, invitan a reflexionar sobre la necesidad de hacer una televisión más cercana a los niños con procesos de cocreación y a partir de sus propios intereses, evitando por ahora la institucionalidad de la escuela y la participación de adultos, padres, guardianes y tutores en los contenidos que las y los niños deseen compartir. Evocar más instancias de juego con actividades más libres y menos pautadas.

4.4. El potencial del juego

Quiero hacer una breve reflexión sobre el juego y el uso que ha tenido en los capítulos analizados. Por un lado, los adultos han intervenido en el espacio de juego, tal como se hizo con el diálogo de la piscina entre Milton y Sofía en MVMM “Ambato” (Mi Voz Mi Mundo 2013-2015a) forzando diálogos. Por otro lado, se ha recreado esa visión del juego desde la mirada adulta. Por ejemplo en la secuencia de Milton y Sofía en que se ponen cascos de los policías y viajan en moto. Toda esa secuencia está ideada y recreada desde los adultos. Esto a diferencia de la secuencia de la niña zombie del Puyo en donde el tema sale de la niña misma y la ejecución está al servicio de la creatividad de la niña.

Esta reflexión me lleva a detenerme sobre un segundo punto, casi que el contrapunto del juego en los capítulos analizados. Me refiero a las placas informativas destinadas a brindar información puntual sobre ciertos temas y que están esparcidas a lo largo de ciertos capítulos. Como vimos en el análisis, son placas o secuencias con mucha información, que no es reforzada a lo largo del capítulo, y que en el caso de MVMM son locutadas por voces infantiles. Esta es nuevamente una instrumentalización de las infancias para compartir información que no está distribuida a lo largo del capítulo o del segmento si no que en forma de bloque cae e interrumpe.

las relaciones entre el adultocentrismo y el capitalismo, en tanto, la invariabilidad de las formas pedagógicas institucionalizadas perpetúan un sistema de relaciones coloniales por las cuales la sociedad no se transforma sino que se perpetúa a sí misma desde una escuela (que a modo de aparato ideológico es) funcional al actual estado capitalista de la sociedad (Vásquez 2013, 231).

En los programas vemos a niñas y niños “bien” educados, que siguen y se esfuerzan por cumplir con las normas, han sido educados para respetar a la autoridad, a los valores inculcados por la escuela, a ser ordenados y disciplinados. Repiten lo conocido, no existe el espacio para que hagan preguntas y menos para ir tras una respuesta, tal y como ocurre con Milton y Sofía en el parque con los podadores. Esa hubiese sido una oportunidad para preguntar, experimentar, tomar las tijeras y cortar el ciprés, pero eso no se da. Ni desde los niños, ni desde los adultos que producen. La creatividad se ve borrada. Esto se nota como vimos ya en las palabras de Karelys y Carla.

Se ejercen las violencias que ya mencionamos. Los niños quedan subalternizados. Los adultos tampoco motivan las inquietudes que las infancias puedan tener. Indagar en su vivacidad y su curiosidad no es el espacio que les brindan. Yo agregaría aquí que no es solo una

invisibilización si no una utilización. Hacer decir va incluso más lejos que el “permitir decir”, y por supuesto que no hay espacio para escuchar lo que sea que tengan que decir. Sin embargo esta violencia se deja ver a través del lenguaje corporal no verbal:

Lo implícito no verbal de la comunicación verbal: decimos tantas cosas con las miradas, con los silencios, con los gestos, con las mímicas, con los movimientos de los ojos, etcetera, como con la palabra. Y también con la entonación, con todo tipo de cosas. Revelamos, por lo tanto, mucho más que lo que podemos controlar (Bourdieu y Passeron 1996, 43).

Los niños aparecen tensos y recitando. Caridian Niama director de la serie MVMM cuenta en entrevista directa que:

A las escuelas no les gustaba verse mal. Peor que sus chicos se vean mal. Entonces se preparaban mucho. Eso no les pedíamos nosotros pero sucedía. Destruirles el guión que tenían, ya armado como estaba, es lo que intentábamos hacer entonces porque era como si estuvieran dando una lección, decían un discurso de memoria, no muy bien pensado de parte de ellos. Entonces nos tocaba desarmar eso. Eso no era un requisito y no nos gustaba trabajar de esa manera. En realidad no nos gustaba que los adultos, papás o profesores, se involucren en lo que tiene que decir (Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁷⁵

Los niños y jóvenes están sometidos al aval del adulto, en este caso de los profesores o directores de las escuelas. Del otro superior. Siempre se busca el aval del adulto y se habla del futuro, de lo que va a ser, qué va a ser “de grande”. Siempre hay proyecciones en la infancia. Para Pedro no basta con ser niño, la progresión parece indispensable, pasar de niño a caballero. Por esto es esencial lograr lo que plantea Fuenzalida: “Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana” (Fuenzalida 2011a, 36).

A pesar de estar en un espacio que se dice infantil, creado y dedicado para las infancias, sus voces, no necesariamente son sus discursos. Las representaciones de las infancias están restringidas y limitadas, hay dominación adulta, hay violencia simbólica.

4.5. La línea progresiva

Puede parecer una línea imaginaria pero también se la puede entender como una línea conceptual coherente que nos habla de un trabajo de formación ideológica, de adoctrinamiento. Ocurre en el proceso de educación de las infancias y se evidencia en la televisión. Observo que en el programa que pertenece a la franja etaria de 8 a 12 hay una

⁷⁵ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

exposición de la cultura que se limita a lo típico y a lo turístico. Es reduccionista y esencializadora. En este espacio las niñas y niños aprenden a catalogar culturas y a repetir mensajes elaborados y fabricados por la escuela. Con los códigos que ésta maneja. Con la respuesta correcta, con la recitación de valores que carecen de profundidad.

A la vez, como ocurre en NL “Acordeón” (La nota de lata 2013-2015b), son los niños avalados por los adultos. Cuando los niños no son protagónicos, ni siquiera reciben su nombre en la pantalla como ocurre con NL “La Bomba” (La nota de lata 2013-2015a). En el programa YS de la franja etaria 15 a 18, ya son los jóvenes que se expresan. Son jóvenes que han salido de la adolescencia y que de una u otra forma son presentados como personas que resaltan del resto, son personas emprendedoras, fuertes y luchadoras que han o están triunfando.

Se ha completado un ciclo de inculcación de valores y procederes adultos. Entonces se representa a niños y jóvenes que son y deben ser buenos ciudadanos, saben categorizar a las culturas del país, reconociendo que el país es diverso y turístico. Saben que hay que hacerse y moldearse al progreso. Boaventura de Sousa Santos (2019) tiene un estudio sobre la incorporación de los derechos indígenas en las Constituciones tanto de Bolivia como de Ecuador, entre sus primeras páginas habla de cómo a veces, si es que el derecho no está ejercido plenamente, se pierde en la maquinaria del Estado hegemónico:

El Estado y el derecho modernos tienen una característica contradictoria: para consolidar eficazmente relaciones de poder desigual en la sociedad, tienen que negar de manera creíble la existencia de tal desigualdad. Lo ideal es que los oprimidos por ese poder desigual, creen que no hay desigualdad porque el Estado es legítimo y soberano y porque el derecho es autónomo y universal, cuando esto ocurre puede decirse que el (des)orden jurídico-político es hegemónico (De Sousa Santos 2019, 244).

Al trasladar esta cita a lo que se ha visto en capítulos de los programas de televisión, quizás podría decirse que los programas analizados promueven que las infancias de varias nacionalidades, oprimidas por ese poder desigual, creen que no hay desigualdad porque el Estado es legítimo y soberano y les ha brindado un espacio en la televisión para que se vean y se sientan representados, simplemente porque el acceso a la televisión pública es universal.

4.6. Los objetivos de *EducaTv*

Los objetivos de *EducaTv* como marcamos en el capítulo 1 eran:

- Énfasis en identidad nacional
- Contenidos alineados al Buen Vivir

- Investigación cualitativa y cuantitativa
- Trabajar con productoras nacionales independientes
- Trabajar in-house con productores delegados, contenidistas, educadores y guionistas

Los numerales del objetivo 5 se cumplieron bajo la mirada administrativa. Bajo una mirada más crítica, como la que hemos analizado respecto de la cultura y la interculturalidad, se requiere de una postura muy distinta para lograr hablar de cultura y de interculturalidad en los términos que verdaderamente reflejen un trabajo por la equidad y el intercambio en igualdad de condiciones, tanto étnicas como etarias.

Conclusiones

Generar programas educativos que puedan conectar con lo que los niños necesitan es indispensable y para ello hay que anteponer la mirada crítica. Se puede decir que a pesar de querer crear programas creativos, divertidos y entretenidos, lo que se ve en los capítulos de los programas de televisión analizados, es que la escuela tiene mucha injerencia sobre los contenidos así como sobre los comportamientos de los niños. Entonces, si bien las intenciones de los objetivos planteados tanto en el PNBV como en *EducaTV* son buenos, en estos programas, en la práctica, la construcción de la identidad nacional se hace hacia una única forma de comprender el mundo, bajo el lente del progreso, de la modernidad, y del desarrollo pensado en función del turismo.

Se habla de la cultura desde las concepciones multiculturalistas. No se habla de interculturalidad. Lo que se ve en ciertos capítulos es una fuerza que exige hacerse a la cultura dominante. Los valores que se resaltan en algunos de los capítulos de los programas de televisión son aquellos que permiten esa construcción de sumisión a través de la exacerbación del sufrimiento para lograr el triunfo.

Por último, se instrumentaliza a las infancias desde múltiples lugares. Desde las escuelas para que “las escuelas queden bien”. Para que “los niños se formen en valores” sin importar lo que las niñas y los niños puedan querer decir. Se cuidan así las posturas, hasta el último punto y signo de interrogación que deben declamar niñas y niños al posar incómodamente frente a cámara para ser la representación de esas infancias idealizadas por los adultos.

¿Por qué no somos adultos capaces de enfrentar a la infancia?, no para dominarla, pero para aprender de ella, con ella. ¿Le tememos los adultos a las infancias por que al hablar desenmascaran nuestras falencias como adultos? ¿Es acaso tan doloroso mirarnos al espejo y aceptar que hay otras formas posibles que no nos atrevemos a explorar?

Predomina, quizás inconscientemente, el interés de pensar que el espacio que se “concede” es un espacio que aboga por lo intercultural, por lo inclusivo, sin entender que lo que se está haciendo al fin es nuevamente encaminar a las identidades “otras” a una re-subalternización en relación a lo blanco-mestizo, hegemónico, adultocéntrico, hacia una re-colonización...

Mientras se repitan los procesos que conocemos, se seguirá reproduciendo el imaginario de identidad nacional de un país que se niega al verdadero diálogo, donde hablar de interculturalidad resulta en más categorías de segregación que se oculta bajo el colorido de lo

típico. Con el agravante de que los niños están siendo alimentados con esa información y además se tiene normalizado el hecho de - hacerles decir -.

La historiografía trazó una dicotomía que estableció una diferencia entre los contenidos comerciales (que consideran al niño como un potencial consumidor) y las propuestas educativas (que poseen un objetivo de tipo formativo-pedagógico). Si bien esta división es susceptible de ser problematizada, lo cierto es que, tal como sostiene Paineira (2014), en la mayoría de los casos se percibe un adultocentrismo en el que - la preponderancia de la perspectiva del adulto niega y direcciona la mirada de los niños con el propósito de cumplir con las expectativas del modelo escogido (Adduci Spina 2015, 262).

Los párrafos que anteceden son un llamado de atención a los adultos y al sistema de educación sobre todo formal, pero también al informal, al que pertenece la televisión educativa, y en todos los demás ámbitos donde sería bueno incluir una mirada más crítica. Entendiendo que el adulto más bien debe ser un facilitador que promueva y despierte la curiosidad. Permitiendo un acercamiento lúdico como el de Vigotsky y sensible como el de Freire. Para así abrirnos a escuchar y a entender que hay muchas formas de ver, vivir y concebir el mundo. Cierro con una reflexión de Juan Pablo Rovayo sobre los procesos de construcción del audiovisual desde los realizadores audiovisuales:

Me parece súper importante el trabajo conjunto entre las personas que van a ser el objeto de nuestras historias, de nuestra investigación y de nuestro producto final. Nosotros (los realizadores) nos convertimos en una especie de intermediarios entre el público y nuestros protagonistas. Estamos acostumbrados a ver una serie de documentales y una serie de productos audiovisuales donde lo que se prioriza es la visión del autor, alejando un chance o alejado bastante de la visión que pueda tener la persona que está atravesando por la realidad que creemos que queremos contar (Pablo Rovayo, productor y director de la serie NL, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021).⁷⁶

⁷⁶ Esta cita corresponde a la transcripción de una entrevista, por eso no se indica el número de página.

Referencias

- Abeyá, Laura. 2016. “Los medios públicos son fundamentales en el sostenimiento de la democracia”. *Agencia de noticias, Ciencias de la Comunicación, UBA*.
<http://anccom.sociales.uba.ar/2016/01/19/los-medios-publicos-son-fundamentales-en-el-sostenimiento-de-la-democracia/>.
- Adduci Spina, Elina. 2015. “Sujetos u objetos: La construcción del imaginario infantil en la producción audiovisual para niños. Acerca de Víctor Iturralde Rúa y Goar Mestre”. *Questión* 1(46): 260-269.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/download/2494/2210/>.
- Agustoni, Ana Paula. 2024. “Anuncian el cierre del canal Paka Paka”. *Alto Escándalo*.
<https://altoescandalo.com/contenido/5416/anuncian-el-cierre-del-canal-paka-paka>.
- Alloa, Emmanuel, ed. 2022. *Pensar la imagen II. Antropología de lo visual*. Metales Pesados.
- Alzina, Pilar. 2018. “Identidades en disputa: El problema de la tierra, las etnias y las religiones”. *Theomai* (37): 285-300.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/124/12454395016/html/index.html>.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.felsemiotica.com/descargas/Anderson-Benedict-Comunidades-imaginadas.-Reflexiones-sobre-el-origen-y-la-difusi%C3%B3n-del-nacionalismo.pdf>.
- Aprea, Gustavo. 2014. “Gustavo Aprea y los documentales testimoniales en el debate sobre la memoria”. Entrevistado por Christian León. *Universidad Andina Simón Bolívar*. 1 de julio. <https://www.youtube.com/watch?v=5Q16MteVo3s>.
- Ardèvol, Elisenda, y Nora Muntañola, coords. 2004. *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. UOC.
- Ayala, Alexandra, y María Belén Calvache. 2009. *Percepción sobre los medios públicos en Ecuador*. CIESPAL. <http://www.plagios.org/wp-content/uploads/2016/04/Anexo-8.-Percepcion-sobre-medios-Ecuador.-Ayala-y-Belen-2009.pdf>.
- Banerjee, Indrajit, y Kalinga Seneviratne, eds. 2006. *Radiotelevisión de servicio público: Un manual de mejores prácticas*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141584_spa.
- Barthes, Roland. 1977. “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En *El análisis estructural*, editado por Silvia Niccolini, 65-101. Centro Editor de América Latina.
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf.
- Becerra, Martín, y Silvio Waisbord. 2015. *Principios y “buenas prácticas” para los medios públicos en América Latina*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234746>.
- Beltrán Espinosa, Daniela. 2017. *Análisis de los elementos de la comunicación intercultural empleados en el programa “Ecuador: somos así” del proyecto Educa TV, televisión para aprender*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/13552>.
- Blanco Vega, María de Jesús. 2009. “Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación”. *Horizontes Pedagógicos* 11(1): 15-28.
horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/332.
- Boehm, Scott. 2006. “Privatising Public Memory: The Price Of Patriotic Philanthropy And The Post 9/11 Politics Of Display”. *American Quarterly* 58(4).
doi:10.1353/aq.2007.0000.

- Bordignon, Nelso Antonio. 2005. "El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto". *Revista Lasallista de Investigación* 2(2): 50-63.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- . 2007. *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bustelo, Eduardo S. 2007. *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Calarco, José. 2006. "La representación social de la Infancia y el niño como construcción". *Biblioteca Nacional de Maestros*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001729.pdf>
- Carrera, Beatriz, y Clemen Mazzarella. 2001. "Vygotsky: enfoque sociocultural". *Educere* 5(13): 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>.
- Carroll, Noël. 1996. "Nonfiction film and postmodernist skepticism". En *Post-Theory: Reconstructing Film Studies*, editado por David Bordwell y Noel Carroll, 283-306. The University of Wisconsin Press.
- Castillo Gallardo, Patricia. 2015. "Desigualdad e infancia: lectura crítica de la historia de la infancia en Chile y en América Latina". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13(1): 97-109.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150511073626/PatriciaCastillo.pdf>.
- Chávez, Adriana. 2003. "Televisión educativa o televisión para aprender". *Razón y Palabra* (36). <https://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/achavez.html>
- Collins, Cary. 2021. Indian Boarding Schools. *Oregon Encyclopedia*.
https://www.oregonencyclopedia.org/articles/indian_boarding_school/#.YCtEKGHKg2w
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). 1994. *Proyecto político*.
<https://www.scribd.com/document/292576751/Proyecto-politico-de-la-CONAIE-1994>.
- Constitución de la República del Ecuador. 2008. "Constitución de la República del Ecuador". *Registro Oficial*, 20 de octubre de 2008.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.
- Cruz Rodríguez, Edwin. 2014. "Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía". *Estudios sociales* 22(43): 241-269.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000100010.
- Das, Veena, y Deborah Poole. 2008. "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas" *Cuadernos de Antropología Social* (27): 19-52.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>.
- Dávila, Paulí, y Luis M. Naya. 2015. "La representación de la infancia en América Latina y el Comité de los Derechos del Niño (1990-2013)". *Tempo e Argumento* 7(14): 48-84.
<https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139485004.pdf>.
- De la Jara Morales, Irene. 2018. "Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil". *Revista Saberes Educativos* (1), 47-67.
<https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/51604/64738>.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2019. "Cuando los excluidos tienen derecho: Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad". En *Construyendo las epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, Volumen II, 243-278. CLACSO.
[doi:10.2307/j.ctvt6rkj7.14](https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkj7.14).

- Derrida, Jacques. 1998. "La Différance". En *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Douglas, Mary. 1988. *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Alianza Editorial.
- Dozal, Julio César. 2002. "La televisión educativa en México". Ponencia presentada en el *Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía*, Mazatlán, Sinaloa, noviembre de 2002. https://www.academia.edu/5400829/Tv_educativa.
- Duarte, Klaudio. 2016. "Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico". En *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*, editado por Klaudio Duarte y Carolina Álvarez, 17-47. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Duhalde, Constanza, Carlos Tkach, María Jimena Esteve, Vanina Huerín, y Clara R. De Schejtman. 2011. "El jugar en la relación madre-hijo y los procesos de simbolización en la infancia". *Anuario de Investigaciones* 18: 239-246. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947078>.
- Durand, Gilbert. 1971. *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2016/09/La-Imaginacion-Simbolica-Gilbert-Durand.pdf>.
- El Comercio. 2010. "A la telenovela local le falta roce internacional". *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/entretenimiento/telenovela-local-le-falta-roce.html>.
- El Show de Xuxa*. 1986-1992. Globo TV. Presentado por Xuxa Meneghel.
- El Show de Yuli*. 1990-1999. Teleamazonas. Presentado por Giuliana Maiocchi Woodman.
- Erikson, Erik. 1963. "El problema de la identidad del yo". *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* 5(2-3). <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>.
- Fernández Fernández, José Manuel. 2005. "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". *Cuadernos de Trabajo Social* 18: 7-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A>.
- Fitzell, Jill. 1994. "Teorizando la diferencia en los Andes del Ecuador: viajeros europeos, la ciencia del exotismo y las imágenes de los indios". En *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio, 25-74. FLACSO Sede Ecuador.
- Foucault, Michel. 1976. *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Gallimard.
- . 1988. "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología* 50(3): 3-20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>.
- . 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fuenzalida, Valerio. 2006. "La televisión pública en América Latina: reforma o privatización". En *De lo estatal a lo público. Medios: ¿de quién y para qué?*, editado por Rosa María Alfaro Moreno, 19-53. ACS Calandria y Veeduría Ciudadana de la Comunicación Social. https://www.researchgate.net/publication/44565414_La_television_publica_en_America_Latina_reforma_o_privatizacion_Valerio_Fuenzalida.
- . 2011a. "Resignificación de la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana". *Comunicar* 18(36): 15-23. https://www.researchgate.net/publication/275908697_Resignificar_la_educacion_televisiva_desde_la_escuela_a_la_vida_cotidiana.
- . 2011b. "Políticas públicas en ambiente televisivo digital. La oportunidad cultural-industrial de la TV infantil". *MATRIZES* (2): 141-163. <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38301/41134>.

- . 2012. “Políticas públicas en ambiente televisivo digital. La oportunidad cultural-industrial de la TV infantil”. *Estudios Sociales* (120): 125-154.
https://www.academia.edu/1793284/TV_digital_infantil.
- . 2017. *La nueva televisión infantil*. Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, Luz Mary. 2003. *Postal de viaje*. Universidad Externado de Colombia.
<https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/1-postalViaje-LuzMGiraldo.pdf>.
- Goffman, Erving. 2006. *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Götz, Maya. 2007. “Entrevista con Maya Götz”. *Iniciativa de Comunicación*.
<https://www.comminit.com/la/content/entrevista-con-maya-g%C3%B6tz>
- Götz, Maya, Kathrin Reich, y Amelie Speck-Hamdan. 2009. “Quality for educational programmes. Quality from a modern pedagogical perspective”. *Televizone*: 40-45.
- Götz, Maya. 2012. “TV as a learning environment”. *Televizone*: 25-29.
- Guerrero, Andrés. 2010. “Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura”. *Boletín americanista* (61): 247-51.
<https://raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/242599>.
- Gutiérrez, Alicia B. 2004. “Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”. *Revista Complutense de Educación* 15(1): 289-300. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>.
- Hale, Charles R. 2004. “Rethinking Indigenous Politics in the Era of the ‘Indio Permitido’”. *NACLA Report on the Americas* 38(2):16-21.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714839.2004.11724509>.
- . 2014. “Entre lo decolonial y la formación racial: luchas afro-indígenas por el territorio y por (¿o en contra de?) un nuevo lenguaje contencioso”. *Cuadernos de Antropología Social* (40): 9-37. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180938244001.pdf>.
- Hale, Charles, y Rosamel Millaman. 2004. “Cultural agency and political struggle in the era of the ‘indio permitido’”. En *Cultural Agency in the Americas*, editado por Doris Sommer, 281-304. Duke University Press.
- Hall, Stuart, y Paul du Gay, comps. 2003. *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>.
- Hecht, Ana Carolina. 2013. “Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística”. *Revista Infancias Imágenes* 12(1).
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4642/7097>.
- Hymes, Dell. 1971. “Acerca de la competencia comunicativa”. En *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, coordinado por Miquel Llobera, 27-47. Edelsa.
- Kymlicka, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Kingman, Eduardo, y Blanca Muratorio. 2014. *Los trajines callejeros. Memoria y vida cotidiana. Quito, siglos XIX-XX*. FLACSO Sede Ecuador.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54467.pdf>.
- Krainer, Anita. 1996. *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Abya-Yala.
- Krainer, Anita, y Martha Guerra. 2016. *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO Sede Ecuador.
- La Hora. 2009. “Analizan programación televisiva en el Ecuador”. *La Hora*.
<https://lahora.com.ec/noticia/871702/home>.
- La nota de lata. 2013-2015a. “La bomba”. Episodio del programa *La nota de lata*. Educa Televisión Educativa. <https://youtu.be/99lu8T0oFsA?si=KJZtDoBjDfGdIaqO>

- . 2013-2015b. “El acordeón”. Episodio del programa *La nota de lata*. Educa Televisión Educativa. <https://youtu.be/J8PhpvUIL2w?si=TAEi-KHMfdHcVziY>
- Laso, Francois Xavier. 2015. *La huella invertida: antropologías del tiempo, la mirada y la memoria: la fotografía de José Domingo Laso 1870-1927*. Tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8627>.
- Le Quang, Matthieu, ed. 2016. *La Revolución Ciudadana en escala de grises*. IAEN. <http://editorial.iaen.edu.ec/wp-content/uploads/sites/12/2017/02/La-Revolucio%CC%81n-Ciudadana-en-escala-de-grises.pdf>.
- Lerner, Gerda. 1986. *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica. https://www.antimilitaristas.org/IMG/pdf/la_creacion_del_patriarcado_-_gerda_lerner-2.pdf.
- Ley de Radiodifusión y Televisión. 1975. “Ley de Radiodifusión y Televisión. Decreto Supremo 256”. *Registro Oficial*, 18 de abril de 1975. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/Ley-de-Radiodifusion-y-Television.pdf>.
- Ley Orgánica de Comunicación. 2013. “Ley Orgánica de Comunicación”. *Registro Oficial*, 25 de junio de 2013. <https://www.arcotel.gob.ec/wp-content/uploads/2015/12/ley-organica-de-comunicacion.pdf>.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2015. “Ley Orgánica de Educación Intercultural”. *Registro Oficial*, 25 de agosto de 2015. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE_I_codificado.pdf.
- Lindón, Alicia. 2005. “El mito de la casa propia y las formas de habitar”. *Scripta Nova* 9 (194): 741-798. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-20.htm>.
- . 2007. “Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales”. *Revista EURE* 33(99): 31-46. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612007000200004.
- Lluga Sanz, Carlos Guillermo. 2020. “Los modos del cine documental. Análisis de tres modelos”. *Aisthesis* (67): 75-102. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812020000100075&lng=es&tlng=es.
- MaguaRED. 2017. *La anarquía como principio en los contenidos infantiles: Jan Willem Bult*. MaguaRED. <https://maguared.gov.co/la-anarquia-como-principio-en-los-contenidos-infantiles-una-experiencia-de-jan-willem-bult/>.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2008. “La descolonización y el giro des-colonial”. *Tabula Rasa* (9): 61-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>.
- Mancero, Mónica Patricia. 2017. “¡Avanzamos, patria! La invención de la nación en el correísmo”. *Revista Mexicana de Sociología* 79(2): 319-344. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000200319.
- Martínez-Novo, Carmen. 2016. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”. *Ecuador Debate* (98): 35-50. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/12168/REXTN-ED98-04-Martinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Maruri, Mónica. 2015. “Pensamiento crítico con Mónica Maruri”. Entrevistada por Carlos Rabascall. *Ecuador TV*. 1 de octubre de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=Mk6bUCFYhIk>.

- Mead, Margareth. 2019. *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional*. Gedisa. <https://www.scribd.com/read/446033505/Cultura-y-compromiso-Estudios-sobre-la-ruptura-generacional>.
- Meza Gómez, Francisca. 2018. *Michel Foucault: El biopoder como motor de la sociedad de normalización*. Tesis de licenciatura, Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/169913/Michel-Foucault-el-biopoder-como-motor-de-la-sociedad-de-normalizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mi Voz Mi Mundo. 2013-2015a. “Ambato”. Episodio del programa de televisión *Mi Voz Mi Mundo*. Educa Televisión Educativa. https://youtu.be/7k3_QOYNpSM?si=_YpO-ozecc6THApz.
- . 2013-2015b. “Macas”. Episodio del programa de televisión *Mi Voz Mi Mundo*. Educa Televisión Educativa. https://youtu.be/_P_yym5u_1c?si=Siv0cDp3CWd_teqU.
- . 2013-2015c. “Puyo”. Episodio del programa de televisión *Mi Voz Mi Mundo*. Educa Televisión Educativa. <https://youtu.be/rwPlgDj3VLg?si=h5j6vaENmunic8NP>.
- Ministerio de Educación. 2013a. *Proyecto de teleeducación. Educa, televisión para aprender*. Ministerio de Educación. https://issuu.com/educatvparaaprender/docs/educa_rendici_n_2013.
- . 2013b. *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>.
- . 2015. *Proyecto de teleeducación*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto_Teleeducacion1.pdf.
- Moscoso, María Fernanda. 2008. “La mirada ausente: Antropología e infancia”. *Aportes Andinos* (24). <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>
- Muratorio, Blanca. 1994. “Discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional”. En *Imágenes e imagineros*, editado por Blanca Muratorio, 9-24. FLACSO Sede Ecuador.
- . 2003. “Discursos y silencios sobre el indio en la conciencia nacional”. En *Antología Ciudadanía e Identidad*, editado por Simón Pachano, 361-376. FLACSO Sede Ecuador.
- Murolo, Norberto Leonardo. 2013. “La asombrosa excursión de Zamba. Un viaje animado por la historia en la televisión pública argentina”. *Chasqui, Revista Latinoamericana de comunicación* (122): 89-95. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/75/87>.
- Nichols, Bill. 1997. *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós.
- . 2013. *Introducción al documental*. UNAM.
- Noguera, José Antonio. 1996. “La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una ‘traducción’ de la teoría de la acción comunicativa a la sociología”. *Papers: Revista de Sociología* (50): 133-153. <https://core.ac.uk/download/pdf/39002078.pdf>. Orofino, María Isabel. 2014. “Mídias, culturas e infâncias. Reflexões sobre crianças, consumo cultural e participação”. En *Pensar la infancia desde América Latina*, editado por Valeria Llobet, 99-114. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>.
- Orozco, Guillermo. 2012. “Valerio Fuenzalida y sus propuestas para la televisión, audiencias y educadores”. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación* (120): 83-87. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5145/1/RFLACSO-CH120-17-Orozco.pdf>.

- . 2019. “Hacia una interlocución creativa con audiencias, contenidos y tecnologías”. En *Agenda digital para la TV pública en Iberoamérica*, editado por Guillermo Orozco Gómez y Gabriel Torres Espinoza, 123-140. Gedisa.
- Orozco Gómez, Guillermo, y Darwin Franco Migués. 2019. “Reconocimiento del campo iberoamericano de la Televisión Pública”. En *Agenda digital para la TV pública en Iberoamérica*, editado por Guillermo Orozco Gómez y Gabriel Torres Espinoza, 33-34. Editorial Gedisa. <https://www.scribd.com/read/446033484/Agenda-digital-para-la-TV-publica-en-Iberoamerica>.
- Ortiz León, Carlos, y Abel Suing. 2016. “La televisión ecuatoriana: pasado y presente”. *Razón y Palabra* 20(93): 135-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199545660008>.
- Ospina Peralta, Pablo. 2011. “Ecuador: ¿intento de golpe o motín policial?”. *Nueva Sociedad* (231):14-27. https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1305585201.Ecuador._Pablo_Ospina.pdf.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. 2007. “El problemático carácter de lo étnico”. *Revista CUHSO* 13(1): 35-55. https://www.researchgate.net/publication/271154604_El_problemativo_caracter_de_lo_etnico.
- Pinedo, Javier. 2015. “Apuntes sobre el concepto postcolonialidad: Semejanzas y diferencias en su concepción y uso entre los intelectuales indios y latinoamericanistas”. *Universum* 30(1): 189-216. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762015000100012.
- Plantinga, Carl R. 1997. “Moving pictures and the rhetoric of nonfiction film: two approaches”. En *Post-Theory: Reconstructing Film Studies*, editado por David Bordwell y Noel Carroll, 307-324. The University of Wisconsin Press.
- Poole, Deborah. 1998. “El rostro de una nación”. *Revista Márgenes* (16). <https://es.scribd.com/document/524499773/POOLE-EL-ROSTRO-DE-UNA-NACION>
- . 2000. *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Prashar-Savoie, Anjali Chloe. s. f. “Representations are never innocent”. https://www.academia.edu/23811460/Representations_are_never_innocent_Discuss.
- Proyecto de Ley Orgánica de Libre Expresión y Comunicación. 2021. *Proyecto de Ley Orgánica de Libre Expresión y Comunicación*. <https://drive.google.com/file/d/1Lz50Y4lcnb1ku6YAMARfjz24P8QgfJrI/view>
- Quijano, Aníbal. 2014. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, editado por Pablo Gentili, 777-832. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Comunicación. 2014. “Reglamento General a la Ley Orgánica de Comunicación”. *Registro Oficial*, 27 de enero de 2014. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2016/08/REGLAMENTO-LEY-DE-COMUNICACION.pdf>.
- Rivera Vélez, Fredy. 2009. “Los indigenismos en Ecuador: De paternalismos y otras representaciones”. *América Latina Hoy* 19. <https://doi.org/10.14201/alh.2251>.
- Rodríguez, Carolina. 2010. “Televisión educativa: Realidades, historia y proyecciones”. *Temas de Educación* 17. https://www.academia.edu/5108978/Televisi%C3%B3n_Educativa_Realidades_Historia_y_Proyecciones?email_work_card=view-paper.

- Rodríguez-Cruz, Marta. 2018. "Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador". *Revista Íconos* 22(60): 217-236.
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2922/2757#info>.
- Safar, Elizabeth, y Antonio Pasquali. 2006. "La radiotelevisión pública en Venezuela". En *Radiotelevisión de servicio público: Un manual de mejores prácticas*, editado por Indrajit Banerjee y Kalinga Seneviratne, 73-95. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141584_spa.
- Salviolo, Cielo. 2016. *Clase XV: 20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas*. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía, FLACSO VIRTUAL.
<https://es.scribd.com/document/449832605/Salviolo-20-anos-de-derechos>.
- Samudio, Marcela. 2020. "¿Los medios como ancla de los principios del Buen Vivir?". *Marcela Samudio*. <https://marcelasamudio.home.blog/2020/06/09/los-medios-como-ancla-de-los-principios-del-buen-vivir/>.
- Samudio, Marcela, y Mónica Maruri. 2016. "Contenidos interculturales en la televisión educativa ecuatoriana contemporánea: el caso de los programas infantiles de Educa". Ponencia presentada en el *Congreso Anual de la Asociación de Ecuatorianistas*, Guayaquil, julio de 2016.
<https://marcelasamudiohome.files.wordpress.com/2018/12/Historia-television-infantil-versio%CC%81n-final-.pdf>.
- Samudio, Marcela, Mónica Maruri, y Lucía Real. 2016. "Los medios como ancla de los principios del Buen Vivir: Educa y la televisión pública educativa ecuatoriana como agentes de empoderamiento ciudadano". En *Comunicación, Decolonialidad y Buen Vivir*, editado por Francisco Sierra Caballero y Claudio Maldonado Rivera, 269-295. CIESPAL. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5985182.pdf>
- Santiago Muñoz, Ana. 2017. "La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault". *Revista de filosofía* 73, 317-336.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>.
- Schnettler, Bernt, y Jürgen Raab. 2012. "Análisis visual interpretativo: avances, estado del arte y problemas pendientes". *Paradigmas* 4(79): 79-122.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531554.pdf>.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Senplades. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf.
- . 2013. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Senplades.
<https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2013-%E2%80%93-2017.pdf>.
- Sesame Workshop. 2021. "Our Mission and History: Helping children everywhere grow smarter, stronger, and kinder". *Sesame Workshop*.
<https://www.sesameworkshop.org/who-we-are/our-history>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1998. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". *Orbis Tertius* 3(6): 175-235. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.
- Tello Vázquez, Amanda. 2019. "Políticas públicas e interculturalidad". En *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas*, editado por Fernando Garcés y Rubén Bravo, 167-184. Abya-Yala. <https://books.scielo.org/id/7b42x/pdf/garces-9789978104972-06.pdf>.
- Tylor, Edward B. 1975. "La ciencia de la cultura". En *El concepto de cultura: textos fundamentales*, editado por Joel S. Kahn, 29-46. Anagrama.
- . 1976. *Cultura primitiva, los orígenes de la cultura*. Ayuso.

- Uribe Sánchez, Marcela. 2004. “Del cinematógrafo a la televisión educativa: el uso estatal de las tecnologías de comunicación en Colombia: 1935 - 1957”. *Historia Crítica* (28): 27-49. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit28.2004.0>.
- Valdano, Juan. 2005. *Identidad y formas de lo ecuatoriano*. Eskeletra.
- Van Dijk, Teun A. 1999. “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos* (186): 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20EIlisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>.
- . 2005. “Ideología y análisis del discurso”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 10(29): 9-36. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002.
- Vargas Moreno, Paola Andrea. 2014. *La interculturalidad imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. Tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6702/5/TFLACSO-2014PAVM.pdf>.
- Vásquez, Jorge Daniel. 2013. “Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (15): 217-234. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>.
- Vázquez Barrio, Tamara, y Antonio Malalana Ureña. 2010. “La televisión y los niños. Una aproximación a los modelos de investigación”. En *Los niños frente a las pantallas*, editado por Ignacio Blanco y Max Römer, 157-182. Editorial Universitas. https://www.academia.edu/1164130/La_televisi%C3%B3n_y_los_ni%C3%B1os_Una_aproximaci%C3%B3n_a_los_modelos_de_investigaci%C3%B3n
- Velarde Freire, Luis Fernando. 2016. *Influencia de la televisión educativa en el aprendizaje de niños de 6 a 8 años. Estudio de recepción del programa Educa*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Guayaquil. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/5036>.
- Vieira-Posada, Gabriel. 2019. “Temas difíciles en los medios, infancia y adolescencia”. En *Pantallas convergentes. ¿Cómo observar la televisión hoy?*, 149-175. ANTV.
- Walsh, Catherine. 2005. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. *Signo y Pensamiento* 24(46): 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>.
- . 2008. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. *Tabula Rasa* (9): 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>.
- . 2009a. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.
- . 2009b. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, La Paz, marzo de 2009. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>.
- Wikipedia 2024. “Encuentro (canal de televisión)”. *Wikipedia*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Encuentro_\(canal_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Encuentro_(canal_de_televisi%C3%B3n)).
- Yo soy. 2013-2015a. “Yo soy Edwin Aguavil”. Episodio del programa *Yo soy*. Educa Televisión Educativa. https://youtu.be/j9mIYwnaaY?si=V6CK8zNXD-UMY_Z4.
- . 2013-2015b. “Yo soy Diana Freire”. Episodio del programa *Yo soy*. Educa Televisión Educativa. <https://youtu.be/4xkOwBHjhzk?si=BwBIWMedIasG95uu>.
- . 2013-2015c. “Yo soy Ángela Tenorio”. Episodio del programa *Yo soy*. Educa Televisión Educativa. https://youtu.be/vNbYgqoeNYw?si=_BrT2omIIOh2FlrY.
- . 2013-2015d. “Yo soy Inti Condo”. Episodio del programa *Yo soy*. Educa Televisión Educativa. https://youtu.be/EYaFpzsr-_c?si=zkNilDaN8tmTPcN.

Entrevistas

Alejandro Busto, gerente Zonacuario cis. Ltda, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Caridian Niama, director de la serie MVMM, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Carolina Muñoz, Festival infantil, entrevista vía Zoom, 2020.

Daniela Estupiñán, gerenta de programación de Ecuador Tv, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Fernando Ortega, docente USFQ, entrevista vía Zoom, 2021.

Isabel Carrasco, productora, entrevista vía Zoom, 2020.

Iván Mora, director, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Javier Arana, productor argentino, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Lilia Lemos, Especialista infancias, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Marcela Samudio, funcionaria de EducaTv, entrevista vía Zoom, marzo de 2021.

Marcelo del Pozo, gerente de Ecuador Tv y jefe de programación entre 2007 y 2015, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

María Fernanda Restrepo, directora y productora de la serie YS, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020.

Mónica Maruri, directora de EducaTv, entrevista vía Zoom, septiembre de 2020.

Pablo Rovayo, productor y director de la serie NL, entrevista vía Zoom, 30 de junio de 2021.

Paola Guevara, funcionaria EducaTv, entrevista vía Zoom, junio de 2020.

Paulina Simon, escritora, entrevista vía Zoom, 2020.