

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2013-2015

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO

CINE COMUNITARIO Y PRÁCTICAS ANDINAS: EL CALENDARIO
AGROFESTIVO EN LA ESCUELA CHAUPIN, CARHUAZ – PERÚ

JULIO CÉSAR GONZALES OVIEDO

MARZO 2017

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2013-2015

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
VISUAL Y DOCUMENTAL ANTROPOLÓGICO

CINE COMUNITARIO Y PRÁCTICAS ANDINAS: EL CALENDARIO
AGROFESTIVO EN LA ESCUELA CHAUPIN, CARHUAZ – PERÚ

JULIO CÉSAR GONZALES OVIEDO

ASESORA: PATRICIA BERMUDEZ

LECTORES DIANA CORYAT Y ANA LUCIA FERRAZ

MARZO 2017

DEDICATORIA

A Elena, Toño, Martín y Zenovia, por regalarme de su tiempo, cariño y sabiduría para aventurarme por la vida. A la familia Derks Bustamante por su ejemplo de lucha por otros mundos posibles. A la memoria de mis abuelos y abuelas que brillan en lo alto de los cielos.

AGRADECIMIENTOS

A todos los compañeros y compañeras de ruta que hacen parte de esta aventura, Tomate Colectivo, DocuPerú, El Maizal. A la familia del Churo por la apertura y disposición para conspirar sueños y seguir tejiendo la otra comunicación, desde abajo y del lado del corazón. A la Escuela Chaupin y al maestro Wenceslao por su paciencia y sabiduría para criar este espacio sagrado a las faldas del Apu Qutu Pachan. A la Wachufamilia de Ancash e Imbabura por el cariño y cuidado mutuo para soñar despiertos y siempre recordar el camino de regreso. A Kathia y su fuerza guerrera por acompañar el proceso de creación audiovisual. A Dianita y Luz por regalarme la medicina de sus palabras y consejos. A mi hermana Carlina por inquietar mi razón, para despertar la magia y volver a volar libre, creando desde el corazón.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I.....	16
HACIA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES A TRAVÉS DEL AUDIOVISUAL.....	16
1. Planteamiento de investigación	16
1.1. Colonialidad, pensamiento y prácticas andinas.....	17
1.2. El pensamiento andino y el calendario agrofestivo.....	19
1.3. Pregunta de investigación y objetivos.....	20
2. Panorama teórico y metodológico	21
2.1. Hacia una etnografía colaborativa y sensorial.....	22
2.2. Antropología visual y Cine comunitario.....	25
2.3. Consideraciones metodológicas	29
3. Descolonizar el audiovisual desde el hacer autorepresentación	33
3.1. El Cine comunitario, camino decolonial del audiovisual.....	35
3.2. El cine comunitario y construcción de conocimiento otro	39
CAPÍTULO II.....	41
LA ESCUELA COMUNITARIA CHAUPIN y EL CALENDARIO AGROFESTIVO	41
1. Educación comunitaria y Estado.....	41
1.1 Interculturalidad crítica, un proceso en construcción.....	44
1.2. Escuela comunitaria Bilingüe e Intercultural Chaupin	47
1.3. Crianza en la biodiversidad	50
2. Los tiempos de la investigación.....	54
2.1. Vivencias y compartir de saberes en la comunidad Baños la Merced	56
2.2. Del territorio y la voluntad de servir	61
3. De Carnavales y Estrellas: Relato de las fiestas por el agua.....	66
3.1. El Carnaval en Baños la Merced	72
3.2. El calendario agrofestivo, la crianza de saberes desde la escuela y la chacra.....	76

CAPÍTULO III

TRENZANDO RAÍCES, UNA APUESTA METODOLÓGICA COLABORATIVA CON LA ESCUELA CHAUPIN..... 78

1. Taller “Trenzando Raíces”. Reflexiones desde la práctica..... 78
 - 1.1. El audiovisual colaborativo como proceso de construcción de conocimiento 85
2. Entre mundos, documental en colaboración 91
 - 2.1. Entre Mundos, el documental..... 92
 - 2.2. Sinopsis 93
 - 2.3. Estilo de filmación (modo de representación)..... 93
 - 2.4. Equipo 94
 - 2.5. Guión 94

CONCLUSIONES..... 104

DE LA ETNOGRAFÍA AL CINE COMUNITARIO Y COLABORATIVO 104

1. Sentidos y miradas, para la comunicación del calendario 107
2. El cine comunitario y la construcción de conocimiento y memoria 110

BIBLIOGRAFÍA 115

ANEXOS 124

ÍNDICE DE IMÁGENES

Mapa 1

Mapa de Perú

Mapa 2

Mapa de Ancash

Mapa 3

Mapa de Carhuaz

Mapa 4

Mapa de pueblos quechua de Perú

Encarte 1

Calendario agrofestivo en comunidades y escuela

Encarte 2

Calendario agrofestivo en comunidades y escuela

Fotografía 1

Entre juegos y risas 1. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 2

Entre juegos y risas 2. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 3

Músico tradicional de TicTicCaja. Comparte melodías al apu Qutu Pachan. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 4

Conjunto de roncadoras de Jesús. Comparten música tradicional durante la fiesta de cruces. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 5

Inicio de caminata de cruces, luego de la misa de cuaresma. Varayoc encabeza la peregrinación. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 6

La alegría de bailar y agradecer por el tiempo de lluvias. Varayoc encabeza la peregrinación. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 7

Varayoc asume el amarre de cruces en el tiempo de carnaval y la wilka chakata por falta de participación comunitaria. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 8

Padres y docentes de la escuela Chaupin apoyan al Varayoc en el amarre de flores como parte del trabajo en minga. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz

Fotografía 9

Recorridos comunitarios del taller “Trenzando raíces”. Visita a las chacras de las familias. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz

Fotografía 10

Recorridos comunitarios del taller “Trenzando raíces”. Visita al ojo de agua y reconocimiento del territorio. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz

Fotografía 11

Aprestamiento de equipos audiovisuales 1. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz

Fotografía 12

Aprestamiento de equipos audiovisuales 2. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz

Fotografía 13

Ejercicios de animación 2d en pizarra. Experiencia pedagógica del TAFE. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz

Fotografía 14

Diseño de arte y escenografía para animación 2d “La Serpiente de dos cabezas”. Experiencia pedagógica del TAFE. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz.

RESUMEN

La presente tesina es parte de la investigación para obtener el grado de Master en Antropología Visual y documental antropológico de FLACSO – Ecuador.

Esta investigación tiene la intención de ofrecer un acercamiento al calendario agrofestivo y su representación gráfica, entendido como un documento que no se sustenta sólo en la lecto-escritura, sino que se vincula con diversos elementos materiales e inmateriales para el entendimiento de la cosmovisión andina, sus tiempos y espacios, así como la organización de la vida comunitaria, la relación con las estrellas, el universo y sus ciclos.

Para este estudio me basé en las reflexiones y avances en los campos de la Antropología Visual, haciendo un cruce con otras literacidades o modos de producir conocimiento sobre el tiempo y espacio en la cosmovisión andina y, concretamente, me basé en el uso del calendario agrofestivo en la escuela comunitaria “Chaupin” del caserío Baños la Merced, en Carhuaz (Perú). Además, me planteé trabajar con un enfoque metodológico que partiera del cine comunitario como una herramienta etnográfica.

El trabajo etnográfico, desde la reflexión del cine comunitario, busca tejer puentes para la construcción de conocimientos otros, que partan de una relación horizontal y rompa con la representación clásica del mundo andino que niega la coetaneidad de su historia y vivencias. Es condicionada por la lecto-escritura como forma narrativa y condiciona el ordenamiento de los relatos desde la lógica occidental, negando la posibilidad de construir una historia propia que responda a la libre decisión de las comunidades a auto representarse desde sus miradas y sentires.

En este camino se exploran las relaciones del tiempo y espacio, y como éstos otros entendimientos plantean un ordenamiento narrativo distinto desde los relatos comunitarios, que cuestionan la lógica antropocéntrica, y dan paso a una mirada agrocéntrica.

Se entiende el calendario agrofestivo como una herramienta que permite disputar los sentidos de la organización comunitaria, su relación con el territorio y la convivencia entre humanos y naturaleza desde una relación de reciprocidad y crianza

mutua. Y como construye un elemento de comunicación entre lo material e inmaterial que rodea el territorio.

El reto teórico y metodológico desde el audiovisual comunitario, pasa por poner en práctica en nuestra cotidianidad las reflexiones e ideas que se exponen. Punto que interpela nuestra labor académica, y provoca explorar nuestra relación con otros sentidos en la búsqueda de conocimiento otro que no repita las mismas lógicas de priorizar la palabra escrita, y dejar de lado esas otras formas de entendimiento y sus relación con el saber y el sentir.

De esta manera se lleva a cabo la presentación del trabajo con los talleres “Trenzando Raíces” que se llevaron a cabo con la Escuela Chaupin durante el trabajo de campo. Donde se reflexiona sobre el cine comunitario y sus particularidades y relaciones con la educación popular, la ecología de saberes y la construcción de narrativas otras desde un acercamiento al trabajo colaborativo.

Con la interacción y el trabajo en complicidad con la Escuela Chaupin, resalta la importancia de generar procesos pedagógicos y de apropiación de estos contenidos que se generan desde la investigación y que respondan a sus necesidades en la recuperación de saberes y documentación de relatos comunitarios. Así nos acerca a una antropología compartida que no busca construir una metodología única e universal para estos retos, sino que resalta la importancia del mirar situado y contextualizar las particularidades que evidencia el territorio. Como dice Paula Freire (1985): La investigación como oportunidad para involucrarse no para invadir.

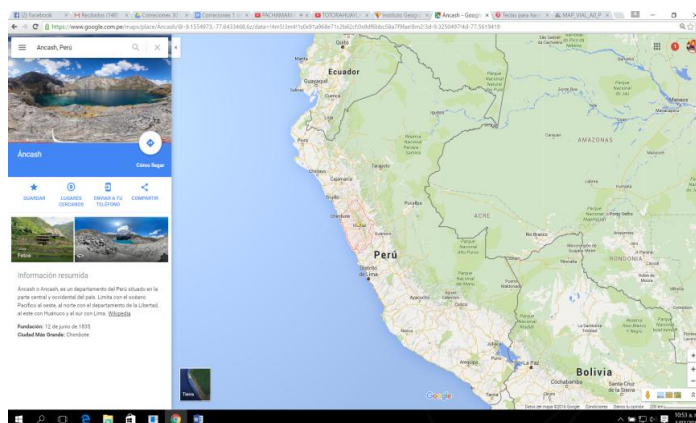
INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene la intención de ofrecer un acercamiento al calendario agrofestivo y su representación gráfica, entendido como un documento que no se sustenta sólo en la lecto-escritura, sino que se vincula con diversos elementos materiales e inmateriales para el entendimiento de la cosmovisión andina, sus tiempos y espacios, así como la organización de la vida comunitaria, la relación con las estrellas, el universo y sus ciclos.

Para este estudio me basé en las reflexiones y avances en los campos de la antropología visual, haciendo un cruce con otras literacidades o modos de producir conocimiento sobre el tiempo y espacio en la cosmovisión andina y, concretamente, me basé en el uso del calendario agrofestivo en la escuela comunitaria “Chaupin” del caserío Baños la Merced, en Carhuaz (Perú). Además, me planteé trabajar con un enfoque metodológico que partiera del cine comunitario como una herramienta etnográfica.

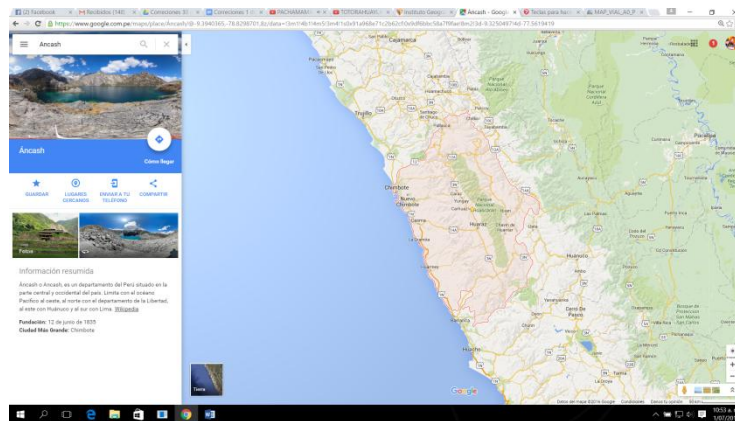
El caserío Baños la Merced se encuentra al este de la provincia y distrito de Carhuaz, en la región Ancash, al norte de Lima, Perú. Se caracteriza por ser una zona rural a 2900 m.s.n.m., y tiene como cuenca principal al río Chucchun. Al norte de la cuenca se encuentran las comunidades de Huantay, Hualcán, La Soledad, Tactabamba, y al sur Quishqi Pachan, Coyrocshu, y Pariacaca, comunidades vecinas a Baños la Merced.

Mapa1. Perú.



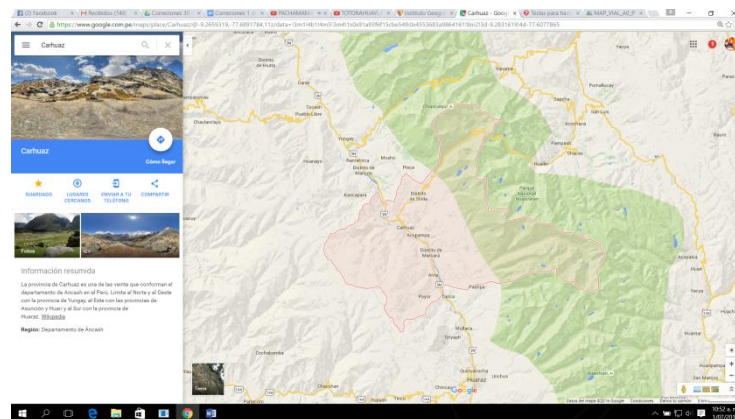
Fuente: Google Maps

Mapa 2. Ancash.



Fuente: Google Maps.

Mapa 3. Carhuaz.



Fuente: Google Maps)

El acceso a las comunidades de la Cuenca del río Chuchun cuenta con una sola carretera principal, que está deteriorada por las lluvias y es considerada zona de riesgo por la constante amenaza de precipitación de la laguna 513. Otras vías de transporte y comunicación son caminos de trocha mantenidos por los pobladores en faenas comunitarias.

Lo que se conoce hoy como el caserío Baños la Merced, fue hasta la década del noventa un barrio principal de la Comunidad de Pariacaca. Éste se independizó, dejando la categoría de barrio para ser caserío, por una crisis de autoridades tradicionales en sus funciones religiosas y políticas.

Cuentan que en Baños la Merced se encontraba la representación en escultura de la Virgen de las Mercedes y en Pariacaca de la Virgen del Rosario, por lo cual habían dos vírgenes patronas en la comunidad que venerar en sus tiempos de fiesta, para lo cual las autoridades tradicionales tenían que cumplir doble función para la organización y celebración de las festividades de cada virgen respectivamente, según la costumbre. Por ejemplo, en fiestas de semana santa, por *Corpus Cristi* se tenían que llevar a las dos vírgenes hasta Carhuaz para las misas principales, y sólo contaban con un solo *varayoc*¹, y así se duplicaban las tareas para el cumplimiento de las distintas actividades comunitarias marcadas en la organización de la comunidad.

Con el aumento de la población y los problemas logísticos del único *varayoc* para Pariacaca en el tema festivo y religioso, se suma el crecimiento poblacional y falta de capacidad administrativa, por lo que el barrio de Baños la Merced decide conformar su propia autoridad tradicional para suplir los problemas organizativos comunitarios, y con el tiempo se constituyen como un nuevo caserío, con el nombre de Baños la Merced en honor a la virgen de las Mercedes, y las aguas termales que se encuentran en el territorio.

En la comunidad Baños la Merced se mantienen formas de organización social a través de la autoridad tradicional y política, como el Teniente Gobernador, Agente Municipal y el *Varayoc*. Existen instituciones y organizaciones sociales de base como: Club de deportes, Vaso de leche, Asociación de padres de Familia, Comité de administración del agua potable, Comité de Regantes, Comité electrificación; los mismos que tienen un rol de diálogo con el gobierno local (Municipio de Carhuaz) para ver el tema de gestión y administración pública. La comunidad cuenta con agua no potable y electricidad; y aún queda pendiente el servicio de desagüe.

Para el trabajo comunitario vivencian la *minka*, el *rantín*, el *Ayni*, como faenas comunales para el arreglo de necesidades de carácter comunal, las cuales son convocadas por la autoridad tradicional (el *Varayoc*). Las familias tienen como principal actividad económica la agricultura, ganadería y maderería. Sin embargo, entre los meses de marzo a julio, la mayoría de padres de familia migra a trabajar en las campañas de cosecha de algodón en la costa, principalmente en las zonas de Chiclayo y Trujillo.

¹ Autoridad tradicional encargada de organizar y hacer cumplir todas las actividades festivas y rituales de la comunidad durante el año.

Las mujeres en su mayoría cumplen la función de padre y madre. Durante el tiempo de migración de los hombres a la costa, se encargan del cuidado de los hijos e hijas, pero también a la crianza de la chacra durante todo el año. Los hijos e hijas en edad escolar estudian por las mañanas y en las tardes ayudan en los deberes de la casa y chacra. Algunos estudian en la Escuela Comunitaria Chaupin, que tiene Inicial y Primaria completa; terminado este período continúan sus estudios en el centro de estudios de la comunidad de Hualcán, que sí cuenta con secundaria completa.

La población de Baños la Merced se caracteriza por ser bilingüe quechua-castellano, y tener como lengua materna el quechua, la cual se practica mayoritariamente en la comunidad. Mantienen vivas algunas manifestaciones folklóricas como el Huayno, el Pasacalle, la Chuscada que son interpretadas con instrumentos como el arpa, rayan, clarín, violín o bandas de músicos. En las danzas se practican la *Shaqsha* o *Shaqapa*, *Wankilla*, Cusqueña, *Antiwankilla*. Entre sus comidas típicas y de la región están el Picante de Cuy (*Haka pichu*), *Papa Pichu*, Chila Api, *Shapash Api*, *Piqan* caldo, *llunka*, puchero, *llushtu*, *ruru utsu*, *tawri pichu*, jamón, charqui, *Haka Kashki*, Morcilla (relleno), *Tsukan* (picante de sangre), Humita, Tamal, *Ataqu pichu*, *Itqa* y otros. Los pobladores aún practican la medicina ancestral, o asisten al *Hampikamayuy* (personas que sanan a base de plantas o animales). Y se presenta un fuerte sincretismo religioso espiritual entre el catolicismo y la cosmovisión andina.

En este contexto es que se realiza la presente investigación en diálogo principalmente con la Escuela Chaupin de Baños la Merced. En el primer capítulo se describe la problemática, el marco teórico y metodológico de la investigación; el debate sobre la colonialidad del saber, los alcances desde la antropología visual y su relación con el cine comunitario en una apuesta decolonial. En el segundo capítulo se desarrolla el trabajo etnográfico y acercamiento a la comunidad durante el tiempo de carnaval y su relación con el calendario agrofestivo desde el diálogo de saberes, reflexiones sobre la comunalidad y su vinculación con el sentido de territorio. En el tercer capítulo expongo las inquietudes y reflexiones sobre la propuesta metodológica y el enfoque desde el cine comunitario; se presenta la experiencia del proceso de talleres “Trenzando Raíces” en la Escuela Chaupin, se describe el guión de la producción audiovisual colaborativa resultado del trabajo de campo. Y finalmente, desarrollo las conclusiones sobre la propuesta de un etnografía colaborativa y sensorial a partir del cine comunitario como

elemento mediador en el proceso de trabajo de investigación para la construcción de conocimientos otros desde la vivencia.

CAPÍTULO I

HACIA LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES A TRAVÉS DEL AUDIOVISUAL

1. Planteamiento de investigación

El avance de las ideas de modernidad, progreso y desarrollo que se sustentan en la matriz del pensamiento colonial y su discriminatoria idea de raza, es un reflejo del estado actual del sistema mundo en el que nos encontramos, donde éste se regenera e reinventa en distintas áreas de lo económico, político, social y cultural. De tal forma que, permeados en estas ideas, la colonialidad también se manifiesta en regímenes visuales y sonoros, así como en sus tecnologías y modos de producción. En este sentido, se configura un tipo de economía de la percepción, a lo que Deborah Poole (2000) identifica como la acción y sentido disciplinante de lo visual, que tiene un modo de circulación y consumo que se basa en el uso de un lenguaje y experiencia europea sobre lo no europeo (Vega, 2010: 18).

Buscar revertir estos regímenes coloniales en lo visual y sonoro implica discutir la colonialidad de la representación que ha impulsado la mirada occidental de la antropología y su acercamiento al estudio del “otro”. En la cual notamos una intervención en los modos de producción, circulación y consumo de conocimiento desde esta matriz de pensamiento.

De ahí el planteamiento de una opción teórica decolonial para este proyecto de investigación, como un afán de buscar el desprendimiento de las epistemologías eurocéntricas y mirar hacia la producción de conocimiento desde lo que se denomina epistemologías del sur, y tener la posibilidad de una pluralidad de modos de enunciación.

Como expone Walter D. Mignolo: “El giro decolonial es la apertura y libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2007: 29). En este camino de búsqueda en la reflexión y acción, es que se abordan las reflexiones sobre Antropología Visual y Cine Comunitario como alternativas prácticas que nos permiten romper con el

régimen colonial que se instaura en el audiovisual, que se ha nutrido durante mucho tiempo en los parámetros eurocéntricos, respecto a sus referencias estéticas y culturales.

Se presenta la propuesta por descolonizar el audiovisual desde el hacer, lo cual nos invita a reflexionar sobre nuestras prácticas y sentidos en la creación colectiva. Así como a revisar el caminar del cine comunitario y su apuesta social y política por romper con las dependencias tecnológicas, narrativas y de representación, de esa llamada “colonialidad del ver”².

1.1. Colonialidad, pensamiento y prácticas andinas.

Existen visiones clásicas y academicistas que han idealizado y construido la representación del sujeto andino como un objeto sin contexto histórico, o en todo caso atrasado y sin variables de análisis para estudiar su bagaje cultural. Una de ellas es la lógica de la “colonialidad de los saberes” (Quijano, 2000: 246), que se refiere a los conocimientos producidos por las ciencias sociales tradicionales que reproducen las relaciones de poder hegemónicas, donde “el capitalismo, por su modo eurocéntrico de construir conocimiento e imaginario, parte de la separación entre sujeto y objeto, la misma que se extiende a la relación entre ser humano y naturaleza y cultura / naturaleza” (Marañón, 2012: 41).

Sin embargo, opuesto a la idea dualista entre objeto-sujeto que plantea el pensamiento occidental, el *pensamiento andino* se ha caracterizado por la relación de reciprocidad dialógica entre el ser humano y la naturaleza. A pesar de ello, estas formas de entender y pensar el mundo han sido descalificadas por la expansión de una política –eurocentrista- de dominación hegemónica sustentada en la colonialidad del poder³. De acuerdo con Aníbal Quijano:

Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era pre-existente a ese patrón de poder, que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su

² Siguiendo a Aníbal Quijano, Joaquín Barriendos ha desarrollado el concepto de “colonialidad del ver” para designar el complejo entrelazamiento entre la extracción colonial de la riqueza, los saberes eurocéntricos, las tecnologías de representación y la reorganización del orden de la mirada que se produce con la “nueva cultura visual trasatlántica” inaugurada con la conquista de América y la invención del canibalismo de indias (León, 2010: 43).

³ Según Marisol de la Cadena, la colonialidad del poder es “una condición histórica y geopolítica que deslegitima formas no occidentales de interpretar el mundo como conocimiento, situándolas en estadios premodernos para así instalarlas como representaciones no coetáneas” (De la Cadena, 2008: 110).

cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad (Quijano, 2000: 343).

La imposición del proyecto de modernización ha sido la base de la implementación de políticas que han dejado de lado las prácticas y conocimientos andinos, dando prioridad y protagonismo a las nociones occidentales, creando un quiebre en los modos de convivencia en las comunidades. Todo lo cual se ve reflejado en las formas de construir y expresar imaginarios sobre la identidad del sujeto andino que –por lo general- parten de categorías construidas desde la reflexión académica, es decir bajo miradas externas y contrapuestas a las reivindicaciones culturales de los mismos. Con ello, se establecen formas de marginación y participación en la construcción y descripción de sus representaciones.

A pesar de los intentos de dominación e imposición de otras prácticas culturales, las comunidades andinas han mantenido una forma colectiva de vivir, que se fundamenta en una relación distinta entre el ser humano y la naturaleza. Como lo plantea Mariátegui, en el texto de Marañón, desde inicios del *indigenismo*⁴:

[...] en las comunidades o “ayllus”, aunque despojadas de sus tierras, seguían vigentes las tradiciones y valores de cooperación y solidaridad. Transcurrido el tiempo y en condiciones cada vez más adversas, los campesindios no sólo no han desaparecido, sino que siguen reproduciendo en sus comunidades, en la medida de sus posibilidades, dicho “espíritu colectivo” basado en la solidaridad y reciprocidad, resistiendo los embates expropiatorios de Estados y empresas transnacionales que tratan de arrebatarles sus tierras, sus territorios, sus “recursos naturales” para ampliar los ámbitos de valorización del capital (Marañón, 2012: 51).

Silvia Rivera se refiere a la paradoja de enrumbar a las comunidades andinas hacia la lógica de una modernidad occidental, la cual sustenta la constante mirada colonial sobre éstas y sus prácticas, convertidas en parte de una historia no *coetánea*, con una mirada arcaica que ve las identidades como relaciones rígidas (Rivera, 2010: 7).

⁴ El indigenismo fue un movimiento de grupos criollos o blanco-mestizos quienes reflexionaron y escribieron sobre la posición de la población indígena en la sociedad nacional. Aunque valoraban de forma positiva la herencia y las culturas indias, sus manifestaciones e interpretaciones presentaban a menudo rasgos muy paternalistas y a veces incluso racistas (Baud, 2003: 65).

Desde el sentido “eurocentrista”⁵ se construyen referencias sobre las perspectivas de tiempo en la historia, proponiendo una ubicación atemporal de los pueblos colonizados, en la cual sus historias y culturas están en el pasado dentro de la línea del tiempo y su avance o adelanto están guiados por el camino de lo europeo; afianzando las diferencias y sobre todo la inferioridad racial y relaciones de poder donde la modernidad y la racionalidad son exclusivas de Europa, lejanas de las alteridades, y agudizando la marginación de esas otras formas de pensamiento y vida (Marañón, 2014: 43).

Estos modos de representación desde la negación de la coetaneidad, son “una tendencia persistente y sistemática a situar los referentes [objetos] de la Antropología en un tiempo diferente al del presente del productor del discurso antropológico” (Fabian, 2014: 31). Con esto, las prácticas de los pueblos no occidentales son ubicadas en un espacio distinto, desde la negación de su simultaneidad en el tiempo, siguiendo la política de dominación e imposición.

1.2. El pensamiento andino y el calendario agrofestivo.

En este camino vemos como las relaciones de tiempo y espacio se han determinado a través de otro ordenamiento narrativo, ajeno al de las mismas comunidades y de las historias que evidencian. A culturas de tradición oral que manejan ciertos códigos y referencias basadas en señas y símbolos se le impone la lecto-escritura como forma hegemónica de transmisión de conocimiento, y con ello se condiciona un ordenamiento lineal del tiempo y espacio.

A pesar de ello, los pueblos andinos-indígenas han tenido y tienen otras formas de convivir, con prácticas sustentadas en las vivencias comunitarias que son críticas al proyecto hegemónico, tal y como se manifiesta en el uso y recuperación de calendarios agrofestivos, donde hay otro entendimiento de los ciclos del tiempo y sus temporalidades. Con ello, surge una disputa de sentidos sobre los ritmos de trabajo y producción en el campo, y de manera directa en la organización de las comunidades para disputar una representación propia de sus tiempos y espacios desde su relación con

⁵ El eurocentrismo está caracterizado por un conjunto de imaginarios sociales y de perspectivas de conocimiento, dependientes tanto de las exigencias del capitalismo, como de la necesidad de los colonizadores de perpetuar y naturalizar su dominación. Esto ha incluido históricamente la apropiación de los logros intelectuales e incluso tecnológicos de los colonizados (Quijano, 1993).

el territorio (material e inmaterial). Es así como la chacra no es sólo el lugar donde se realiza la agricultura, sino que es el espacio donde las distintas formas de vida conversan para el cuidado de la tierra. Ahí se debe mantener una relación equilibrada con las demás formas de vida, buscar un diálogo y vivenciar la crianza con armonía. Es decir, una relación de sujeto a sujeto, donde el ser humano y la naturaleza mantienen relaciones de reciprocidad (Rengifo, 1997).

Lejana a la idea dualista entre objeto-sujeto que plantea el pensamiento occidental, el *pensamiento andino* se ha caracterizado por esta relación de reciprocidad dialogante entre el ser humano y la naturaleza, donde se concibe el proceso de interacción con base en la crianza mutua en la chacra, y sus ritmo cíclico para entender los tiempos y espacios.

Tenemos, entonces, que desde la colonialidad de saberes, las memorias e historias son ordenadas en relación a un pensamiento lineal y cronológico, y ya no cíclico como es el caso de las culturas andinas. “Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren” (Rivera, 2010: 19), con lo cual el paso de la oralidad a la escritura como forma narrativa condiciona un ordenamiento desde una lógica occidental y condiciona las formas de transmisión de conocimientos y representación según sus intereses de arraigo colonial:

[...] el tan citado legado colonial de la antropología con tantos conocidos binomios (blanco-negro; colonizador-colonizado; investigador-investigado; cultura-natura; escritura-oralidad; etcétera), sigue vivo en muchas de las formas en que los antropólogos se dirigen y relacionan con otros y en cómo luego presentan los resultados de su trato con ellos, en textos poco entendibles para un público no especializado y en su mayoría de ninguna utilidad para los sujetos representados (Köhler, 2010:344).

1.3. Pregunta de investigación y objetivos.

La pregunta de investigación que ha guiado el presente trabajo, fue planteada en los siguientes términos: ¿Qué sentidos y usos tienen las señas y símbolos del calendario agrofestivo, y cómo estas sustentan saberes y prácticas comunitarias, desde la experiencia de la Escuela comunitaria Chaupin en el caserío de Baños la Merced (Carhuaz, Perú) y de qué manera influyen en la vida comunitaria y su relación con el territorio?

Con ello, el objetivo central es analizar de qué manera este calendario sustenta las prácticas y conocimientos en este lugar andino desde la vinculación con el territorio, a partir de una estrategia metodológica de cine comunitario. Así, los objetivos específicos emanados de este propósito general, consisten en: *i*) conocer los sentidos y uso que esta comunidad le dan al calendario agrofestivo en sus prácticas cotidianas; *ii*) discutir sobre el proceso metodológico de los talleres “Trenzando Raíces” como experiencia de cine comunitario y trabajo colaborativo; y *iii*) reflexionar sobre la etnografía visual y el cine comunitario como herramientas para la investigación social.

2. Panorama teórico y metodológico

Como menciona Leyva en sus reflexiones sobre el pensamiento decolonial: “[...] las prácticas decoloniales son un proceso que se van construyendo, poco a poco, colectivamente desde la práctica, desde abajo, desde lo personal, lo político, lo espiritual, lo subjetivo e intersubjetivo” (Leyva, 2010: 356). Es por eso que esta investigación apuesta como propuesta teórico-metodológica aplicar el enfoque de cine comunitario para la creación audiovisual, como una herramienta para la investigación etnográfica y la producción de conocimiento desde una apuesta decolonial y horizontal, donde se resalta la importancia de tener una mirada multidisciplinar y flexible para el trabajo con comunidades, que sepa contener y adaptarse a los tiempos y cambios del colectivo con quien se trabaja, para mantener el énfasis en el proceso. Así, de lo que se trata es de romper con la naturaleza extractiva de gran parte de proyectos académicos, donde literalmente se extrae información de los “investigados” para producir obras y publicaciones, que nunca regresan ni son compartidas por los mismos protagonistas de los relatos (Leyva & Speed, 2008).

En el caminar de esta investigación, la intención fue usar una teoría-metodología vinculada a la producción de contenidos desde un enfoque comunitario, por lo que se apuesta por las metodologías del cine comunitario⁶ y su énfasis en la creación

⁶ Como menciona Icó en sus reflexiones sobre el uso del Cine Comunitario en América Latina: “Se trata precisamente de saber utilizarla, ya que es una herramienta de propuesta, de aprendizaje y de enseñanza en las diferentes temáticas que son importantes para uno mismo, para la comunidad e, incluso, para el mundo entero. El video es también, para nuestra lucha, un arma de protesta y de denuncia” (Icó, 2010: 328).

audiovisual, que implican toda una búsqueda por descolonizar el audiovisual y construir conocimiento desde otro posicionamiento epistémico.

Son estos otros caminos de creación y narración que nos permiten construir alternativas a otras posibilidades epistemológicas para romper con la unidireccionalidad del conocimiento academicista, y empezar a producir desde los sentires colectivos, visiones comunitarias y, sobre todo, en relaciones abiertas y horizontales, aprendiendo y desaprendiendo unos de otros en el camino del diálogo entre la oralidad, la visualidad, la escritura y otros lenguajes que han sido menospreciados, pero que se ponen en valor desde estas apuestas colaborativas, sus reflexiones y disputa de sentidos. Se trata de “ese desnudarse, autorepresentarse personal-colectivamente va en sentido contrario a aquella práctica en la que alguien (generalmente llamado “experto” o “especialista”) habla por nosotros, nos convierte en su espejo o en su materia prima” (Köhler et al. 2010: 260).

En esta recolección de saberes, “se cosecha lo que se ha criado y aprendido colectivamente, de modo que la colecta o zafra de lo que una persona sabe y hace es producto de esta *minka* (ayuda mutua) sapiencial entre humanos y entre estos y el mundo más que humano” (Rengifo, 2015: 44).

Prevalece el sentido de “todos enseñan y todos aprenden”, donde a partir de la vida en comunidad, sus tiempos y relaciones espaciales se determinan las actividades y los lugares y momento de realización de las tareas, según las señas, símbolos, el lenguaje de los sentidos, y el corazonar. Es por eso que en este trayecto se busca entablar un diálogo entre la apuesta de Educación Comunitaria de la Escuelita Chaupin, y los procesos de producción y creación desde la práctica del cine comunitario en una apuesta por seguir procesos y caminos decoloniales.

2.1. Hacia una etnografía colaborativa y sensorial.

Lo que empezó con el acercamiento al estudio del calendario agrofestivo, a través de una propuesta etnográfica desde el cine comunitario, se direccionó hacia una reflexión teórica y práctica de las herramientas audiovisuales con enfoque comunitario a partir del trabajo de campo en la comunidad de Baños la Merced, con la Escuela Comunitaria Chaupin.

Durante este proceso de investigación las imágenes y sonidos cumplen un espacio medular de mediación para el diálogo de saberes. Esto porque el punto de partida de este proceso fue el estudio de la representación gráfica del calendario agrofestivo, desde una perspectiva de investigación más académica; pero fue variando conforme la convivencia y su incidencia en los afectos, emociones y relaciones intersubjetivas se iban dando en el compartir de experiencias y uso de herramientas audiovisuales.

En el recorrido del trabajo de campo explorar el uso de metodologías del cine comunitario como herramienta etnográfica, involucró un proceso de construcción de relatos que se alimenta de la oralidad, la visualidad; pero también de la sensorialidad e imaginarios que se expresan en las culturas andinas, en su manejo e interpretación de señas y símbolos de la naturaleza.

Lo característico de la cosmovisión andina, es su aspecto multisensorial, donde el olor de las flores, la escucha de la brisa en los campos, la visión de animales entre cultivos, y también los sueños, van construyendo las señas y símbolos que luego dan sentido a las acciones en el campo, pero también a la vida comunitaria (en este caso de estudio con enfoque en lo festivo y ritual). Siguiendo a De Angelis:

[...] la aproximación desde la perspectiva de los sentidos, abre la puerta a la exploración de cómo se construye la experiencia humana y cómo en esa construcción los sentidos se organizan y se interrelacionan produciendo sentidos tanto en el cuerpo como en las metáforas de cada cultura (De Angelis, 2012:103).

Esta estrategia metodológica y etnográfica nos lleva a las ideas de Carmen Guarini, cuando comenta que “todo [...] incide en la generación de nuevos modos de construcción de relatos audiovisuales así como de reflexionar sobre el rol de la imagen y del modo de relacionarnos con los otros filmados” (Guarini, 2014: 2).

La producción audiovisual, sea comunitaria, de autor o etnográfica, juega con las barreras de estar dentro o fuera de la epistemología antropológica, para leerse o interpretarse desde la etnografía (sea textual o fílmica). De esta forma, el uso de otros recursos y enfoques metodológicos para entender y practicar la producción audiovisual, propone modos diferentes de lectura, de significación, e incluso de relación con los sujetos y campos de estudio. Lleva a una transformación del hacer etnográfico hacia una

experiencia humana que se alimenta de la experiencia multisensorial (De Angelis, 2012: 101).

Como comenta Sara Pink (2006) explorar desde lo visual nos permite abrir posibilidades no sólo metodológicas, sino de enfoques para no limitar la experiencia y práctica antropológica a la palabra. En ese sentido, Antonio Ziri3n apunta que “la imagen no es 3nicamente un instrumento para la documentaci3n etnogr3fica, sino un aut3ntico veh3culo de conocimiento, representa una forma distinta de observar, de abordar y analizar la cultura y la sociedad” (Ziri3n, 2015: 47). Todo lo cual, apunta hacia la configuraci3n de formas de producci3n de conocimiento de manera transdisciplinaria. Ahora bien, enfoc3ndonos en la antropolog3a visual, tenemos que 3sta:

[...] posee el potencial de otorgar una visi3n compleja y polis3mica de lo humano, cargada de significados heterog3neos que confluyan y se retroalimenten con lo que se puede saber y decir mediante el lenguaje oral y escrito. Es un 3mbito que ofrece alternativas a la antropolog3a academicista preocupada por los an3lisis cuantitativos, la estadística y los estudios propios de un paradigma de racionalidad que atraviesa una profunda crisis (Cuevas, 2015: 100).

De esta manera, se ha ido configurando un sentido de la mirada que se construye a partir de los saberes y experiencias, cargada de toda una perspectiva te3rica con su correspondiente posicionamiento epist3mico. Un posicionamiento que se nutre de la relaci3n de las personas con y entre las im3genes. Seg3n Correa en su texto sobre la antropolog3a de la imagen señaala que: “el poder de la imagen se deposita y se desvela/devela con la mirada, y a su vez la imagen, ya constituida y descifrada por el espectador –con una psicolog3a, un contexto y una cultura propios–, le devuelve ideas, respuestas, sensaciones, certezas, y un largo etc3tera” (Correa, 2015: 8). As3, este autor nos invita a debatir sobre las ideas de reflexividad y antropolog3a compartida de Jean Rouch, en el marco de la crisis de la representaci3n en los textos etnogr3ficos⁷. Por ello la necesidad y la urgencia de abordar otras formas de trabajo etnogr3fico, que tenga

⁷ La crisis de la representaci3n que sufre la antropolog3a en las d3cadas de los a3os ochenta y noventa, de la mano del debate introducido por Clifford Geertz y James Clifford, entre otros, retoma en cierta medida problem3ticas y cuestionamientos que la antropolog3a visual ya hab3a propuesto en los a3os cincuenta con trabajos como los de Rouch y en los a3os setenta con los de MacDougall. En ese sentido, la antropolog3a visual siempre ha sido una pr3ctica reflexiva (De Angelis, 2012: 103).

apertura a las diversas experiencias sensoriales, y no sólo se quede en la representación y descripción del texto escrito.

En este sentido, “la capacidad de ruptura con la lectura lineal y la interconectividad entre diversos universos de sentido como la palabra, la imagen, el sonido, el tacto o el olfato, otorgan a estas nuevas plataformas la capacidad de producir etnografías complejas no atrapadas en las convenciones de género o estilos” (De Angelis, 2012: 102).

2.2. Antropología visual y Cine comunitario.

La antropología visual trae un aporte sustancial en el uso de las imágenes y sonidos, ya que plantea la forma en que es posible construir conocimiento antropológico a partir del uso de lo audiovisual en terreno de una práctica científica dominada por el texto escrito (MacDougall, 1998: 292). Así, se ha privilegiado el acceso al conocimiento, de la misma forma que ocurre con la lecto-escritura. Por ello, en la apuesta por procesos decoloniales, la aproximación etnográfica desde los sentidos da un giro en el protagonismo de la imagen en la antropología visual (Pink, 2006), y abre camino para la construcción de otras epistemologías y modos de producir conocimiento de manera compartida, donde las posiciones de poder ser diluyen, y con ello se presenta la posibilidad de establecer relaciones más igualitarias durante el proceso de producción de conocimiento. Esto desde un diálogo reflexivo entre colaboradores/investigadores, que se alimenta de la retroalimentación y reciprocidad del trabajo conjunto de las experiencias vividas e imaginadas.

En esta relación, Pink plantea la necesidad de repensar la palabra y su relación con los demás sentidos, para construir conocimiento sin seleccionar uno u otro alternativamente, sino desde una mirada integral y multimedial⁸, que intente recuperar la experiencia audiovisual y no limite la práctica antropológica a la palabra (Pink, 2005: 164).

⁸ Siguiendo lo propuesto por Pink (2001), entendemos por antropología multimedial, aquel enfoque que se propone la exploración de la experiencia sensorial, buscando evidenciar la relación entre lo visual y los otros sentidos, permitiéndonos comprender lo visual como una forma de experiencia y como un medio para su representación (De Angelis, 2012: 106).

Durante mucho tiempo la antropología centró su atención en la representación del otro, desde una mirada lejana y colonial. Con el paso del tiempo y debido a la incursión de nuevas tecnologías y cambios en las relaciones sociales que incidieron en el debate académico, han llevado a construir otros modos de representación. Según Jay Ruby, “la Antropología es una disciplina empujada por palabras. Ha tendido a ignorar el mundo visual-gráfico, tal vez por la desconfianza en la habilidad que tienen las imágenes para expresar ideas abstractas” (Ruby, 2002: 12).

Así como escribimos textos literales y tenemos que conocer y manejar las formas y reglas para que el conocimiento sea validado por la institución o académica, se debe poner el mismo peso y énfasis en la producción desde otros lenguajes (sonoros, visuales, gráficos, etc.) para poner en valor esas otras narrativas que han sido menospreciadas por el pensamiento y el lenguaje hegemónicos. En este sentido:

La visión estrecha de la crítica académica ha pasado así por alto el valor interpretativo de la imagen, atendida a la noción de “verdad histórica”, que salta por encima del marco conceptual y mora desde el cual se escribe o dibuja, desdeñando el potencial interpretativo de esta postura (Rivera, 2010: 30).

Entramos en un campo en constante debate y reflexión, donde se ha primado la hegemonía del texto escrito, pero desde estos otros recursos es posible abordar y visualizar otros modos de recopilación de información, mecanismos de análisis y relaciones de poder para que los sujetos puedan enunciarse desde sus propias percepciones. Como ya expresaba Ruby:

[...] una Antropología de la comunicación visual es permitida sobre el supuesto de ver los mundos visibles y gráficos como procesos sociales, en donde los objetos y las acciones son producidos con la intención de comunicar algo a alguien, lo que otorga una perspectiva ausente en otras teorías (Ruby, 2007: 25).

Ya no se trata sólo de construir conocimiento para ciertas esferas del saber e instituciones que plantean sus reglas de juego dejando a muchos fuera de estos alcances. Por el contrario se intenta multiplicar y potenciar la llegada y compartir de saberes, que nacen de la colectividad y deben regresar a estas en una relación de reciprocidad y transformación de los modelos hegemónicos.

Así en el campo del documental, que ha sido asociado mayormente con el desarrollo de la cinematografía, tiene un fuerte arraigo e influencia vinculada a la

materia de los estudios e investigaciones antropológicas. Desde una etnografía reflexiva que busca la participación de los actores involucrados (Ruby, 2007).

En el mismo sentido Ardèvol plantea “la relación entre cine y antropología debe situarse, por tanto, a distintos niveles simultáneos de análisis y considerar el cine, al menos, como técnica de investigación, modo de representación y medio de comunicación” (Ardèvol, 1998: 220). Por ello la apuesta de abordar la antropología visual como esa subdisciplina que nos permite explorar y hacer uso de otras herramientas, que deja camino libre a las posibilidades narrativas para la producción de conocimiento apostando por otras epistemologías. Como ya comentaba Lison (1999) en sus reflexiones sobre este campo de estudio:

La antropología visual es, ante todo, antropología que hace uso de cualquiera de los medios audio-visuales existentes o de sus productos (estos últimos, siempre adecuadamente contextualizados) para investigar, analizar, abordar desde nuevas perspectivas problemas nuevos y de siempre; recoger, archivar datos y producir una nueva etnografía; enseñar antropología; ilustrar, personalizar, mostrar, simbolizar y, por tanto, representar y transmitir con eficacia significados densos; retroalimentar y precipitar la acción en procesos de recogida de datos, y muchas otras cosas, en su mayoría todavía por descubrir, que seguro abrirán paso a nuevas y enriquecedoras posibilidades de aproximación al conocimiento del otro (Lisón, 1999: 23).

Y es con base en esta propuesta de acercamiento a la gestión del conocimiento, y sobre todo en diálogo con ese otro, no desde una mirada subalterna o ahistórica, sino desde encuentro de diálogo intercultural, crítico y propositivo; en donde se ubica la presente investigación. Nuevamente en palabras de Jay Ruby: “Conceptualmente la antropología visual recorre todos los aspectos de una cultura desde la comunicación no verbal, el entorno construido, las representaciones rituales y ceremoniales, la danza, el arte y hasta la cultura material” (Ruby, 2002: 2).

Se trata de una disputa que no se puede quedar sólo en lo retórico o en el discurso, sino que se debe llevar a la acción; y por ello esta propuesta de abordar la investigación desde el Cine Comunitario, como una metodología abierta para la producción de conocimiento desde otras narrativas. Una apuesta de este tipo permite tener un avance en esas otras posibilidades de aproximarse al “otro”, que termina convertido en un nosotros dentro de la apuesta comunitaria.

Donde se plantea el Cine comunitario como un modo de producción audiovisual colectiva, que nace del diálogo e intercambio horizontal de ideas y sentires en relación a un grupo que comparte visiones comunes y diversas en la convivencia de su cotidianidad. Un cine que se piensa desde su acción social y política, como una herramienta pedagógica y artística para fortalecer procesos de organización desde el aprendizaje y enseñanza mutua de las diferentes historias y relatos que (re)construyen la memoria colectiva y teje puentes para el diálogo intercultural.

Al ser una apuesta en construcción y autodefinición desde sus propios gestores y protagonistas hoy en día, las experiencias y colectivos de Cine Comunitario se reivindican como un proceso hijo/a de las experiencias de cine político y militante de los años 60's y 70's y de la educación popular y liberadora de nuestra América Latina, quienes ya en sus prácticas tenían claro el horizonte anti colonial, y en una constante búsqueda por otras experiencias narrativas, pedagógicas y modos de producción y creación.

Experiencia de trabajo con sindicatos, centrales obreras, bibliotecas comunitarias, centros sociales, organizaciones campesinas, movimientos indígenas, feministas, ecologistas. Que buscaron romper con la “historia oficial” y su representación desde el poder, para de la mano con los sectores populares, rurales, de base, los históricamente excluidos tener la posibilidad de enunciar sus miradas y voces desde la representación un primer momento y luego desde procesos autorepresentación.

En este camino, el Cine Comunitario se caracteriza por la búsqueda de evidenciar sus prácticas y lenguaje audiovisual frente a los patrones ya establecidos por corrientes academicistas y referencias estéticas externas. Proponen sus propios modos sobre el entendimiento y análisis del audiovisual.

Donde lo comunitario abre las posibilidades a contar otras historias, romper con el monopolio, el control de los medios hegemónicos y sus políticas de representación, para empezar a narrar desde abajo.

Más allá de las expresiones culturales que fortalecen las identidades, el cine y el audiovisual comunitario representan para las comunidades un ejercicio de posicionamiento político y social, en sociedades que frecuentemente quedan invisibilizadas y marginadas. A través de la tecnología audiovisual esas comunidades afirman su derecho a expresarse en el conjunto de la sociedad (Peña, 2012: 12-13).

Por tanto, es pertinente trabajar desde este marco metodológico y teórico del Cine Comunitario y su aporte a la reflexión con la Antropología Visual, que entran en diálogo ya que ambas son miradas que buscan explorar otros modos de acercamiento entre la gestión del conocimiento y las herramientas audiovisuales. Por otro lado, es pertinente tomando en cuenta la necesidad de aportar a la reflexión y estudios sobre el audiovisual comunitario en la región, que contribuyan desde ese cúmulo de miradas locales y específicas. Como menciona Alquimia Peña (2012) en el primer libro sobre Cine Comunitario escrito en América latina: “No se trata solamente de rescatar esas miradas grupales como representaciones aisladas, sino de demostrar que su existencia y su fortalecimiento benefician a la sociedad, en su conjunto, desde una perspectiva de diálogo intercultural” (Peña, 2012: 14).

Estas prácticas se deben entender en el marco de un quehacer y reflexión comunitaria, donde el trabajo colectivo se carga de mística, y reconoce los espacios productivos, procesos de organización, tiempos y ritmos según las necesidades y puntos de vista de la comunidad. Entonces, como señala Pocho Álvarez en el libro de Cine comunitario editado por Alfonso Gumucio:

Allí, en esa dinámica, el autor individuo de la obra se disuelve en el colectivo, en lo comunitario como hacedor y protagonista. En ese sentido hacer cine comunitario ‘es un despertar’, una búsqueda y un proceso en construcción para hacer juntos el ñucanchik muskuy, es decir, ‘nuestros sueños (Gumucio, 2012: 61).

2.3. Consideraciones metodológicas.

Con relación a la propuesta de trabajar desde un sentido crítico y decolonial, y por el perfil de enseñanza de la Escuelita Chaupin, la alternativa de una metodología comunitaria se muestra como una línea de investigación en coherencia entre el discurso y la práctica misma. Por ello la intención de crear el diálogo entre estas apuestas metodológicas para la construcción de conocimiento otro.

Al tener en cuenta que en sociedades tan visuales como las que vivimos en estos tiempos, la circulación y consumo de imágenes fijas y/o en movimiento están presentes en la vida cotidiana casi en su totalidad, y se convierten en una especie de comunicación polisémica, que está en proceso de disputa y cuestionamiento desde espacios educativos y académicos a la hegemonía de la lecto-escritura como gráfica predominante.

Por ello el Cine Comunitario en la dimensión ética y política que la abordo potencia esta premisa al permitir un acercamiento desde la lúdica y otras grafías que no sea la escritura como premisa principal de gestión de conocimiento, y abrir posibilidades a otras saberes desde otros abordajes.

Asimismo, la capacidad para poder trabajar de manera colectiva, y crear en conjunto la producción audiovisual, sin la dependencia y rigor de cargos puntuales, sino con un sentido colectivo en la creación, permite formar una comunidad de creadores para narrar las historias, y por ende producir conocimiento desde otras posiciones e intenciones, que nacen del interés colectivo. Se empieza a replantear las lógicas de organización, roles y tareas de la misma práctica audiovisual, adaptándose a lógicas que se aprenden desde el carácter comunitario.

Se intenta romper con esta idea “extractiva” del investigador que llega a un territorio a estudiar a los otros. Por el contrario, buscar construir una investigación compartida en una minga de saberes, donde se rompen esas verticalidades. Por ello el Cine Comunitario nos permite una mirada abierta para evidenciar estas fisuras en la investigación, al no tratarse de un proceso extrapolado de un lugar a otro por su efectividad, sino que se construye en el caminar colectivo, sin fórmula mágica o receta estricta.

Partiendo de esta idea de apertura a la creación colectiva, todo el proceso se va vivenciando, compartiendo y reflexionando conforme van pasando las acciones y actividades creadoras. Reflexionando otros espacios y experiencias en la co-labor y pensamiento decolonial:

Sin duda que la forma en que nombremos lo que hacemos va ser importante, pues no es lo mismo partir de la idea de “probar una metodología x” que hacer lo que hicimos, es decir, construir juntos un camino que, como hemos explicado, en la práctica misma se fue haciendo fue alterando las terminologías que usamos, las reglas convencionales del juego y los contenidos de nuestras ideas, conversaciones y por supuesto, de nuestras prácticas (Köhler et al. 2010: 260).

Por ello este estudio se plantea bajo una propuesta metodológica del Cine Comunitario y sus herramientas para la producción de contenidos desde un enfoque horizontal, participativo y de creación colectiva, en relación a la premisa inicial de retomar otros caminos epistemológicos, con énfasis en los modos de narración y producción de

sentidos que han sido capitalizados por el pensamiento dominante occidental, y es tiempo de empezar a ver hacia otros horizontes o en lo que llaman apostar por las epistemologías desde el sur. Pues como dice Leyva, “frente a las lenguas coloniales / imperiales escritas, cualquier lenguaje oral, visual o audiovisual es inferiorizado, devaluado, subvalorado, invisibilizado” (2010: 356).

Es tiempo de romper con la norma de un solo lenguaje para la producción del conocimiento, y explorar y apostar por manejar y reflexionar desde diversos lenguajes, como son el escrito, el oral, el visual, el audiovisual. Es tiempo de profundizar en la exploración de otras formas metodológicas que se reinventan día a día con el trabajo colaborativo y comunitario, permitiendo tener diversas alternativas y caminos para la documentación y gestión de otros conocimientos.

Entonces, la propuesta metodológica de la investigación se centró en el manejo de diversos recursos y herramientas como las palabras, imágenes, sonidos, texturas y sensaciones; a través de pedagogías y ejercicios lúdicos que buscaron despertar espacios de recreación, donde no se repitan relaciones verticales tipo educador-educando, sino de construir una dinámica pedagógica colectiva, de construcción de conocimiento compartido. Se trató de llevar un proceso que se alimente no sólo de la observación, de las entrevistas, textos y conversaciones, sino de los múltiples sentidos y sensaciones que el territorio y la comunidad ofrecen para la crianza, y el aprendizaje que se han visto mediados por la vivencia, la subjetividad, la memoria y cotidianidad del trabajo en campo.

La experiencia audiovisual nos permite establecer este diálogo multisensorial, sobre todo si se focaliza en el sentido procesual de la producción, de las formas como se llevan las relaciones y negociaciones para la creación colectiva.

Por eso el desarrollo de una propuesta de talleres, a la cual llamamos “Trenzando Raíces”, que devino en un mapeo colectivo, la creación de la animación “La serpiente de dos cabezas”, y el registro del documental comunitario sobre las fiestas de carnavales. Todo lo cual se alimentó de las particularidades del contexto, que

condiciona las sensibilidades, necesidades y prioridades al momento de identificar y abordar las temáticas a ser representadas⁹.

Como propone Ruby, partí desde el asumir mi presencia en la etnografía, revelar la metodología y transparentar las intenciones, para poder tener una lectura crítica y autocrítica (Ruby, 1980: 153). Sobre todo al entender que esta investigación responde a un proceso de trabajo compartido y en construcción colectiva.

En esta búsqueda de alternativas y diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, o de co-labor, llega a través de una aproximación por romper con la forma clásica de producción audiovisual y de conocimiento, donde se privilegia el artista creador y genio intelectual como eje central.

Así, las propuestas de investigación-acción-participativa de Fals Borda (2010), reforzaron y marcaron una hoja de ruta para el proyecto. A partir de algunos lineamientos metodológicos como: primero, proponer un intercambio de saberes, que no busque o caiga en esencializar a la comunidad, sino tener una mirada crítica y propositiva. Segundo, tener en cuenta que no voy a campo a corroborar las hipótesis o argumentos, sino a construir desde ahí de manera colectiva. Tercero, pensar en cómo este proceso es útil o pueda ser devuelto a la comunidad, y no quede como un proyecto más de investigación de los muchos que se hacen. Y cuarto, pero sobre todo, el carácter de humildad que implica otorgar un sentido de horizontalidad para crear relaciones recíprocas, y romper con la verticalidad (Fals Borda, 2010: 185-191).

Por tanto, propongo una antropología visual de la mano con el cine comunitario para disputar una antropología de carácter dialógica, compartida, que se acerque a las relaciones de reciprocidad desde el encuentro etnográfico. En relación a lo que propone MacDougall (1998), es al momento de la creación colectiva que se reducen las distancias entre el observador-observado, y acerca las brechas en las relaciones y modos de construcción de conocimiento. Esto como un intento de romper con el dominio y autoridad del investigador, al compartir los medios de producción, y socializar el proceso de trabajo (MacDougall, 1998: 138).

⁹ Durante el tiempo de trabajo de campo, donde a partir de los talleres de cine comunitario y condicionados por la temporalidad, se priorizó el acompañamiento y registro comunitario de las fiestas de carnavales.

Crear las condiciones para el cambio de actores, donde las comunidades tienen la posibilidad de generar sus propios registros y representaciones, rompe con la dependencia de quienes han controlado las tecnologías audiovisuales históricamente. Se da un giro en las relaciones de autoridad y autoría. Por ello a en parte del proceso de trabajo en campo, y por la disposición y voluntad del maestro Wenceslao se empezó a trabajar con el de manera conjunta la producción del proyecto documental “Entre Mundos” (2016).

De esta manera, el centro de la etnografía deja de ser la escritura o el texto, para darle peso y apertura a la experiencia del campo audiovisual. A partir de priorizar la vivencia, la convivencia, empieza un momento de repensar el trabajo de campo y la manera de compartir con los interlocutores. En términos de Rappaport, empezar a trabajar una propuesta de “co-teorización” que parte de una forma de antropología pública más expansiva, y comprometida (Rappaport, 2007: 223).

Al plantear explorar otras rutas metodológicas de trabajo etnográfico, y un posicionamiento epistemológico desde la corriente decolonial, se me abrieron posibilidades para un trabajo interdisciplinar que me presentó otras posibilidades de abordaje en la investigación, lo cual me permitió proponer un plan de trabajo que combine el proyecto etnográfico con una propuesta pedagógica desde el cine comunitario. Esta apertura me ha permitido llevar a cabo una propuesta de talleres de cine comunitario y educación popular durante mi tiempo de trabajo de campo con la Escuela Chaupin, lo que ha generado oportunidades y retos al momento de reflexionar sobre todo el proceso.

3. Descolonizar el audiovisual desde el hacer autorepresentación

Estamos frente a un escenario donde los estudios sobre visualidad o estudios culturales aún están permeados por relaciones de colonialidad. Como plantea Aníbal Quijano (1999): “las culturas dominadas serían impedidas de objetivar de modo autónomo sus propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas: es decir, con sus propios patrones de expresión visual y plástica”. La colonialidad del poder se plantea desde la idea de dominación donde se consolidan las jerarquías económicas, sociales, y las subjetividades entre lo europeo y lo no europeo (León, 2010: 37).

Así, el acercamiento antropológico que se ha tenido para el análisis de las imágenes, sus tecnologías y modos de circulación y consumo, ha sido condicionado por la mirada que impuso la modernidad occidental, en relación al debate sobre cultura visual. Por ello la apuesta por reflexionar desde la idea del giro decolonial donde:

Al cuestionar las historias universales del arte y del cine que han sido construidas discursivamente negando o silenciando sujetos e historias en América Latina (entre ellos, los indígenas), los decoloniales han invitado a avanzar en el estudio de las prácticas audiovisuales que escapan al control de las economías capitalistas del espectáculo y de lo que Joaquín Barriendos denomina la colonialidad del ver (Mora, 2015: 42).

Sus reflexiones abarcan sentidos sobre sus lenguajes, las maneras de abordar el trabajo colectivo, sus públicos y usos que le dan a las producciones, y esa medida la exploración de estéticas propias, que según la propuesta de Pablo Mora en su libro *Poéticas de la resistencia* (2015), pueden caer en la reflexión que Catherine Walsh (2005) llama “otras epistemologías”:

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones –o mejor dicho, con producciones ‘otras’– del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social, con una condición social del conocimiento también distinta (Walsh, 2005: 20-21).

Pasamos de la idea de representaciones visuales o audiovisuales que se empieza a dar desde la etnografía, o de los documentales de cineastas interesados en temas antropológicos, a hablar de un sentido de autorepresentación de ese “otro”. Y este cambio de perspectiva no es sólo otro método de trabajo o abordaje en la producción de conocimiento, sino que es un giro político y ético, pues se empieza a re-pensar sobre el rol de los sujetos filmados: si son objetos de representación o protagonistas en las decisiones de realización.

En este sentido, Jay Ruby (1991) evidencia la necesidad de preguntarse ¿quién puede representar a quién, con qué intención, con qué lenguaje y en qué contexto?

Todo esto ha tenido consecuencias profundas en la transformación de las convenciones narrativas de las etnografías visuales y de los documentales antropológicos. Los protagonistas de esta transformación no son sus autores, sino quienes son representados; para nuestro caso, los movimientos étnicos que reclaman el derecho a

controlar su propia imagen, ahondando la crisis de la representación occidental (Mora, 2015: 30-31).

Este cambio de actores, donde las comunidades tienen la posibilidad de generar sus propios registros y representaciones, rompe con la dependencia de quienes han controlado las tecnologías audiovisuales históricamente. Se da un giro en las relaciones de autoridad y autoría, y con ello cambios en los modos de producción y uso de las imágenes, así como de los lenguajes, y sobre todo en las intenciones. Se abren posibilidades de cooperación y trabajo compartido, de donde se desarrollan otras alternativas de producción y metodologías para la investigación.

Ese cambio compromete los soportes intelectuales y éticos de los realizadores en su relación con los sujetos filmados. Cuando se da una negociación de sentidos entre el realizador y los sujetos, se transforman también las relaciones entre este y su público y la obra se adapta por fuerza a nuevas claves narrativas” (Mora, 2015: 34).

Así van apareciendo puntos de vista desde un nosotros, desde adentro, desde la idea de una construcción colectiva de producción audiovisual, donde se deja de lado la simple idea del registro de un acontecimiento o la creación de una obra artística, y se adopta un sentido de comunicación, desde una idea y posicionamiento de expresión sobre sus propias cosmovisiones, identidades, valores, conflictos, maneras de pensar, sentir, hacer y soñar. Se abren otras interrogantes en relación a este trabajo compartido y que se va apropiando poco a poco a través del uso de las herramientas y sus respectivos lenguajes como son los del cine, el video, la radio, e incluso el internet como plataforma de difusión. Y esto tiene el potencial de fortalecer el tejido de comunidades, colectivos y experiencias que se acercan a estos otros sentidos y modos de producción desde el giro decolonial desde la apertura y el intercambio de miradas. Como comenta Mora,

[...] no pueden entenderse como simples ejercicios de creación artística o de representación de la realidad, sino como verdaderas estrategias de agenciamiento político para la defensa de la vida y con un ideal de cambio en los paradigmas civilizatorios de nuestra sociedad (Mora, 2015: 29).

3.1. El Cine comunitario, camino decolonial del audiovisual.

Las tecnologías visuales y audiovisuales, y el uso que hagamos de ellas cumplen un rol, pues nos permiten romper con la hegemonía del texto escrito en la producción de

conocimiento, abriendo otras posibilidades de expresión y comunicación. Como ya menciona Silvia Rivera en sus estudios sobre Sociología de la Imagen:

Las imágenes tienen la fuerza de construir una narrativa crítica, capaz de desenmascarar las distintas formas de colonialismo contemporáneo. Son las imágenes más que las palabras, en el contexto de un devenir histórico que jerarquizó lo textual en detrimento de las culturas visuales, las que permiten captar los sentidos bloqueados y olvidados por la lengua oficial (Rivera, 2010: 5).

En esta apuesta, Jean Rouch ya comentaba sobre los avances de la Antropología Visual como un camino hacia a la decolonización de la antropología, y en el mismo sentido a la propia práctica audiovisual al proponer otros mecanismos de trabajo colaborativo. El acercamiento a las premisas de Rouch por una “Antropología compartida”, permite tener una lectura más amplia en la tarea por descolonizar la Antropología, donde la Antropología Visual juega un rol vital en la exploración por otras narrativas y acercamientos de diálogo para la investigación y producción de contenidos (Köhler, 2010: 348).

A partir de la propuesta de colaboración entre “antropólogos” y los “otros” se construye una cadena de retroalimentación y reciprocidad para el trabajo etnográfico, que cuestiona la unidireccionalidad de la autoría y el rol hegemónico del “experto” y se enfatiza en el trabajo inter sujetos mostrando una diversidad de voces y miradas. Como menciona Köhler en sus reflexiones sobre el trabajo compartido:

Rouch pedía a los protagonistas africanos de sus películas que le comentaran sus impresiones acerca de la edición para integrarlas, a veces como reflexiones montadas en off y así lograr una representación más verídica desde el punto de vista de los representados (Köhler, 2010: 349).

En esta tarea de buscar un trabajo compartido, y que en el tiempo ha sido alentado por el avance tecnológico, el mismo Rouch sostuvo reflexiones sobre este diálogo entre las prácticas audiovisuales y la antropología para buscar otros alcances y modos de trabajo:

Mañana será la época de la tecnología completamente portátil de vídeo en color, de edición y retroalimentación instantánea... y de una cámara totalmente preparada para participar. Esta tecnología pasará de forma automática a manos de las personas que hasta ahora se han encontrado frente a la lente. Y en ese momento, los antropólogos ya no controlarán el monopolio de la observación; su cultura y ellos mismo serán observados y grabados. De esta manera, el cine

etnográfico nos ayudará a ‘compartir la antropología’... (Rouch, 2003 [1973]: 46).

A la par que estos otros medios y soportes también ayudan a poder construir nuevos saberes y re-construir conocimientos, desde lenguajes accesibles a todos y todas, incluso para esos grupos denominados “analfabetos” que no manejan la lecto-escritura, pero sí otros códigos y medios. “Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad” (Rivera, 2014: 20).

El cine comunitario, desde su dimensión colaborativa resalta los sentidos multimediales en la producción de contenidos durante su proceso de creación, pone énfasis en las señas, símbolos y otras formas de comunicación que son saberes particulares según las características del grupo que lleva los procesos. Como ya lo dice Pink (2005) tejer una mirada integral que busque recuperar una experiencia sonora y visual, y dispute la hegemonía de la lecto-escritura en la antropología.

Entonces, el Cine Comunitario se presenta como un camino para empezar a repensar el audiovisual desde una postura decolonial, desde su raíz y sentido de ser, ya que los procesos comunitarios son el eje central de la reflexión y acción, a partir de la ruptura epistemológica y paradigmática con las industrias culturales y medios de comunicación tradicionales enfatizando el trabajo desde una apuesta compartida y comunitaria¹⁰.

Es en el marco de este proceso de expansión de las propuestas audiovisuales comunitarias, con una postura crítica al modelo y sus formas de enseñanza y producción, donde se fundamenta la apuesta por tener un abordaje desde el uso de las metodologías del Cine Comunitario para la gestión de conocimiento y como herramienta de investigación en la Antropología Visual.

¹⁰ “La producción-construcción de una alternativa de comunicación popular y comunitaria es una práctica que puede ser analizada desde dos perspectivas orgánicamente entrelazadas: por un lado, en el plano simbólico-cultural implica la puesta en circulación de una visión de mundo contrahegemónica que pretenda poner en cuestión los valores de la ideología capitalista; por el otro, desde una perspectiva de territorialización de nuevas relaciones sociales como parte de estrategias de construcción de poder popular, estos medios suelen instalarse en barrios populares y villas, lejos de los grandes medios de comunicación, donde están insertos en la cotidianeidad de las vidas de los y las de abajo, contribuyendo así al protagonismo de estos sectores en la formación y auto-producción de contenidos y en la prefiguración de una comunicación de nuevo tipo” (Alvarez, Azzati y Bokser, 2014: 64).

Dado el avance tecnológico, los medios digitales tienen mayor circulación y llegada a las comunidades, permite que las comunidades intervengan en los procesos de producción, creando mayores niveles de participación no sólo como relatores de testimonios, sino como hacedores de las producciones, en la elección de temas, modos de abordaje, creación de guiones colectivos, espacios y modos de difusión, reflexión, debate, usos, etc.

Notamos cambios en los modos de trabajo, con énfasis en el proceso, y es ahí donde se centra la apuesta del Cine Comunitario, privilegia el proceso antes que el producto. Esto no quiere decir que no importen los resultados finales a nivel estético o técnico, sino que esto va ser resultado o reflejo del nivel de trabajo procesual que se pueda obtener de una manera colaborativa y compartida.

Así, se empieza a transformar los modos convencionales de la transferencia de medios, de la enseñanza del lenguaje y narrativa audiovisual, que han privilegiado un estándar o modelo de creación. Se cuestiona el guión literario para profundizar en otras opciones gráficas como guía para la producción. La lecto-escritura no es el elemento principal en el proceso de creación, por el contrario se prioriza la palabra, pero una palabra colectiva que es compartida entre todos y todas los que hacen parte del proceso, donde se presta atención a otros sentires y sentidos en el compartir, abriendo posibilidades a un trabajo que se nutre de reflexiones afectivas y multisensoriales.

Se intenta romper con el monólogo del artista-genio, para dar paso a la comunidad creadora, al saber colectivo. En palabras de un joven comunicador indígena de Chiapas (México): “Yo simplemente soy un instrumento junto con las demás máquinas: el trípode, la cámara y la computadora usada para la edición. Yo pongo la creatividad y la gente de la comunidad le da vida, color y sentido a los videos” (Jiménez, 2010: 314).

Es entonces todo un proceso de desprendimiento, un desnudarse para volver a vestirse con otros saberes, otros sentires, entrar en comunión con esos otros corazones con los cuales se busca crear y construir. En el camino del Cine Comunitario uno se entrega a la mística colectiva, y es ésta la que permite poder caminar hacia un proceso decolonial, que no se queda en la teoría, sino se encarna en la práctica y acción desde las miradas colectivas y cosmovisiones propias comunes y diversas.

Para mí, narrar una historia de la comunidad o de un pueblo en video es algo fundamental, ya que presenta la palabra verdadera del pueblo y no la mía aunque sea yo el realizador de video. Mediante imágenes en movimiento, me dedico a revelar los conocimientos y los valores, los que todavía existen y los que se están perdiendo (Icó, 2010: 328).

3.2. *El cine comunitario y construcción de conocimiento otro.*

En el marco del modelo neoliberal que se expande a nivel político, económico y cultural se hace necesaria la disputa de sentidos y subjetividades, donde académicos, campesinos, indígenas, estudiantes, obreros, y los diversos movimientos sociales necesitamos tener claridad en las perspectivas y argumentos de las propuestas de cambio y transformación que se construyen desde otros sentidos epistémicos abriendo el diálogo de saberes compartidos.

Los movimientos sociales, en su diversidad de posturas y reivindicaciones políticas, se han convertido en agentes de producción cultural, que disputan imaginarios en relación al ejercicio del poder y la producción de saberes. Desde una mirada crítica a los proyectos hegemónicos se van gestando propuestas que provocan y remueven las estructuras.

En este contexto surge la idea de compartir e intercambiar experiencias desde nuestras prácticas culturales cotidianas, y el repensarnos las relaciones con una mirada intercultural, empezamos a dejar de lado el ejercicio de la razón por la razón y dialogar desde el corazónar y el sentir¹¹, lo cual nos permite tener una variedad de perspectivas de cambio, frente a estas relaciones de dominación y colonialismo que se instauran y naturalizan.

Por ello la importancia de reflexionar en camino a otro imaginario histórico contrario al poder colonial y capitalista, como menciona Quijano. Profundizar en otras formas de producción de conocimiento que no sólo sea el eurocéntrico, permitarnos la diversidad de visiones desde el diálogo de saberes. Tal y como se propone realizar desde la Escuela Chaupin en su propuesta pedagógica comunitaria que retoma los saberes sensoriales con un enfoque intercultural. Revitalizando así la cultura viva en su territorio, para poner en valor la cosmovisión andina, sus saberes y prácticas culturales, en diálogo horizontal con otras culturas y alternativas de transformación.

¹¹ Alvarez, S. E., & Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cuLtura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.

La (re)construcción de nuevos discursos y prácticas no es algo aislado, es parte de una larga tradición histórica de resistencias y luchas descoloniales, como lo comparte Xochilt Leiva. El conocimiento que se va soñando y construyendo, tiene valor y origen, está enraizado desde una posicionalidad¹².

Estas disputas por otros imaginarios sociales, nos llaman a la construcción de propuestas camino a pedagogías emancipadoras; a una comunicación alternativa o comunitaria; a economías sociales y solidarias; a la investigación militante o de co-labor. En breve, nos llaman a entretejer relaciones de sentires y corazonadas¹³ desde distintos campos de acción y disciplinas.

Entramos a disputar el reconocimiento de un conocimiento otro, que se sustenta en la reflexión epistémica colectiva sobre los procesos de producción de éste, y que a la vez nos encamina a repensar ese otro poder, esa otra política¹⁴.

Que se construyen desde el hacer, desde la vivencia, como se da en la práctica del audiovisual y cine comunitario, en su proceso constante de (re)pensarse desde las particularidades de cada proceso, retos y desafíos de sus prácticas que se nutren del diálogo.

Experiencias que apuestan por otras formas de entender y hacer, rompiendo con los patrones de la industria y el comercio cinematográfico. Desarrollan propuestas pedagógicas desde la educación popular, el trabajo comunitario, y reflexionan sobre cómo éstas influyen en sus modos de producción, en sus procesos de trabajo, que tienen la intención de alimentarse con el reconocimiento de otros saberes, sentidos y prácticas.

Por ello la propuesta de hacer desde el cine comunitario no es sólo una práctica o ejercicio de representación de las alteridades, sino un proceso de comunicación, de interacción, que devela la intencionalidad de la mirada durante el proceso de investigación y creación compartida, y que nos alimenta con alternativas para la construcción de esos saberes otros.

¹²Posicionamiento e intencionalidad en la postura epistemológica.

¹³ Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.

¹⁴ Leyva, X., & Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.

CAPÍTULO II

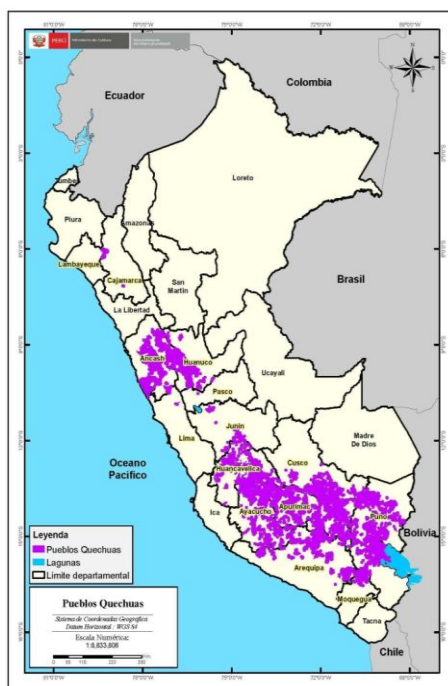
LA ESCUELA COMUNITARIA CHAUPIN y EL CALENDARIO AGROFESTIVO

1. Educación comunitaria y Estado.

La experiencia de la escuela Chaupin se desarrolla en diálogo con la cosmovisión de los pueblos quechuas de la zona de Ancash y la influencia hispana que se comparte en Perú a lo largo de su historia colonial y republicana.

En Perú se identifican alrededor de 52 pueblos indígenas, de los cuales 3'919.314 personas hablan lenguas indígenas; de las cuales 3'360.331, el 12% de la población total, son quechua hablantes¹⁵. Sin embargo predomina la falta de políticas que reflejen e incluyan esta diversidad cultural que tiene el país. Por ello urge la necesidad de implementar dentro de las políticas educativas un enfoque de interculturalidad de manera transversal.

Mapa 4. Pueblos Quechuas¹⁶



Fuente: Ministerio de Cultura de Perú, 2014.

¹⁵ Según el Censo de Población y Vivienda de 2007.

¹⁶ Este mapa se ha construido considerando la ubicación de las comunidades campesinas y los centros poblados censales identificados como parte de los pueblos quechuas

Bajo este panorama la política educativa de la nueva Ley de Educación, en su artículo 20 plantea que la educación bilingüe intercultural se debe ofrecer en todo el sistema educativo. A través de la implementación y fortalecimiento de proyectos educativos con pertinencia cultural a nivel logístico y de competencias profesionales en el personal docente. Así mismo se estipula dentro de los acuerdos de trabajo en entornos educativos, la convivencia en la diversidad como uno de los ejes pilares en la implementación de las políticas interculturales, que recién se vienen impulsando hace 4 años. En este sentido:

El pasado histórico y los retos presentes no son los mismos en los Andes y en la Amazonía. Y dentro del mundo indígena, hacer educación intercultural para migrantes andinos en espacios urbano-marginales no es lo mismo que hacer educación bilingüe intercultural en comunidades nativas o campesinas (Tubino, 2005: 8).

Por ello la educación intercultural no tiene que ser la misma para todos y todas, no debe caer en una medida de un proyecto homogeneizante, debe entenderse e interpretarse de manera diversificada, en diálogo abierto a las diferencias y circunstancias territoriales y sus particularidades.

Así, la educación se vuelve el instrumento para seguir profundizando el proceso colonizador y de aculturación en las zonas donde aún se vivencian las culturas vivas y comunitarias de los pueblos. “Por ello, el acceso a la educación es visto como un “instrumento de superación” para dejar de “ser indio” y convertirse en misti” (Ames 2000, 365).

Si bien hay una revaloración y avances en las propuestas de educación intercultural que propone el Ministerio de Educación, aún se mantiene el uso utilitario y la exotización de las identidades, convertidas en folklore para construir estrategias o lineamientos políticamente correctos. “La escuela no enseña la cosmovisión criadora a los niños, hasta en la educación intercultural bilingüe la lengua nativa es usada sólo como una herramienta para la comprensión de la cultura dominante” (Asociación Bartolomé Araypalla, 2012: 19).

Desde diversas experiencias comunitarias, estos avances en educación proponen nuevos retos para la formación de docentes que no sólo reconozcan la interculturalidad sino que empiecen a vivenciarla. Por ello que la implementación de la representación

gráfica de los calendarios agrofestivos en la educación comunitaria se vuelve una estrategia de incidencia para disputar sentidos e imaginarios en los espacios educativos formales, y para entrar en diálogo con las autoridades hacia una mejor implementación de políticas de educación comunitaria, bilingüe e intercultural.

Estos calendarios [agrofestivos] pueden ayudar a la escuela, al colegio, se empezó a trabajar con ellos. Acá los que hacen los calendarios son los mismos niños [...] los docentes tienen un vacío de saber [...] acá las cosas se invirtieron, el docente aprendiendo y los niños haciendo calendarios [...] enseñando lo que pasa en cada mes (Magdalena Machaca, 2015, entrevista).

Entonces la mirada y reflexión de la Escuela Chaupin destaca en plantearse como una alternativa desde un conocimiento situado en su territorio, en el diálogo y recuperación de sus propias señas naturales, ritmos y ciclos que recopilan en el calendario agrofestivo de la cuenca del río Chucchun.

Una alternativa pedagógica que cuestiona esta idea de “progreso” que generó una corriente de homogeneización de las culturas y que ve en la diversidad cultural obstáculos para el desarrollo de su proyecto de “modernidad”.

Estas corrientes de pensamiento veían en el progreso de la humanidad una suerte de gradería, de inferiores a superiores. En la cúspide de esa evolución se encontraba la sociedad industrial moderna; y las otras culturas, arcaicas, bárbaras o salvajes, inevitablemente terminarían asimilándose o desapareciendo. Desde distintas miradas, la utopía del futuro era la de un mundo culturalmente homogéneo, por no decir uniforme (Degregori y Huber 2006, 20).

Frente a este proyecto monocultural, urge la reflexión de entender y mirar en la interculturalidad sentidos críticos no sólo a las relaciones personales y colectivas, sino también un sentido de transformación y crítica al modelo hegemónico y sus políticas verticales, asimétricas e individualistas. “No se trata de fijar derechos especiales para algunos grupos etiquetados como “diferentes”, sino de crear las condiciones para que todos ejerzan los mismo derechos, lo cual muchas veces requiere una diversidad de caminos y rutas de acceso” (Reygadas, 2014: 29).

Queda la tarea de encontrar enfoques que rompan las relaciones de poder que construyen esas barreras y condiciones para que las culturas subalternas no tengan que ser absorbidas en el avance de la modernidad, ni tampoco ser vistas como fenómenos cerrados y estáticos en el tiempo.

Por ello resalta la importancia de posicionarse desde un sentido de interculturalidad de manera crítica. Donde se visiona lo que comparte Fidel Tubino en la idea de “crear formas nuevas de modernidad”. De tal manera que la discusión abre la posibilidad de recrear la modernidad desde múltiples tradiciones. (Tubino, 2005:7)

1.1 Interculturalidad crítica, un proceso en construcción.

En esta búsqueda por otras formas de gestar conocimiento, y acercarse a la propuesta de la Escuela Chaupin, es una apuesta personal y profesional el posicionarse desde los sentidos de la interculturalidad crítica, que disputa y pone en tensión las estructuras de poder y sus relaciones.

Así como menciona Viaña y Claro, entender la interculturalidad como un proceso de lucha contrahegemónica, la cual sustenta que: “La intención es asumir con emoción y seriedad un proyecto que se plantea como alternativa crítica a la sociedad capitalista y colonial.” (Claros y Viaña, 2009:82)

Con ello se entra en debate para problematizar desde donde y quienes hablan de interculturalidad, develar y cuestionar la pretensión monocultural de toda universalidad. Donde “La noción de interculturalidad, en su acepción dominante, pretende ser el sustituto de la noción de multiculturalidad, manteniendo el mismo horizonte y fundamentos conservadores.” (Viaña, 2008: 297)

Así en línea con Walsh, abrir posibilidades para una comprensión situada y política de la interculturalidad. con una perspectiva que refiere a las relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, desde el reconocimiento del conflicto en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. (Walsh, 2002:3)

Para lo cual no puede pensarse la interculturalidad separada de las teorías del poder que dé cuenta de dichas asimetrías que históricamente son construidas desde la colonialidad del poder.

Se encuentra una tendencia a considerar la interculturalidad como ese encuentro entre culturas que abre posibilidades para relaciones tanto horizontales o verticales, que sobre todo denota un sentido de relación entre culturas, sin mayor cuestionamiento y una tolerancia que oculta las desigualdades sociales y no interpela las estructuras e instituciones de privilegio. (Walsh, 2001:5)

Este camino de entender lo intercultural desde una perspectiva crítica, no solo debe ser de manera discursiva y nominal, sino se debe convertir en una herramienta de transformación de las relaciones sociales, que lleva a evidenciar el lugar de enunciarse, que transparenta la posicionalidad del que conceptualiza y evidencia sus contradicciones e intereses propios. (Gárces, 2009:27)

Así construir una propuesta de corte crítica que se caracterice por distintos enfoques, pero que sobre todo cuestione la llamada universalidad de los conocimientos y prácticas políticas que se producen desde el pensamiento eurocéntrico. Y entra en relación con otros procesos para gestar conocimientos otros, entendiendo que las culturas construyen sus universos de sentido propio.

Para lo cual la interculturalidad no debe limitarse al reconocimiento, respeto y eliminación de discriminaciones, sino entrar en un proceso de intercambio y comunicación que rompa con el prejuicio de la verdad hegemónica que acepta las otras desde las diversidades culturales. (Claros y Viaña, 2009:88)

Estos procesos críticos no hacen gala del simple reconocimiento o tolerancia a las alteridades ni a la esencialización de las identidades. La interculturalidad en este sentido, busca la construcción de práctica que se enriquecen en el conflicto y las tensiones del poder, está en un constante proceso transformación. “A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes”. (Walsh, 2002: 3)

Resalta la intención en las estrategias desde la colonialidad por la aniquilación de las alteridades, para ser insertadas en el proyecto hegemónico y sirvan al ejercicio sistémico del proyecto monocultural y occidental.

Así los intentos y llamados para la inclusión social desde los proyectos educativos y de escolarización en comunidades rurales e indígenas que buscan promover las bondades y beneficios de la “modernidad occidental”. Donde el ser incluido requiere ser parte del proyecto de “desarrollo” y este a la par de la “modernización” y en cadena con el proyecto de “civilización”. Notamos que estas intenciones de inclusión no son de carácter intercultural, ni buscan romper con la colonialidad, sino profundizar las asimetría desde la hegemonía. (Estermann, 2009:63)

En ese sentido vale reflexionar desde donde se diseñan las políticas educativas, hacia dónde se encaminan y en marco de qué matriz de pensamiento se teje sus relaciones, de las cuales se evidencia la vigencia de la colonialidad del saber, a partir de una concepción educativa bancaria. Que se caracterizan por reproducir las bases productivas del capitalismo colonial, para lo cual urge seguir la reflexión y desestructuración de estas para avanzar en la construcción de procesos críticos, liberadores y emancipadores. (Gárces, 2009:35)

Uno de los campos de acción a destacar son las propuestas de educación bilingüe intercultural, que denotan una intención de profundizar en el hacer y evidenciar la voluntad de fomentar la interculturalidad, desde el reconocimiento a la diversidad cultural y la erradicación de toda forma de discriminación.

Sin embargo estas propuestas terminan por caer en el entendimiento y uso funcional de la interculturalidad al servicio del modelo neoliberal y sus estrategias de dominación. Así notamos en las transformaciones y usos del idioma como un instrumento a lo largo de la historia, como plante Gárces:

En el caso idiomático, dado el carácter instrumental que ha marcado su uso desde el primer momento colonial, las lenguas indígenas funcionaron como correa de transmisión de los esfuerzos cristianizadores del primer momento colonial para luego convertirse en obstáculo civilizador en el momento del liberalismo republicano. Más recientemente, las lenguas indígenas vuelven a ser valoradas como herramientas de inclusión en la modernidad neoliberal. (Garcés, 2009).

Para el avance de estas propuesta no solo vale cuestionar las estructuras, sino develar estas variables de clase, cultura y género impuestas desde el pensamiento hegemónico. Para lo cual queda el reto de seguir la reflexión y acción de una teoría intercultural que sepa articular estos campos de subordinación, dominación y violencia estructural. (Estermann, 2009:65)

Por ello la apuesta de trabajar desde un sentido crítico de la interculturalidad, en ese proceso que se teje de la mano con otras epistemologías y visiones del mundo. Para romper con toda intención de “etnocentrismo” y “universalismo” del proyecto monocultural. Pero sobre todo sentar las bases para una convivencia que respete las relaciones humanas y naturaleza. Propuesta de la cual bebe y se alimenta la escuela Chaupin en su práctica y reflexión comunitaria.

1.2. Escuela comunitaria Bilingüe e Intercultural Chaupin.

Hace 10 años se empezó a gestionar una alternativa educativa en el Caserío de Baños la Merced, y ahí es donde nace la propuesta de la Escuelita Chaupin, en el marco de una serie de demandas comunitarias que entran en conflicto con la gestión política y, por ende, con el modo de entender la organización territorial y comunitaria.

La propuesta que se empezó a gestar tuvo un enfoque alternativo al proyecto educativo estatal, en el cual se buscó vincular la educación formal con una apuesta de educación rural y comunitaria. Desde un enfoque de interculturalidad que desarrolle una propuesta pedagógica flexible y en armonía con el contexto local de la escuela.

Es de esta exploración que nace la idea de hacer una Escuela Bilingüe e Intercultural que guíe su plan de estudios, y una propuesta pedagógica con base en el ordenamiento del tiempo y espacio según la vida chacarera, sintetizado en el calendario agrofestivo local, como elemento mediador y central, pero siempre en diálogo con el programa estatal para no estar aislados y de espaldas al resto de comunidades y localidades. Esto con el objetivo de retomar un enfoque comunitario que refuerce vivencias y prácticas de la comunidad desde la niñez en respuesta al modelo individualista.

Como comenta Marco Bazán¹⁷ sobre el enfoque de derecho en la infancia: “De otro lado en las culturas comunitarias el derecho individual del niño ha venido ocasionando más bien ruptura de la colectividad, en vez de promover la participación de los niños los aísla de donde antes sí eran parte” (Bazán, 2014: 6).

Menciona Bazán que se ha dado una ruptura en este conflicto entre la individualidad y las colectividades, donde las culturas andinas rescatan y valoran su tradición comunitaria; sin embargo, el proyecto político desde su accionar educativo tiende a priorizar un enfoque de derecho individualista, por lo que la Escuelita Chaupin busca posicionarse desde el sentido de una educación comunitaria:

[...] la escuela contribuye a la destrucción del sistema de opresión feudal en tanto permite al campesino indígena acceder a conocimientos antes restringidos y conocer de esta manera sus derechos. Pero al mismo tiempo, contribuye a destruir la cultura

¹⁷ Filósofo Social y Artesano, Coordinador en Perú de *Terre des hommes* Alemania (Organización que acompaña proyectos en la línea del Buen Vivir). Dedicado a la promoción, educación e investigación junto a la juventud del mundo popular; impulsor y acompañante del Movimiento Cultural de la Juventud Barrial.

indígena, en tanto la educación formal desconoce los valores indígenas y sobrevalora o considera como únicos los valores occidentales (Ames 2000, 365).

En esta reflexión notamos que la normalización de la educación ha disciplinado el tiempo y el uso del espacio de los y las pobladores según la norma o política estatal. Sin embargo, desde el grupo gestor de la Escuela Chaupin se busca entablar un diálogo para construir un verdadero proceso de educación intercultural para que contrarreste la imposición y expansión de la educación sin respeto de los tiempos y espacios, vivencias y creencias de las comunidades. Por el contrario, se trata de poner en valor esas prácticas que han sido excluidas y subalternizadas, para que a partir de la vivencia de la cosmovisión andina en la escuela los niños y niñas pongan en valor sus prácticas culturales y modos de vida desde el campo.

Por ello la adecuación de la currícula de manera particular a las señas locales que se manifiestan en el calendario agrofestivo fortalece la experiencia de la escuela. De modo que “la interculturalización del currículo no es lo mismo que su diversificación. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta.” (Tubino, 2005:9)

Así en la diversidad cultural que caracteriza el Perú, destaca de los pueblos quechuas sus creencias y prácticas materiales e inmateriales, resultado de la variación de los territorios que han ocupado y por la influencia hispana desde los tiempos de la colonia.

Se reconoce y vivencia su manera particular de entender y concebir el mundo en 3 espacios: el *kay pacha*, el *uku pacha* y el *hanan pacha*. Que se entienden como los mundos de los seres humanos, de los seres de abajo o del interior, y el mundo de los espíritus y seres con poderes.

En este entendimiento de los tres mundos, se crean vías de comunicación que interconectan éstos entre sí. Y es desde los rituales, festividades y señas que aparecen en la interacción armónica con la naturaleza y que se tejen y abren estas vías. Por ello la importancia de entender las prácticas a nivel racional y mágico, en el diálogo de una doble herencia cultural.

Por ello la propuesta pedagógica de la Escuela Chaupin, se propone avanzar en el trabajo de revitalizar la cultura viva del territorio. Despertar la curiosidad de niños y niñas en la biodiversidad que encuentran en sus saberes y prácticas comunitarias. Esta apuesta de revitalización de las culturas vivas, responde a los procesos de expresión cultural en lo material e inmaterial en los pueblos, sobre todo en el sentido ritual que se evidencia en las distintas comunidades.

A lo largo de la historia los pueblos quechuas pasaron por momentos que marcaron el devenir de sus creencias y prácticas. Un primer momento se identifica en la llamada catástrofe o colapso demográfico. Donde los desplazamientos poblacionales, las epidemias y cambios culturales fueron provocados con la llegada de los españoles en el siglo XVI. Seguido de la consolidación de las formas de asentamiento de las comunidades bajo el régimen hispano en los llamados “pueblos indios” para el control político y económico. Donde se conservaron autoridades tradicionales pero también se introdujeron nuevas formas de gobierno. Y un tercer momento de cambio cultural con la imposición de la religión católica cristiana. Doctrina que prohíbe y reprime los cultos tradicionales a las deidades y naturaleza para ser reemplazados por las cruces, cristos, vírgenes y santos.

Resultado de este proceso fue la aparición de una religión andino-cristina de carácter sincrético. En el nuevo ordenamiento del tiempo en base al calendario ceremonial cristiano que rige el orden político y económico, por ende la organización, se introducen características y prácticas de las creencias locales que permiten mantener vivas ciertas prácticas y cultos de la religiosidad andina.

En estos procesos de transformación sobreviven algunos rituales y prácticas mágicas en diversas regiones de los Andes. Por ello los pueblos quechuas conservan parte estas formas tradicionales y ancestrales que se evidencian en sus ritos, música, danzas, formas de organización comunitaria, política y religiosa.

De esta manera encontramos festividades que responden a la organización de la estructura católica cristiana según el ordenamiento del tiempo en su calendario religioso, pero a la vez celebración de ritos locales, en clave de convivencia comunitaria que responden a las dinámicas particulares del territorio. En su mayoría vinculadas a las actividades productivas.

Por ejemplo encontramos cantos y danzas que son compartidas en muchas zonas andinas quechuas, así como fiestas de envergadura panandina que se celebran en todo el mundo andino. Pero también expresiones culturales que son menos públicas y conocidas y que responden a un devenir desde las particularidades del territorio y su relación runa-naturaleza.

Es característico encontrar cantos y danzas colectivos que se entonan para los tiempos de cosecha, la marcación del ganado o en la limpieza de las acequias. Así la vibración musical es un elemento que acompaña la vida de los pueblos andinos quechua, tanto con la diversidad de tipos de ofrendas a través de los llamados pagos o mesas, que constituyen otras vías de comunicación entre mundos.

Así es el caso de la Escuela Chaupin, al ser un proyecto educativo, responde a las demandas de la política y currícula del Ministerio de Educación. Pero a la vez construye un programa comunitario de actividades que se acoplan a las particularidades de la vivencia en el caserío de Baños la Merced, y a la representación gráfica de ésta en el calendario agrofestivo que organiza los tiempos de la currícula escolar.

Donde la música, el canto y la danza son expresiones y prácticas que aún se conservan desde un sentido ritual y festivo. Y son estas manifestaciones que mantienen la comunicación entre el mundo material e inmaterial. Su relación con los otros seres que habitan esta pacha, y su interconexión con los otros mundos desde esa relación de crianza recíproca en la biodiversidad.

1.3. Crianza en la biodiversidad.

En la apuesta por construir alternativas educativas desde una mirada decolonial e intercultural, se encuentra la Escuela Bilingüe Intercultural Chaupin en la comunidad de Baños La Merced (Carhuaz) con la intención de recuperar los saberes locales y ancestrales en la pedagogía y crianza de niños y niñas. Es una escuela que emplea el uso del calendario agrofestivo dentro de sus lineamientos pedagógicos con base en una propuesta de educación comunitaria, impulsada desde hace diez años. Esto para crear espacios de formación desde una mirada intercultural.

Aquí, el calendario agrofestivo se plantea como herramienta de orientación para organizar las actividades escolares en relación a los tiempos chacareros, de modo que no se contrapongan una sobre la otra, sino que dialoguen y se potencien las relaciones

comunitarias. No se trata sólo de plantear una educación bilingüe e intercultural, donde se enseñe quechua y español, sino de que ésta esté enraizada en las prácticas y saberes de la comunidad, para que la socialización de niños y niñas se dé de manera integral para la recuperación y vivencia de la cosmovisión, siempre en diálogo con los conocimientos occidentales. En palabras del maestro Wenceslao¹⁸ de la Escuela Chaupin:

Yo quiero resaltar que los niños a través de la vivencia directa deben aprender también la medicina ancestral [...] al ver en esta acción que hacen la sanación de la persona a través del cuy, tiene que sentir el niño que es muy importante actuar en los saberes de nuestra comunidad [...] es otra cosa hablarle al niño, que vivenciar directamente cómo se cura [...] Por eso es muy importante la participación de los abuelos, del yachaq en la formación de los niños [...] eso en caso de la medicina [...] (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

El reto es construir una alternancia entre el aprendizaje de la lecto-escritura con la observación y entendimiento de los astros y las señas. Es un proceso de compartir manifestaciones culturales de la costa, sierra y selva, pero al mismo tiempo recuperar y participar en la música, las danzas rituales y ceremoniales del territorio.

Muestra de este sentir, la Escuela Chaupin presenta todos los 24 de septiembre, la danza ritual de los *Shacshas* en la plaza central de Carhuaz, para invocar la llegada de la época de lluvias y pedir que las tierras que han preparado y sembrado den buenos frutos.

También hemos participado en la danza de Shacshas [...] simboliza danza de la semilla, danza de la lluvia [...] estamos cerca al equinoccio es una danza ritual para llamar a la lluvia, para fortalecer el espíritu de las plantas, de las semillas, fiesta de sembrado [...] a partir de la fiesta de Mamameche el 24 de septiembre, todas las comunidades de esta cuenca empiezan a sembrar porque la primera lluvia va empezar a caer [...] la danza está relacionada a la nueva lluvia, al fortalecimiento del ayni, de las semillas, para que comiencen a florecer bien [...] hemos participado, cultivado nuestro maíz, los niños deben cooperar trayendo sus abonos, sus herramientas [...] y también dándole su música, porque con la música se refuerza el ánimo de las plantas y de las personas que participan en la actividad (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

¹⁸ Docente bilingüe intercultural y maestro curandero. Director de la Escuela comunitaria Chaupin del caserío Baños la Merced en Carhuaz. Durante el tiempo de investigación, él fue uno de los actores claves para llevar adelante el trabajo de campo.

Comprendiendo estas dimensiones comunitarias, vale considerar las relaciones que se tejen en espacios como la escuela donde se desarrollan ciertos modos de socialización.

El aprendizaje ya no se da solamente por un docente que brinda información a un grupo de alumnos y estos escuchan pasivamente, ni tampoco se trata de innovar nuevas pedagogías alternativas aún antropocéntricas, sino de concebir la cosmovisión en su sentido racional y mágico como un detonador de nuevas relaciones de socialización para la vida comunitaria desde un aprendizaje integral, donde las actividades comunitarias no sean lejanas o ajenas a la escuela, y viceversa. Con esto se pretende que las nuevas generaciones vuelvan a creer o considerar como válidas las prácticas y saberes locales que se han perdido.

A consecuencia de la normalización de una escuela rural colonizante, se ha tendido a empoderar al humano y dejar de lado otras relaciones, por ende al momento de trabajar en la chacra ya no se consideran los tiempos y espacios según mandan las señas de la naturaleza, por el contrario la intención productiva del campo se basa en las necesidades sólo del humano.

Como comenta Marco Bazán sobre las actitudes en el campo de las nuevas generaciones: “ahora los jóvenes dicen yo cosecho cuando quiero, y siembro cuando quiero y trato la tierra como quiero, como diciendo la ley de mi pensamiento es superior a la ley de la naturaleza” (Entrevista Marco Bazán, 11 de mayo 2015).

Entonces, no se trata de polarizar las relaciones entre lo antropocéntrico y agrocéntrico, sino por el contrario de crear puentes de diálogo para el respeto mutuo y practicar y conservar la diversidad de saberes, pero también la biodiversidad de nuestros territorios.

La escuela Chaupin siempre ha participado en diferentes eventos culturales que se han realizado acá en Ancash, siempre se iban con los niños tocando pututos, yo como maestro haciendo el ritual para el Sol, para toda la comunidad de Oncopampa con la participación de otras comunidades [...] También en la escuela, como tiene para sembrar, tenemos que sembrar la diversidad de plantas nativas y alimenticias, tanto como alimento, medicina sirven estas plantas [...] es muy importante en una escuela intercultural decir a los niños que el cultivo asociado es muy importante porque cuando uno cultiva en forma asociada se protegen unos a otros, pero en cambio la otra cultura siembra sólo una variedad, una sola variedad cuestión de mercado, cuestión de capital, cuestión de lucro, pero en nuestra cultura siembran para ellos mismos, para autoconsumo [...] (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

Toca imaginar cómo nos desarrollamos y convivimos en entornos así de diversos, con la pluralidad de voces y miradas, sin caer en relaciones de dominación nuevamente. Ese es precisamente el reto de la educación comunitaria, la cual apuesta por construir otras vías de socialización en las comunidades.

Para el caso de Baños La Merced, la experiencia de la Escuela Chaupin ha permitido la recuperación y respeto de costumbres que se van dejando de lado por el avance de una modernidad que sólo responde a una idea de desarrollo economicista. Por ello el trabajo en la enseñanza de cultivos es vital para los habitantes de esta comunidad.

Hay una enfermedad acá la polilla, 15, 20 días y ataca, por eso venden y no guardan, si guardan al mes van encontrar harina nomás, la mayoría es para venta... también hay saberes para guardar... el maíz en época de lluvia está madurando, ¿no es cierto? Si esa semilla lo guardan la polilla más rápido lo va matar, pero si los agricultores esperan la lluvia para que siembre ese maíz van a cosechar en marzo, mayo, ese tipo de maíz poco va consumir. Si cosechan en luna llena la polilla no ataca en otra si ataca y ya no sirve para nueva semilla, por eso es muy importante los saberes de los abuelos, ellos siempre siembran, aporcan, cosechan en la luna llena, antes y después, pero no en luna nueva [...] Si un agricultor va sembrar cualquier tipo de semilla, y siembra por sembrar sin ver sus saberes va tener buena mata pero no producción, buena mata de raíz pero no fruto, por eso los abuelos siempre se están guiando con la luna. La luna es muy importante en la agricultura para el hombre del campo, por ello en la escuela decimos que es muy importante también que ese saber debe continuar, para que el en el futuro practiquen ese saber en generación en generación [...] (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

De ahí que los sentidos y relaciones que se tejen y las manifestaciones culturales que se dan tienen relación con sus modos de crianza, cuidado, amparo, donde con cariño y respeto se crean relaciones de reciprocidad en el campo, y en otras actividades de la vida comunitaria para cultivarse mutuamente¹⁹.

Todo es ritual, cualquier actividad es ritual. Hemos tenido paciencia, tranquilidad. Todo es un ritual, mientras algunos ya no hacen ese ritual. Un ritual para cosecha de maíz en agradecimiento a los apus por haber hecho criar y madurar el maíz. Todo es ritual. En nuestra cultura andina existen tres mundos o tres comunidades: la humana, la

¹⁹ Siendo así el término cultura -que viene del latín *cultus*, participio de *colore* que significa cultivar, criar- requiere ser ampliado para significar un atributo de toda forma de vida. En este sentido, las papas, el maíz, los ríos, los animales tienen cultura pues participan en la crianza de los miembros de la comunidad humana y de las otras formas de vida (Rengifo, 2003: 103).

comunidad deidades, y la naturaleza pachamama. Los tres deben estar bien articulados. En otras culturas no hay el tejido de las tres comunidades, sólo el hombre es el superior que conoce y sabe, y deja a un lado a la pachamama a las montañas. El hombre del campo está relacionado con los tres [...] Si el búho cantó en casa es por algo, está comunicando. Si estás sincronizado, se van a ir revelando la comunicación con los otros seres. Es importante la convivencia y la buena relación entre el hombre, la naturaleza y las deidades para hacer cualquier actividad [...] Todo lo que trabajamos en la chacra es para consumo de los niños, con cultivos asociados. Antes de sembrar también hacemos nuestras ofrendas, la chacra escolar es por grado. Por aula cada uno tiene su parcela, cada docente es responsable de su huerto” (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

Queda la tarea de revitalizar y fomentar nuevamente el sentido de crianza con cariño y la consideración de los otros en todas sus formas de vida, y eso se da a partir del ritual, como mecanismo de comunicación con la totalidad de seres. No se trata sólo de una confianza y fe ciega en la ciencia y tecnología de la modernidad, o de la cosmovisión andina, por el contrario, se trata de recuperar y poner en valor un diálogo de saberes, sentidos y prácticas, que se manifieste en el hacer chacarero y en la vida comunitaria.

2. Los tiempos de la investigación

Durante el tiempo de convivencia y trabajo en la Escuela Chaupin de la Comunidad de Baños La Merced en Carhuaz, que fue desde el 21 de Diciembre hasta el 21 de Marzo del 2015, lo que corresponde al *Jallu Pacha* (época de lluvia), pude conocer las prácticas y conocimientos que se guardan en este tejido comunitario; y sobre todo vivenciar una temporalidad del calendario agrofestivo. Mediado desde el acompañamiento espiritual de los Apus Tutelares y sus plantas maestras (mama coca, tabaco y wachuma) tuve un tiempo para la vivencia desde la razón, el corazón y la magia del territorio.

Desde el solsticio de diciembre hasta el equinoccio de marzo, etapa durante la cual se realizan diversas actividades comunitarias²⁰, tuve como objetivo empezar el trabajo etnográfico para la producción de esta tesina y el proyecto audiovisual que la

²⁰ “En la actualidad con la fiesta de la Navidad se inicia el *pachakuti* a través del cual las autoridades tradicionales a través de su participación en rituales como éstos, clausuran simbólicamente el orden antiguo para dar paso a uno nuevo. El lenguaje ritual en que se expresan las acciones, es sintomático de ello. La fiesta de navidad es ante todo para los runas el anticipo de los rituales del *mosoq wata* carnaval o carnaval de año nuevo, una compleja secuencia de renovación simbólica del orden espacio-temporal que incluye a las personas, los animales, elementos naturales y el territorio en el que habitan” (Galán, 2010: 6).

acompaña, y además conocer los sentidos y usos de la representación gráfica del calendario agrofestivo, las prácticas comunitarias, y el entendimiento del tiempo y espacio en la cosmovisión andina, desde un acercamiento metodológico haciendo uso de las herramientas del cine comunitario.

En el trayecto fueron apareciendo inquietudes y visiones, no contempladas desde un inicio. Como la idea que vincula el territorio y su relación con el tiempo, una variable que para este capítulo comparto. Y es que “en la territorialidad andina el tiempo no es cronológico, la división tajante entre el pasado, el presente y el futuro de la episteme histórica se desconoce y se reprocha, por tanto, la inmovilidad de sus consecuencias en el mundo cotidiano” (Bacca y Velásquez, 2009: 20).

Fueron el acercamiento al sentido del territorio y la voluntad de servir por parte de los y las comuneras en la consolidación de sus comunidades y en la vivencia del *ayllu* (*familia sagrada que congrega Runa y Naturaleza*), como también relatos personales sobre las fiestas de Carnaval y la *Wilka Chakata*, festividades que se dan en marco de la alegría y cuidado de los cultivos, lo que me permitió conocer esas relaciones y prácticas comunitarias que se mantienen frente a procesos de homogeneización, en una refuncionalización y resignificación de rituales que preservan y continúan la tradición²¹ (Arévalo, 2009: 1).

Por otro lado, surgieron reflexiones sobre la crianza en la biodiversidad de saberes que se dan desde la chacra, lo cual se consolida como una propuesta de Educación Comunitaria en la Escuela Chaupin de la Comunidad de Baños de La Merced, a partir de una educación que rompe con el sentido educativo antropocéntrico, entablando un diálogo horizontal y compartido entre la educación formal de carácter occidental y una alternativa de educación comunitaria desde la vivencia de la cosmovisión andina.

Así, en este capítulo voy a desarrollar dos momentos del trabajo de campo, el primero vinculado a las vivencias y el compartir de saberes con la comunidad, desde reflexiones del territorio y la comunalidad, seguido de apuntes tomados durante las fiestas de Carnaval y su relación con los ciclos telúricos del calendario. Y, un segundo

²¹ Actualmente se considera el valor simbólico de los distintos referentes y elementos patrimoniales, el patrimonio como expresión de la identidad, y éste como la asunción de la tradición y una continuidad generacional particular (herencia cultural) (Arévalo, 2009: 1).

apartado dedicado al sentido de crianza de saberes, hablaré de la propuesta educativa de la Escuela Chaupin y su vinculación con el calendario agrofestivo en el compartir de saberes como una apuesta de educación comunitaria, bilingüe e intercultural.

2.1. Vivencias y compartir de saberes en la comunidad Baños la Merced.

Entender la diversidad de manifestaciones culturales y organizativas en la comunidad de Baños la Merced, que se guardan en las memorias individuales y colectivas, me permitió aclarar dudas sobre la universalidad del calendario, ya que depende de las necesidades y usos que cada habitante en particular y la comunidad en general le da a sus chacras, así como la relación que desarrollan con el territorio y naturaleza²².

Cada ciclo natural tiene repercusiones insondables en la cotidianidad de la comunidad, el devenir de la naturaleza escribe la historia del andar de los hombres en la Tierra, caminar es la marca de las entidades tutelares lo que deja sus huellas en los presentes que van y vienen. La experiencia del tiempo no es otra cosa que la experiencia misma de la realidad, práctica textual que obedece a su (con)texto y que interviene en la percepción del mundo (Bacca y Velásquez, 2009: 20).

No se trata de un solo modelo o tipo de calendario agrofestivo, éste se construye a partir de la formalización y sistematización de saberes y vivencias de los y las comuneros. Es una representación gráfica que permite recuperar la conversación con los demás seres vivos. Por ello cada proceso de crianza es particular, y se manifiesta según las relaciones que se construyen en el diálogo y la conversación con la naturaleza, las deidades, y los humanos, a través de las señas²³. “Esa vivencia de concebirse comunero completo no porque hay solo niños, jóvenes y ancianos, sino porque hay cerros, lagunas, viento, zorros, flores, esa es la comunidad completa, y a esa vivencia no llegan todos” (Marco Bazán, 2015, entrevista).

²² La percepción de la naturaleza de las diferentes culturas, se encuentra ordenada en torno a su experiencia vital en el entorno social, de tal forma, cada cultura participa de un ritual del tiempo diferente, esculpe formas de conocimiento particulares y ofrenda condiciones de vida que responden a realidades delimitadas (Bacca Benavides y, Velásquez Dávila, 2009: 20).

²³ “En la concepción andina, todos los miembros del ayllu son chacareros y como tales participan decididamente en la crianza de la chacra. En este entendido, la crianza de la agrobiodiversidad se realiza en conversación con la naturaleza a través de las señas o lomásas (indicadores naturales) y éstas, a su vez, como conformantes del ayllu son imprescindibles en la crianza ritual de las semillas” (Chuyma Aru, 2006: 23).

Este sentido de conversación con la naturaleza se entiende como una acción de observación e interpretación. Se materializa en las acciones y relaciones comunitarias del trabajo del campo. Donde el runa responde y está atento a los ciclos de la chacra, siguiendo las señas que se presentan en la naturaleza, en flores, árboles, plantas, ganados, insectos, aves, pero también a través de los sueños, las visiones, el presentimiento y lectura de plantas como el tabaco y la coca por ejemplo.

Entonces, según la conversación que se establezca con la naturaleza, se opta por una modalidad de preparación del terreno, que tiene sus variantes de acuerdo a los pisos ecológicos y altitudinales. Las señas indican los momentos adecuados y guiarán la crianza de los cultivos (Chuyma Aru, 2006: 23).

Como comenta Marco Bazán, no toda la comunidad desarrolla estas habilidades por completo, pues se dan niveles de conversación. Por ello el ritual se convierte en un medio de conexión y comunicación para agradecer, pedir, bendecir y festejar.

El entenderse como parte de una comunidad, no sólo humana, se evidencia o gráfica en el Calendario Agrofestivo, considerando todos los elementos vivos relacionados durante su representación visual. Así, la práctica del tiempo en las culturas andinas mantiene una relación inquebrantable del runa con el ecosistema.

La naturaleza misma termina siendo un *Apu*, una deidad que también tiene saberes, y que los va dando si es que los sienten así, y en sintonía con las señas que se van manifestando en la naturaleza. El filósofo Marco Bazán se refiere al Calendario Agrofestivo en los siguientes términos:

Organiza el tiempo, lo plasma, porque el calendario pre existe al escrito. O sea solamente que tú le comienzas a poner más o menos fechas, porque ya lo has vivenciado [...] el calendario no se lo aprende de lo que está puesto en un afiche de la pared, al revés, van a caminarlo, van a hacerlo, van a vivirlo. Y esa vivencia no solamente es el sembrar, sino que en ese momento que te conectas con la tierra, que te conectas con los astros, y te conectas con lo que va floreciendo, con *el aporque, el regado, tú dices, eso es la vivencia...* la vivencia no es sólo el acto proletario de decir yo siembro, sino que es justo en ese momento la síntesis donde tú puedes ver el ánimo de la semilla, puedes ver tu rol en todo el cosmos (Marco Bazán, 2015, Entrevista).

De ahí que, y como bien lo expresa Bazán, no es que la comunidad siembra cuando quiere, sino que existe un momento exacto, marcado por el tiempo agro-astronómico para hacerlo. Entonces se siembra porque la luna les va diciendo, les va dando las

indicaciones para realizar las actividades agrícolas; al igual que se los dice el sol, las estrellas, las plantas, y los animales.

Las prácticas no están regidas por un saber o voluntad meramente antropocéntricos²⁴, sino por un devenir de constante aprendizaje, donde la naturaleza va evidenciando señales que les indican cómo llevar la crianza de las chacras y con esto la vida en la comunidad. Se puede decir que no es el humano quien enseña a otro humano solamente, sino que el que se ha cargado de lo que la naturaleza le ha transferido y compartido.

Yo lo entiendo así, o sea los dos grandes bloques de ubicación del ser humano en el mundo, es ubicar al humano en el centro, entonces si los humanos son el centro del saber, del pensar y del quehacer son los que después dan el rol de transferir a las nuevas generaciones lo que venga, o lo que tengan que aprender, o de llenar bibliotecas más de carácter antropocéntrico. Pero si yo parto del principio de decir, el que socializa al humano no es otro humano así porque así, sino la naturaleza, el cosmos, y toda la constelación cosmogónica [...] entonces si digo voy aprender de mi padre, o de mi abuelo [...] pero mi abuelo me dice: yo aprendí de lo que las estrellas, la luna, el sol, el zorro, los apus me van diciendo [...] mi socialización mi entrada a la cultura es por observación de las otras entidades que siempre estuvieron antes de que exista yo [...] (Marco Bazán, 2015, entrevista).

Estas señas, o conversaciones, cambian de territorio a territorio. Por eso no se puede hablar de un calendario agrofestivo general o universal; pues su gráfica se da según las vivencias y necesidades de cada comunidad, y su propia construcción es un acto de creación comunitaria, una *minka* (minga) de saberes locales.

Otro aspecto que se tiene que tener muy en cuenta es que, los resultados de la conversación con las señas, sólo son válidos para el lugar de conversación y no para otras áreas y aún más, existen señas que son específicas para cada parcela (Chuyma Aru, 2006: 23).

Según el Maestro Wenceslao Rosario²⁵ de la Escuela Chaupin, existen algunas señas que se utilizan en la comunidad de Baños la Merced sobre el cultivo de maíz: “Aquí cuando estás en la chacra y se aparecen pequeñas culebras quiere decir que la cosecha va ir bien, pero si primero se aparece un zorrillo es síntoma que va estar mala la cosecha” (Taller de Mapeo Colectivo, enero 2015). De este modo, la interpretación o

²⁴ Categoría social que pone al hombre como centro del universo.

²⁵ Docente Bilingüe Intercultural y Maestro Curandero de Ancash, Director de la Escuela Chaupin.

lectura del calendario festivo cambia de lugar en lugar, según los símbolos o señas que utilizan en su construcción, y que parten de su experiencia diaria en el campo. Incluso varía según el tipo de cultivo, así podemos encontrar calendarios para la papa, el maíz, el ganado; como también calendarios escolares, religiosos, cívicos, pues depende de la intención y el uso que le quieran dar.

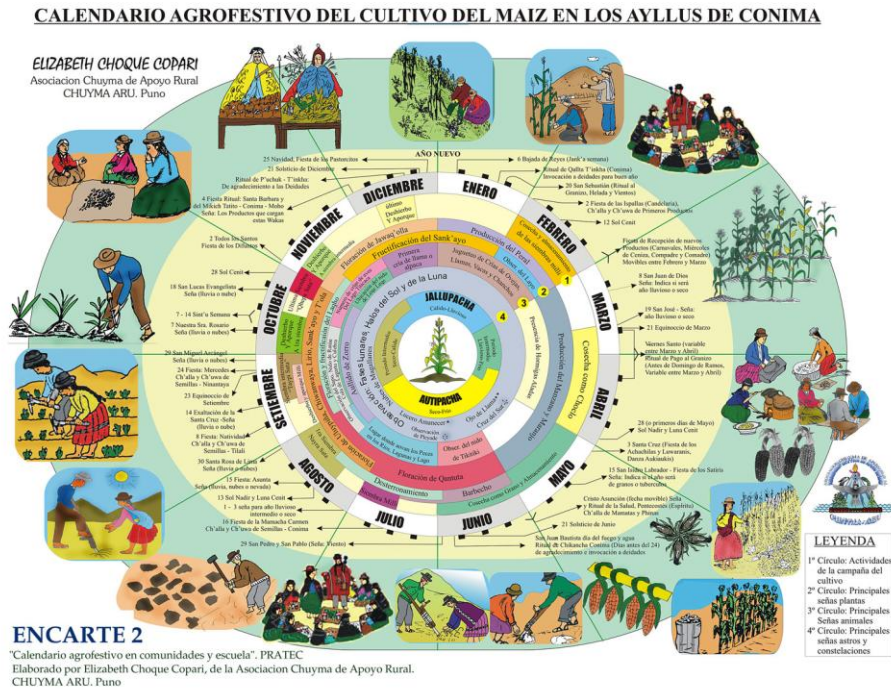
En los dos encartes siguientes vemos cómo las representaciones gráficas cambian según el lugar y su diseño, pero el contenido o el modo de plasmar los saberes de la naturaleza mantienen una relación y un diálogo entre los astros, las señas, los rituales, las festividades, el trabajo en la chacra, y así sucesivamente, armando este tejido que ayuda a una mejor orientación de la comunidad en su trabajo vinculado con la chacra.

Encarte 1. Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela.



Autor: Juan Arturo Cutipa Flores (PRATEC, 2006).

Encarte 2. Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela.



Autora: Elizabeth Choque Copari (PRATEC, 2006).

Contrastando estos encartes notamos que en la misma región andina cambia el sentido de señas y símbolos, más no los rituales, ceremonias, fiestas, temporadas y representaciones astrales. Entablando un diálogo de actividades o festividades que se consideran Panandinas²⁶ y que integran a toda la región de los Andes.

Las relaciones que se generan entre estas referencias que se manifiestan en la naturaleza y van a ser representadas en las dos gráficas anteriores, son esenciales para la construcción de los calendarios agrofestivos y están alineadas a las referencias territoriales, donde los pisos ecológicos andinos determinan la variabilidad entre cada uno de estos sectores debido a su biodiversidad de flora y fauna, y a la variabilidad climática que se acentúa hoy en día con el cambio climático. Es una forma de expresar la vida del *Runa* (persona humana), de los animales, la naturaleza. Todos ellos en armonía con la crianza de la chacra según el clima, la temporada y el lugar donde se encuentran.

Pero para lograr este sentido de armonía no basta con sólo conocer y reconocer estas relaciones, sino poder entablar un diálogo en empatía con estos otros seres que

²⁶ Referencia a las actividades festivas, rituales que se realizan en toda la región andina.

comparten el universo con el humano, y que no son inferiores o superiores, sino que se entienden en una relación de complemento. Por ello, las relaciones armónicas se caracterizan por no ser jerárquicas en su convivir en la chacra: todos cumplen tareas y roles relevantes para la crianza mutua y recíproca, en sus distintas etapas de vida -la niñez, la adolescencia, juventud, adultez, vejez- pues en cada tiempo de vida hay un rol y aprendizaje que se va consolidando y uno no reemplaza o sustituye al otro, sino que lo complementa y fortalece.

No se trata sólo de acciones utilitarias para trabajar la tierra y producir alimentos, sino que son estas acciones, en un sentido integral, la ceremonia, el ritual, la festividad, las que permiten la conversación armónica entre todo lo que habita la *Pacha*, lo visible e invisible.

Entender el sentido que le dan al territorio y las formas de relacionarse determinan los modos y referencias que se tienen para la construcción de los calendarios agrofestivos. De ahí la necesidad de abordar un enfoque territorial.

Al analizar las actividades rituales que suceden en el transcurso del año, buena parte de las etnografías sobre los Andes coinciden en tomar como elemento de referencia los ritmos de trabajo marcados por el ciclo agrícola y por las estaciones del año (Valderrama y Escalante 1988; Allen 1988; Bastien 1978; Isbell 1985). Sin embargo, éste no es el único criterio. La taxonomía emic del tiempo festivo está además intrínsecamente relacionada a su concepción simbólico-religiosa del territorio (Galán, 2010: 2).

En una conversación con Magdalena Machaca²⁷ de la comunidad de Quispillacta, (Ayacucho) al preguntarle cómo se entiende el territorio en su región desde las comunidades me respondió: “El territorio va más allá de los límites comunales, distritales [...] están guiados, delimitados -entre comillas-, por apus tutelares, los apusuyos [...] cada región tiene sus apus que delimitan ese territorio [...] eso es el territorio” (Entrevista Magdalena 12 de mayo 2015).

2.2. Del territorio y la voluntad de servir.

La reflexión sobre el sentido del territorio en la vida comunitaria indica que éste es entendido como algo concreto, propio y apropiado, donde dialogan e interactúan todos

²⁷ Comunera y Presidente Ejecutiva de la Asociación Bartolomé Aripaylla de la comunidad campesina de Quispillaqta, en el distrito de Chuschi en Ayacucho. Integrante de los Núcleos de Afirmación cultural de PRATEC.

los seres y la naturaleza, y sus relaciones se dan a través de lo ritual, donde guardan la memoria que se comparte en cada acción y festividad comunal.

A su vez, el territorio comunal es culturalmente significado por las continuas ofrendas que los runas realizan durante estos recorridos a los seres supra-terrenales que habitan en él, ya sean los espíritus sagrados de los cerros (apus, awkis y ruwales, según su categoría) y de las lagunas (qocha) (Galán, 2010: 4).

Se presenta una aproximación a un significado cultural de un espacio sagrado desde la visión andina. Un modo de ver el mundo donde el territorio es significado por las constantes prácticas rituales que suelen practicar y vivenciar. Como menciona Benjamín Maldonado sobre el territorio y la definición de comunalidad:

Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla -que Alicia Barabas (2001) ha categorizado como Ética del Don- y la participación, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos (Maldonado, 2003: 6)

Esta mirada entre la reciprocidad y la participación en los territorios, es base fundamental para la construcción del sentido colectivo en las comunidades. Por ello la idea de trabajo, poder y fiesta se entrecruzan: “trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad” (Maldonado, 2003: 6).

En este camino, la negación o rechazo de participar en las actividades comunales, como el trabajo en *minka*²⁸ o cargos de autoridades o priostes en las fiestas, puede ser un síntoma de ruptura del tejido. Por lo cual siempre queda la preocupación y tarea por hacer que estas prácticas se mantengan y con ello se sostenga el sentir comunitario.

En las conversaciones con el maestro Wenceslao, él me comentaba que hay mucha migración laboral por parte de los hombres de la comunidad de Baños La Merced, y que muchos de ellos salen a trabajar en las ciudades principales del país, pero siempre regresan para las fiestas, pues siempre procuran tener un ahorro para financiar y cubrir los gastos de la organización de éstas.

²⁸ *Minka* (Quechua del Perú) significa trabajo colectivo (*minga* en Kichwa del Ecuador).

Uno puede cambiar de trabajo, de residencia, dejar de hablar la lengua, ya no llevar la vestimenta tradicional, no participar en la ritualidad y espiritualidad; sin embargo, el sentido de servir, esta relación de reciprocidad y participación es fundamental, y se manifiesta en estos rituales festivos²⁹ como son las fiestas.

Entonces este sentido de arraigo comunitario se convierte en una pieza clave al sustentar el don de servicio colectivo, donde la *comunalidad* se vuelve esencia y respuesta en el tejido comunitario a proyectos externos.

Es precisamente la comunalidad la que se constituye en las condiciones necesarias para la autonomía: la reciprocidad basada en el principio de la ayuda mutua, el poder en manos del colectivo constituido en asamblea, la voluntad de servir gratuitamente durante años a la comunidad en diversos cargos a pesar de ser onerosos, la defensa de un territorio histórica y culturalmente propio, son elementos suficientes para un régimen de autonomía en condiciones propicias, y esas condiciones son las que confisca el Estado: dependencia administrativa, economía de mercado, no decisión sobre el territorio comunitario y un sistema de vinculación con los municipios basado en el despojo de poder a través de caciques, delegados de gobierno y diputados (Maldonado, 2003: 11).

De esta manera las reflexiones sobre la comunalidad nos llevan a tocar ciertos elementos característicos en los tejidos comunitarios: *i*) el territorio comunal, en el que se consideran aquellos espacios de interacción y cuidado colectivo, donde se organizan *minkas* para el trabajo en estas tierras, y se cumplen periódicamente para mantener viva las relaciones de crianza; *ii*) el trabajo comunal, donde se manifiestan las relaciones de reciprocidad. Es este sentir de ayuda y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad. Se da un aprovechamiento recíproco del territorio para construir o reparar obras que benefician al colectivo, como son las jornadas de limpieza de ojos de agua, mantenimiento de carreteras, faenas de limpieza de chacras y caminos de uso compartido; *iii*) el poder político comunal, otro elemento que ayuda al hilado de estos tejidos comunitarios. Mediante las autoridades tradicionales se consolida un mecanismo de gobierno con base en usos y costumbres. Un camino para ejercer la voluntad comunal desde las asambleas y cabildos. Si bien ya existen las autoridades políticas del Estado, el rol de las autoridades tradicionales es vital para la dinámica de vida y organización comunitaria; *iv*) la fiesta comunal, que revitaliza las manifestaciones de

²⁹ “Una de las características de los rituales festivos, siéndolo por definición el carnaval, es la polisemia y la capacidad para adaptarse, con flexibilidad, al cambio social” (Arévalo, 2009: 1).

cultura viva identitarias. Estas actividades de carácter festivo atraviesan otras actividades colectivas, como son los eventos sociales y civiles, el cambio de autoridades, fiestas de carácter religioso y ritual, donde hay una fuerte carga católica, donde deidades naturales, apus y espíritus fueron sustituidos por santos y vírgenes. Lo característico del carácter festivo en lo comunitario, es que son tiempos y espacios para ofrendar y vivenciar la identidad comunal, por medio de las músicas, danzas, rituales. Y todo bajo un sentido de organización y autogestión; v) la asamblea *comunal*, ese momento donde se evidencia y define la voluntad comunitaria. A través del debate e intercambio de argumentos, se busca llegar al consenso. Una práctica que se va perdiendo en el tiempo por la presencia de otras estructuras de gobierno como son los partidos políticos o la presencia directa del Estado, lo que rompe que con la idea y la costumbre del “mandar obedeciendo” (Maldonado, 2002: 28). Las asambleas se organizan para atender los asuntos comunales, como son los temas referidos al territorio, al poder político, al trabajo común, las fiestas comunitarias u otras acciones que involucren a toda la comunidad; y vi) la cosmovisión, que es la visión colectiva que engloba todas las acciones comunales, es la que sustenta estos modos de ser y actuar. Es el conjunto de experiencias, conocimientos, saberes, creencias que justifica la vida comunal y es considerada como el sentido filosófico en la vivencia.

Son estos elementos los que caracterizan y afianzan el tejido comunitario. Hay que retomar la idea de que el calendario agrofestivo tiene una dimensión simbólica y material, y que en ambas están presentes estos elementos. Así éste los concentra y alberga en su estructura y entendimiento.

El calendario no condiciona la vida comunitaria, sino al contrario, el calendario se construye a partir de la vivencia para poder formalizar o sistematizar los saberes y se convierte en una especie de patrimonio compartido. Como menciona Arévalo: “El patrimonio, lo que cada grupo humano selecciona de su tradición, se expresa en la identidad. La conciencia de identidad para cada grupo social o comunidad cultural consiste en la internalización de una tradición transformada en patrimonio compartido” (Arévalo, 2009: 2).

Por ello, todas estas prácticas están socializadas en la comunidad, y es a partir del continuo ejercicio colectivo, que se va transmitiendo de generación en generación³⁰.

Ya que no se trata de actividades eventuales o esporádicas, sino que cíclicamente se realizan. Y el ciclo de éstas está condicionado por la lectura del tiempo, el espacio y la conversación y empatía con sus señas. En palabras de Magdalena Machaca sobre su entendimiento del tiempo:

Claro, la vida , el tiempo no es lineal... la visión nuestra es todo un *muyuy* que siempre retorna, que siempre regresa ese periodo... pero de hecho no siempre es A es un B, un C pero siempre vuelve, esa es la visión que uno obtiene... por eso no⁹ hay un atrás, no hay un adelante... *ñaupá*, son tiempos que hemos dejado atrás, pero a la vez es hacia adelante... no hay momentos o tiempos definidos o que van caducando o que vienen, son siempre un retorno... siempre hay un retorno, un volver, pero nunca lo mismo... siempre regresa con otras fuerzas, con otros tonos, pero siempre vuelven las cosas... se vuelve con otro modo de ser (Magdalena Machaca, 2015, entrevista).

Así, el ritual y la fiesta comunal tiene correlación con lo que se acuerda en las asambleas para determinar las fechas y tomar los acuerdos; y el trabajo comunal es el cómo se va organizar y desarrollar las actividades para las celebraciones; esto en relación con la ofrenda, agradecimiento o pedido a las deidades y energías que habitan en el territorio.

Cuando se convoca o anuncia una actividad colectiva, ésta está sustentada por las señas y momentos determinados que predispone la naturaleza para el trabajo agrícola, sobre todo las de carácter ritual o festivo que son sentidos sagrados y se relacionan con la fe de la comunidad.

La ciencia predice el clima, mientras que el andino conversa con él para convivir de la mejor manera, para esto tiene que haber una continua e íntima convivencia y una empatía simbiótica, una sintonía que nos permite palpar el nuevo pacha que se gesta y con la cual debemos conversar en la próxima campaña agrícola y/o pecuaria y esa manera orientar bien nuestras crianzas (Chuyma Aru, 2006: 17).

Notamos que el calendario marca los ciclos productivos, festivos y rituales. Estas actividades son parte del tejido comunitario, y no se presentan de manera separada o

³⁰ “Es decir, se valora la significación por encima de la cosificación y la fetichización del objeto; la herencia intangible que caracteriza especialmente las manifestaciones culturales vivas, tales como los rituales y las fiestas; o sea, la cultura inmaterial como depositaria de la memoria colectiva de los pueblos” (Arévalo, 2009: 1).

aislada, sino están conectadas en la vivencia en el *ayllu*, en la *minka*. Tal es el caso de las fiestas de Carnavales, que se espera en los meses de febrero, durante la temporada de lluvias. Estos rituales festivos, y el carnaval es uno de estos, son tradiciones culturales vivas. Como comenta Arévalo, las fiestas como creación cultural refleja las formas de vida, evidencian la cosmovisión de creencias e identidad social de los pueblos o grupos sociales (Arévalo, 2009: 2).

3. De Carnavales y Estrellas: Relato de las fiestas por el agua

A mi llegada a la comunidad, me comentaron que días antes habían celebrado el cambio de Vara de las autoridades tradicionales, quienes se encargan de hacer cumplir los cargos para fiestas y rituales durante el año, convocar a las faenas comunitarias y ver temas vinculados con los usos y costumbres de la comunidad.

No quiere decir que sean responsables o encargados, sino que harán respetar las actividades comunales y que cada *prioste* o mayordomo que se compromete para una determinada festividad asuma sus tareas y responsabilidades en su tiempo y espacio, como manda la tradición³¹. Las autoridades tradicionales son las encargadas de convocar a todas las actividades comunales, eso quiere decir a las jornadas de trabajo, pero también a las festividades. De esta manera se cuenta con dos tipos de autoridad: la política, que se encarga de las relaciones con el municipio y el Estado; y la tradicional, que está enfocada al devenir de la vida comunitaria.

En un contexto como el actual, donde hay fuerte injerencia de otras formas de accionar político y organizacional, el hecho que se mantenga vigente la figura de la autoridad tradicional se convierte en pieza clave para que se sigan sosteniendo y manteniendo en las comunidades una manera autónoma de organización y no sólo de dependencia de la estructura estatal. Como menciona Grimaldo Rengifo:

Las autoridades originarias, a través del tiempo (Conquista y Colonia, haciendas de la República, el sindicalismo de izquierda), sufrieron muchos cambios y perdieron su nivel de respeto y cariño. Antes, las funciones de las autoridades originarias (agrofestivos, justicia comunitaria, ritual festivo, y otros) se cumplían con cariño y

³¹ “La tradición se reactualiza y transforma continuamente, no es inalterable e inmóvil, sino dinámica, cambiante y adaptativa” (Arévalo, 2009:2).

responsabilidad, estando vinculados siempre a la naturaleza y a las deidades andinas (Rengifo, 2010: 34).

Esta irrupción de la autoridad política en la vida comunitaria, y en su sentido organizacional se evidencia en el tipo de funciones que debe cumplir, sobre todo cuando la autoridad tradicional tiene una vinculación afectiva y cultural arraigada a la cosmovisión. “Para aproximarnos al significado cultural del espacio sagrado en los Andes en cuanto que "modo de ver el mundo", una de las vías privilegiadas es la que proveen las autoridades político-religiosas tradicionales que representan al grupo” (Galán, 2010: 2).

Entonces, la relación que se da entre la autoridad tradicional y el calendario agrofestivo se sustenta en que la planificación de las actividades comunitaria agrícolas, festivas y rituales se da según las señas que aparecen en el territorio. “Las fiestas reproducen simbólicamente la sociedad, o como en el caso de los carnavales la niegan o invierten ritualmente; y son elementos estratégicos para la representación de las identidades colectivas” (Arévalo, 2009: 2). Además, se expresa como una mediación entre los sucesos y acontecimientos del campo, y las obligaciones de la autoridad tradicional para la organización de la vida comunitaria y del sentido de servir a la comunidad.

En el territorio se evidencia la llegada de los nuevos ciclos o temporadas, y estos vienen acompañados de determinadas acciones según su tiempo y espacio.

Donde las comunidades aún mantienen como centro la vida chacarera [...] es inevitable o esencial la presencia de estas autoridades chacareras, que tienen varios roles, pero lo central es la vida chacarera, te ayudan a mantener en conversación con todos los elementos de este *pacha*, con los astros, con el clima, con todo esto [...] otro rol que tiene es la vida orgánica, armoniosa que se mantiene en la colectividad [...] Hay comunidades donde como si estuvieran duplicando el rol de las autoridades [...] por ejemplo el alcalde del centro poblado o las directivas comunales respecto a las autoridades tradicionales en algún momento aparecen como las autoridades mayores, es decir una visión jerárquica lo ponen arriba y lo llaman autoridades menores [...] que nada de menor tienen por qué es asumida por autoridades que ya han transitado por estos cargos de secretario, presidente, que es asumida por un alcalde anciano, o una persona que tiene mucha sabiduría [...] nada de menor tiene [...] y para qué es esta [...] uno: para mantener esta conversación con el clima [...] y otro es criar a las autoridades que recién están iniciando (Magdalena Machaca, 2015, entrevista).

Así, este cambio de autoridades tradicionales está fijado en el calendario agrofestivo de la Cuenca del Río Chucchun días después del 21 de diciembre, periodo que se denomina como la Salida del Amaru, constelación de la serpiente que con sabiduría va cuidando el devenir y el camino del agua, que va a viajar por el cielo hasta el 21 de junio, en el *Inti Raymi*.

En este sentido, la salida del Amaru, va acompañada de la culminación de la *Willka Chakata*, o la Cruz Sagrada (que tiene su salida en noviembre), la cual anuncia el regreso de los carnavales, el tiempo de bendecir y agradecer por la abundancia de agua. Y esa bendición se da a través del juego³² con el agua y la fiesta de las Cruces. “Como cualquier lenguaje simbólico este peculiar "juego" es el medio que los runas utilizan para transmitir de generación en generación el conocimiento de sus prácticas sociales, a las que se refieren genéricamente como "usos y costumbres".” (Galán, 2010:4) También se manifiesta un sentido de cuidado de los cultivos, de las crías, de los campos.

Fotografía 1.



Fuente: El Maizal (Entre juegos y risas 1. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/02/2015).

³² “Jugando, transitan de un estatus a otro; jugando también, comienzan a conocer a sus parejas; jugando aprenden a bailar y a tocar instrumentos; jugando renuevan comunalmente los pactos y alianzas con otras comunidades vecinas y reactualizan los límites físicos de su territorio y su valor sagrado” (Galán, 2010:4).

Pero a su vez esta *Willka Chakata* no sólo señala la llegada de las fiestas del carnaval, sino en el sentido ritual y ceremonial, pues es el tiempo en que la *Chakata* bendice y protege los cultivos para que puedan dar buena cosecha, para que estos alimentos puedan dar más vida, con buenas semillas para la siguiente temporada de siembra, y así en una constante espiral de acciones interconectadas. En este sentido, el tiempo no se cancela y se inicia de cero, por el contrario, es una constante renovación y revitalización de la tierra, sus cultivos y frutos.

Fotografía 2.



Fuente: El Maizal (Entre juegos y risas 2. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/02/2015).

Magdalena Machaca cuenta sobre sus conocimientos sobre la época de la *Chakata* o cruz chacarera:

La cruz no solamente sale en el carnaval, nosotros decimos que sale y regresa [...] por ejemplo eso es la chakata, la cruz chacarera está en el cielo [...] ¿cuándo sale? Sale en la época de noviembre para día de difuntos que para la ciencia ocurre el 28 de octubre, para nosotros el 1 de noviembre ahí la cruz sale de las capillas que han reposado desde el mes de mayo renovándose, y con esa fuerza renovada, es sacada por los niños autoridades a los sitios o cerros ordenadores del clima [...] las cruces saben dónde deben estar. Es en febrero la cruz baila [...] pero también para la agro astronomía, también está en la fase de su culminación, está en la mitad, está completa, casi todas las comunidades están vestidas no con el fruto, sino con la misma planta, flores [...] con productos de esa zona de crianza [...] es la chakata es la criadora de los cultivos, es la cruz chakarera, se le viste con sus cultivos [...] en la zona ganadera también se viste con los productos

ganaderos [...] como se pone hojas, flores, también se ponen hilo, quesos [...] depende de las zonas de las comunidades (Magdalena Machaca, 2015, entrevista).

A su vez, esta temporada cíclica es el regreso del florecimiento, una de las señas que se maneja con relación a los cultivos que están floreciendo y que son síntoma de que la cosecha va por buen camino. Y esto es producto del trabajo en la chacra, ese campo donde uno se relaciona con la naturaleza, en sus tiempos y espacios, respetando los ciclos y temporadas.

Por ello para la fiesta de las cruces no se necesita comprar flores, sino que se coordina con un grupo de recolectores que traen cientos de flores silvestres de diferente tipo para decorar las cruces. Y así empieza el tradicional amarre, que va acompañado del Tumbamonte o Yunza. Ambos términos, Tumbamonte y Yunza, son adaptaciones del castellano, me comenta el maestro Wenceslao, ya que el nombre originario en quechua sería *munti hualluy*, que es el corte de árboles tradicionales del carnaval. Se hace el día lunes y martes de la semana carnavalesca.

Fotografía 3.



Fuente: El Maizal (Música tradicional de TicTicCaja. Comparte melodías al apu Qutu Pachan. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/02/2015).

Fotografía 4.



Fuente: El Maizal (Conjunto de roncadoras de Jesús. Comparten música tradicional durante la fiesta de cruces. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/02/2015).

Durante el tiempo de carnaval van sonando los tambores y flautas de las roncadoras y *TicTicCaja*, instrumentos tradicionales que suenan en esta época del año en armonía con el Amarú, la *Willka Chakata* y el espíritu del agua. Todas las actividades se realizan con la presencia de los músicos, quienes tienen la tarea de alegrar a los espíritus que están llegando a las celebraciones.

Sólo hay momentos de silencio para el descanso de los músicos, pero todas las acciones se acompañan con melodías. Siguiendo a Arévalo, la fiesta:

[...] es la activa participación. La parte festiva del carnaval sólo se vive y percibe cuando concluye aquella, el espectáculo festivo. Es cuando la gente protagoniza la calle, cuando se culturizan y cargan de contenidos y significaciones sociales los espacios abiertos, rituales, públicos, nunca privados (Arévalo, 2009: 5).

Este sentido de armonía y relación con la naturaleza se diferencia de la lógica occidental, en la cual la naturaleza es un recurso y se le explota y utiliza, sin ninguna retribución. Por el contrario, en esta cosmovisión la relación de reciprocidad y crianza mutua se refleja. Por ello la festividad y la ritualidad alimentan la parte material y espiritual.

La relación de reciprocidad en este periodo se establece entre los runas a nivel familiar y el paisaje sacralizado. Para ello, se desplazarán hasta los santuarios, de manera voluntaria y a título personal portando estandartes que representan a la comunidad, acompañados de una

danza típica; de igual modo, las familias invocarán desde su chacra a los espíritus que moran en los santuarios naturales (apus, awkis, ruwales) (Galán, 2010: 9).

3.1. El Carnaval en Baños la Merced.

Durante el tiempo de carnaval, también se evidencia la influencia de la religión católica en la comunidad. Si bien mantienen manifestaciones culturales de arraigo originario del territorio, éstas conviven con otras visiones, en este caso con la fuerte influencia colonial que hubo en el territorio. De este modo, a la par que se dan todas estas relaciones entre las estrellas, las señas y las festividades del calendario agrofestivo, los y las comuneras se relacionan con la fe católica y como parte de las actividades de las fiestas de carnaval, bajan sus cruces (aún sin vestir de flores) a la ciudad de Carhuaz para que escuchen la palabra de “Dios” en la misa.

Vale resaltar que la celebración de estas festividades de cruce católico/andino y la celebración luego de las ceremonias, en palabras de Galán, no tiene sentido de forma autónoma.

Las características del lenguaje en que se expresan esos personajes, el puqllay señalado, que se aprecia tanto durant

edad de papeles, la mofa, la burla, el exceso y la dramatización. Todas estas actitudes, sintomáticas del kuti o inversión que están protagonizando estos personajes, se representan bajo la mirada cómplice de las autoridades de vara (Galán, 2010: 7).

Fotografía 5.



Fuente: El Maizal (Inicio de caminata de cruces, luego de la misa de cuaresma. Varayoc encabeza la peregrinación. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 15/02/2015).

Fotografía 6.



Fuente: El Maizal (La alegría de bailar y agradecer por el tiempo de lluvias. Varayoc encabeza la peregrinación. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 15/02/2015)

Terminada la ceremonia litúrgica, que tiene la estructura de misa de cuaresma para empezar la espera por la semana santa, con sus cantos y músicas características para este tiempo de espera, empiezan los sonidos de tambores y roncadoras, para una peregrinación de regreso hasta la comunidad; donde a la par se encuentra con sus comunidades vecinas de Hualcán y Pariacaca³³. Es entonces cuando se danza, come y bebe al ritmo de la música alrededor de siete horas de caminata, y cada comunidad lleva sus cruces y músicos respectivamente durante el trayecto.

En la subida de regreso a las comunidades, las personas se dan el tiempo de parar en la tienda de la “Gringa”, una casa en medio del camino en dirección a la cuenca del río Chucchun, beben y bailan, armando una fiesta colectiva, donde los músicos de cada comunidad se baten a concurso para ver quién toca las melodías más bailadas y divertidas. Seguido de esto continúan el recorrido hasta el siguiente punto de descanso que es en el puente Hualcán, pero como este año no participó esta comunidad, se hizo

³³ Este año 2015 sólo participaron Baños La Merced y Pariacaca, al parecer las autoridades tradicionales de Hualcán no lograron organizar las celebraciones a tiempo, lo cual es un síntoma de la pérdida de ciertas prácticas y costumbres comunitarias; ya que dentro del espíritu de la comunalidad, las fiestas son un indicador del estado de las relaciones y vínculos comunitarios.

solo una parada simbólica y se continuó hasta la curva de Baños La Merced, donde ambas comunidades se despidieron hasta el próximo año de carnaval, y donde despidieron también a sus cruces en un acto de fraternidad y hermandad.

Esta caminata se caracteriza por el esfuerzo de hacer el recorrido cargando las cruces, bailando, y bebiendo todo el camino hasta llegar a la casa del prioste encargado de la velación de las cruces. Durante toda la noche de velación se da de comer y beber a la comunidad que se queda esperando el amanecer. Así, esa noche en las cruces sin amarrar o sin vestido de flores, se espera la llegada del espíritu que va reposar en estas cruces.

Al día siguiente cada prioste encargado de amarrar cruces, recoge la cruz que se le encomienda y procede al tradicional amarre de cruces. Durante todo este tiempo de amarre luego de la noche de velación, el encargado del *munti hualluy* organiza una faena comunitaria para traer el árbol que van a sembrar en el centro de la plaza de la comunidad para hacer la fiesta central. En esta tradición de la *yunza*, se decora el árbol con regalos y ofrendas a modo de premios que son recolectados al momento que se tumba el árbol; y se baila en un gran círculo a la espera de recibir el hacha para empezar a cortar el tronco.

Fotografía 7.



Fuente: El Maizal (Varayoc asume el amarre de cruces en el tiempo de carnaval y la wilka chakata por falta de participación comunitaria. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/02/2016).

Fotografía 8.



Fuente: El Maizal (Padres y docentes de la escuela Chaupin apoyan al Varayoc en el amarre de flores como parte del trabajo en minga. La celebración por el agua en el caserío Baños la Merced, Carhuaz. 16/2/2015)

Para estas fiestas de carnaval hubo cuatro cruces y una yunza, uno de los encargados del amarre fue la actual *autoridad tradicional* de la comunidad, quien asumió la velación y el amarre, ya que no se habían apuntado con anticipación otras familias para participar, y en su preocupación por no fallar en su cargo, asumió las responsabilidades.

Una vez terminada la velación, el amarre de cruces y el vestido del *munti hualluy*, se procede a sembrar las cruces en determinados espacios de la comunidad: al frente de la capilla que lleva dos cruces, en el altar del cementerio donde se coloca sólo una, y la cuarta que va en un altar en medio de la plaza comunal. De este modo se presenta la idea de sacralizar el territorio, a partir de estas cruces bendecidas tanto por la misa católica, como por las danzas y rituales del carnaval. De no ser así, se imparte el miedo al capricho de las deidades y apus, por no devolver las acciones de reciprocidad.

Bien a nivel individual mediante especialistas rituales (los conocidos paqos, misayoqs o altomisayoqs), o a nivel comunal mediante sus autoridades tradicionales (los alcaldes de vara), los runas se proponen contener su fuerza telúrica y domesticarla para hacer de ese territorio agreste "un lugar seguro en el que habitar (Slade, 1992, citado por Galán, 2010: 1).

Estas cruces se quedarán en estos lugares hasta el próximo año, cuando se tengan que renovar las flores que estarán ya secas, y cuando regresará el tiempo de florecimiento.

Esto a diferencia de la tradición católica que renueva las flores para cada actividad religiosa, porque las flores marchitas simbolizan el abandono o descuido, pero en la cosmovisión andina se respeta su ciclo de vida, y se mantiene la esperanza de la vuelta del tiempo de florecer.

Entonces, en este sentido cíclico del tiempo y espacio, se manifiestan actos y expresiones como éstas, que sustentan sus argumentos en la relación armónica con la *pacha*. Es así que esperarán a una renovación de estas cruces, en el tiempo y espacio que les toque, cuando las señas del Amaru y la *Willka Chakata* regresen anunciando el tiempo del carnaval.

3.2. El calendario agrofestivo, la crianza de saberes desde la escuela y la chacra.

A partir de las actividades comunitarias (agrícolas y festivas) en la comunidad se nota cómo se constituye la construcción del calendario agrofestivo y su representación gráfica hoy en día. No es parte de una recopilación universal y repetitiva, sino una constante vivencia cíclica que se renueva, donde el recorrido de la naturaleza y los astros condicionan el accionar del humano, y donde se reinventa en el diálogo y observación con las señas que se manifiestan en el territorio (visible e invisible).

Este entendimiento del tiempo cíclico, se constituye y relaciona con el espacio en su sentido material e inmaterial, donde la comunidad se compone por humanos, animales, plantas, naturaleza, deidades, que muchas veces se dejan de lado por sólo mirar lo material y se pierde el sentido de la diversidad que nos propone la cosmovisión andina.

Si bien hoy en día muchas de estas prácticas culturales se van perdiendo de generación en generación, y persiste un modelo de gestión de conocimiento antropocéntrico que deja de lado las otras relaciones y sentidos del saber, aún persisten experiencias y proyectos educativos que buscan retomar el camino de una educación intercultural que parte del sentir y vivenciar de la cosmovisión andina.

A pesar de la normalización de la educación formal en las zonas rurales de Perú y una fuerte llegada del Estado con proyectos educativos, estos aún mantienen un modelo educativo colonizante que no considera la cosmovisión como algo latente y vivo, sino que la incorpora como un saber atrasado y coetáneo.

Desde niño hay que enseñar el cultivo de nuestras plantas, el cultivo de nuestras semillas para que al crecer no se ponga a un lado la chacra, para que sea integrado en familia [...] entonces desde niño hay que prepararlos [...] en otros colegios ya no cultivan [...] ya no hablan su quechua, ya no quieren saber de su vestimenta, a medida que crecen terminan primaria, secundaria, con un uniforme, ustedes saben cada colegio tiene su color de uniforme. Vuelven a su comunidad y ya no quieren saber de su vestimenta nativa, ya no quieren saber nada de chacra, de su cultura [...] más se olvidan como criar la papa el maíz las habas, otros saberes se pierden [...] el otro colegio se dedica a dar conocimiento, pero no de su propia cultura, de su realidad, y eso es lo que incorporamos [...] (Wenceslao Rosario, 2015, Charla EIB).

Por ello van naciendo propuestas de educación comunitaria, donde no se trata sólo de una reflexión metodológica en el aula, de relaciones con el alumnado y la implementación de teorías educativas alternativas, sino que la escuela se involucre en la vida plena de la comunidad, en sus actividades, festividades y espacios de toma de decisión. Esto para la construcción de una propuesta integral que no desvincule la crianza de los niños y niñas, en relación a su crianza mutua con la naturaleza, las deidades y otros seres vivos.

CAPÍTULO III

TRENZANDO RAÍCES, UNA APUESTA METODOLÓGICA COLABORATIVA CON LA ESCUELA CHAUPIN

1. Taller “Trenzando Raíces”. Reflexiones desde la práctica

Durante los meses de enero y marzo del 2015, llevé a cabo un taller audiovisual denominado: “Trenzando raíces”. Una experiencia de pedagogía audiovisual, para poner en práctica las reflexiones sobre el Cine comunitario y su apuesta decolonial en la producción audiovisual y el diálogo de saberes.

Este taller estuvo inspirado en las reflexiones y aportes de diversas experiencias de trabajo comunitario desde el audiovisual en las que he participado y he tenido la oportunidad de intercambiar (Docuperu, El Maizal, Chaski, TAFE). De este modo diseñé una ruta metodológica de trabajo con base en la educación y la comunicación popular como ejes de acción, considerando un sentido reflexivo y crítico del proceso, más que de los productos a concebir. Todo para crear puentes de diálogo y producción colectiva.

Esta experiencia se dio en marco de mi trabajo de campo, en el cual dediqué gran parte del tiempo al estudio del calendario agrofestivo y su relación con las prácticas y vivencias comunitarias. Vale resaltar que el taller como trabajo de campo, hace parte de un mismo fin de investigación, ya que fue a través de la propuesta de Trenzando Raíces que pude tener acceso a la comunidad, compartir el taller y a la vez realizar mi investigación.

Desde un inicio me planteé usar esta estrategia de ingreso a la comunidad, en la medida que buscaba no caer en el vicio de la típica investigación que no se involucra de manera activa con sus “informantes”. Por el contrario, dentro de la propuesta uno de los retos fue buscar ese protagonismo de la comunidad, y fue a través del taller donde se fueron dando los espacios y momentos para el diálogo que nutre esta investigación.

El taller estuvo dirigido a niños y niñas de Baños la Merced, que son alumnos de la Escuela Chaupin. Así las coordinaciones se hicieron de manera directa con los encargados de la escuela. Y fue durante una reunión comunitaria donde se presentó la propuesta del taller y fue compartida con toda la comunidad. Se trabajó con un grupo de alrededor de 12 niños y niñas entre 6 a 9 años, número que fue variando conforme

pasaron las semanas. Era época de vacaciones, y la mayoría de participantes tenía que apoyar en el cuidado de las chacras, así como en el pastoreo de sus animales.

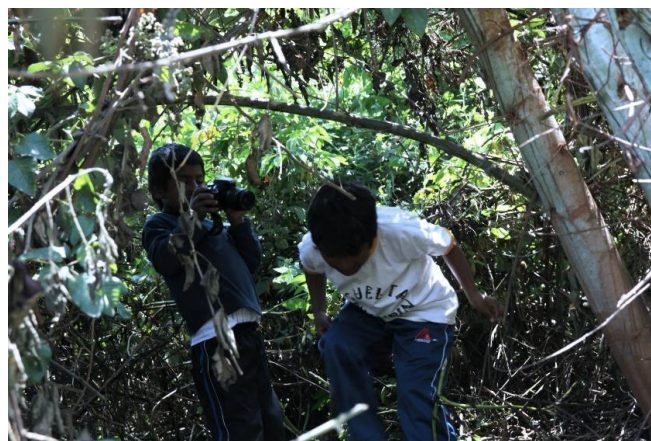
Coincidió que durante el tiempo de lluvias (época en la que se dio el taller) el trabajo en la chacra ya no requiere de mucho esfuerzo físico, pero sí necesita de atención y cuidado. Es ahí donde la gran mayoría de familias envía a sus hijos e hijas a trabajar en los campos, y donde van aprendiendo y relacionándose con la naturaleza. Este desconocimiento del uso del tiempo en la comunidad, durante esta temporada, me llevó a replantear varias veces la metodología de trabajo de talleres.

La flexibilidad para trabajar desde una caja de herramientas y múltiples posibilidades pedagógicas y audiovisuales, me permitió tener recursos para manejar los cambios de último momento y tener capacidad de adaptación a los tiempos en la comunidad.

El corazón del “Trenzando Raíces” fue tener un acercamiento audiovisual del territorio (material e inmaterial) a partir del uso de diversas herramientas y técnicas de comunicación y educación popular. Se concibió una hoja de ruta de trabajo tentativa que se fue moldeando en el tiempo.

Un primer ejercicio enfocado al reconocimiento del territorio, sus actores, paisajes, referentes, historias y memorias, que se realizó en las actividades de mapeo colectivo.

Fotografía 9.



Fuente: El Maizal (Recorridos comunitarios del taller “Trenzando raíces”. Visita a las chacras de las familias. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 07/01/2015)

Fotografía 10.



Fuente: El Maizal (Recorridos comunitarios del taller “Trenzando raíces”. Visita al ojo de agua y reconocimiento del territorio. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 12/01/2015).

La realización de mapas y ejercicios de cartografía básica, para identificar escenarios, acontecimientos, historias y mitos fue la actividad de entrada para poder reconocer el territorio y tener una idea gráfica hacia dónde nos desplazamos en cada salida de registro y visitas a lugares donde se documentaba con cámara en mano. Con la construcción del mapa, se tuvo una hoja de ruta gráfica que nos permitió salir a nuestros ejercicios de rodaje con un plan de grabación según las necesidades y distancias. Fue una herramienta que nos dio orden y a la vez generó el debate entre participantes sobre la certeza de lo que se encontraba en cada referencia del mapa. Asimismo, en cada sesión, el mapa se nutría de los aportes de niños y niñas, pero también de padres de familia que se acercaban a ver el proceso y daban comentarios.

Estos ejercicios de cartografía audiovisual, estuvieron basados en la experiencia del colectivo audiovisual El Maizal en la comunidad de Junín (Íntag, Ecuador, 2015), para hacer un reconocimiento colectivo del territorio, identificar lugares en común y generar un mapa conjunto que permita tener una mirada “desde el cielo”, y generar un documento que haga un ejercicio de memoria e identificación del territorio.

De esta manera, con una cartografía y reconocimiento colectivo del territorio, recuperamos la posibilidad de mirar la comunidad desde arriba, de conocer entre todos y todas los lugares que transitamos, que compartimos y donde convivimos. Así, se trazaron nuestros caminos, casas, chacras, lugares favoritos, apus, montañas, ríos, en un mapa que se fue nutriendo de los aportes de todos y todas a lo largo del taller. Esto seguido de visitas a los lugares favoritos de la comunidad, como fue el caso de la visita

al Ojo de Agua, que inspiró la historia de la “Serpiente de dos cabezas”, ejercicio de animación producido durante el taller. Se resalta, cabe mencionar, la importancia de retomar el poder vernos, compartarnos y sentirnos, en los procesos de creación colectivo, para profundizar en el diálogo e intercambio de subjetividades que parten desde un mirar situado³⁴.

Una vez que cubrimos parte del reconocimiento del territorio, con visitas a chacras, casas, apus, ojos de agua, etc., se empezó con el apretamiento en el uso del lenguaje audiovisual y uso de equipos audiovisuales. A través del dibujo de escenas o fotografías de los lugares visitados, se pidió recrear con la cámara de fotos los mismos encuadres del dibujo pero a través del visor del equipo. De esta manera poder tener un acercamiento al uso del encuadre y planos en el registro audiovisual. Es en este momento del taller que se comienza a comentar sobre los distintos usos del lenguaje audiovisual. Una vez que han tenido la experiencia y han registrado de dos maneras distintas. Se intercambian sensaciones, preferencias y comodidad con el trabajo que se viene realizando.

Fotografía 11.



Fuente: El Maizal (Aprestamiento de equipos audiovisuales 1. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 14/01/2015).

Fotografía 12.

³⁴ Desde el espacio audiovisual podemos pensar estas prácticas como un “mirar situado” que produce desde las vivencias y saberes del pueblo, recuperando sus miradas, lenguajes, historias, propuestas y deseos, es decir, desde una percepción local e histórica. Ver: *Página 12*, 2014.



Fuente: El Maizal (Aprestamiento de equipos audiovisuales 2. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 14/01/2015)

Una vez concluida la parte de aprestamiento y reconocimiento, empezamos abordar las posibilidades de temas a contar desde la comunidad. Ahí es donde trabajamos de la mano con el calendario agrofestivo, como una herramienta para el reconocimiento de historias comunitarias. Así tener un acercamiento a los sentidos y usos que le dan a las señas y símbolos que previamente recorrimos, identificamos y compartimos según las visiones de los niños y niñas desde el aprendizaje que reciben de sus familias y la escuela.

Durante los recorridos y en el cruce con el trabajo de señas y símbolos más específico del calendario, resaltó la manera de referirse sobre sus Apus tutelares, desde una dimensión de respeto y cariño a los abuelos mayores. También al momento de hacer los pagos y ofrendas se evidencia y siente la sinceridad y conexión espiritual con la que piden y agradecen en la dimensión ritual, este punto muy influenciado por la mística que provoca la escuela en la búsqueda de revitalizar la ritualidad andina en la comunidad, tarea que lleva en encargo el maestro Wenceslao en su doble labor de docente y curandero.

Un primer sentido que surge de estas relaciones son las muestras de afecto al entorno, en una especie de interacción natural e innata que ya es parte de la cotidianidad. La vinculación con el territorio se caracteriza por su dimensión en lo material e inmaterial. Las montañas, ríos, ojos de agua, cascadas, tiene nombre propio cada una tiene una identidad,

En ese diálogo entre el conocimiento occidental y la cosmovisión andina que se práctica en la escuela, han tejido su propio sentido común sobre las prácticas de la chacra, ya que comparten el sentido productivo y las necesidades económicas que trae el trabajo en el campo, pero a la vez resguardan y respetan los ciclos naturales de siembra y cosecha lo cual se sostiene en sus prácticas culturales.

Tal es el caso que como una de las estrategias de autogestión para sostener económicamente la escuela, es la producción de pomadas medicinales que son elaboradas con las plantas curanderas que se crían en la huerta escolar. Y estas son preparadas en relación y planificación según las fases lunares. Así los niños y niñas, acompañados de sus maestros, vivencian una vez más desde el respeto y cariño el trabajo del campo en su dimensión productiva y de crianza.

Durante la temporada que se desarrolló el taller ya se habían elaborado las pomadas y se estaba en fase de envasado para la distribución, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.

A partir de la identificación de la temporada en el calendario agrofestivo, buscamos ver qué actividad comunitaria está pronta a suceder en los tiempos del taller. Así es que de manera colectiva se elige trabajar sobre el registro de las fiestas de Carnaval. Con esto empieza todo un compartir e intercambio de ideas sobre la fiesta, sobre las razones, las motivaciones, el cómo, cuándo y dónde van a ocurrir las acciones. Es a través de este intercambio de ideas que se va tejiendo el boceto de guión o pauta de registro de los días de carnaval.

Resultado de este tiempo de rodaje se editó un video registro de los días de carnaval de 60 minutos de duración, que fue compartido y distribuido entre todas las familias que hacen parte de la comunidad educativa.

Pasadas las fiestas de carnaval, empezaban las clases regulares de la escuela para el 2015. Así que decidimos dar una pausa a los talleres, y retomar ya durante el tiempo de clases. Así fue que en este periodo, luego de conversar sobre qué tema se podría retomar, el grupo eligió trabajar un proyecto de animación, para lo cual aplicamos la técnica del *stop motion*. De esta manera la elección del tema se dio en la misma reflexión que veníamos trabajando sobre el territorio. Así que se eligió una historia sobre el ojo de agua de la comunidad, y el mito de la serpiente de dos cabezas.

Para este proceso de producción nos visitó Alexander Muñoz del colectivo TAFa de Perú (Taller Ambulante de Formación Audiovisual), quien facilitó esta parte del taller para poder compartir su metodología de trabajo. Esta partió del trabajo de dibujos y fotos cuadros por cuadro para hacer ejercicios de animación básica, y así compartir la base de la animación (*stop motion*) con los y las estudiantes del salón multigrado del maestro Wenceslao Rosario.

De esta forma procedimos a narrar la historia de la serpiente de dos cabezas, primero en oraciones y después cada oración se convertía en un dibujo. Así pasamos todo el relato en un formato de viñeta para luego proceder a construir cada escenario según lo que se graficó en los dibujos. Una vez que tuvimos todo el relato en versión gráfica, pasamos a construir los escenarios con elementos naturales de la zona, a través de la recolección de hojas, flores, semillas, tallos, plantas, etc. Esta dinámica nos ayudó a seguir con la tarea de seguir ejercitando la observación del territorio, lo que ocurre en este tiempo y en determinados espacios. Fue una constante producción colectiva, donde cada uno aportó desde sus conocimientos y experiencia. Esta ruta de trabajo es parte de la experiencia pedagógica del colectivo TAFa, quienes compartieron el taller desde sus vivencias haciendo este tipo de talleres en diversas comunidades de Bolivia y Perú. Una experiencia que se nutre y (re)escribe según viaja su propuesta, con sus propias referencias estéticas, narrativas y de pedagogía intercultural y territorial.

Fotografía 13.



Fuente: El Maizal (Ejercicios de animación 2d en pizarra. Experiencia pedagógica del TAFa. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 09/03/2015).

Fotografía 14.



Fuente: El Maizal (Diseño de arte y escenografía para animación 2d “La Serpiente de dos cabezas”. Experiencia pedagógica del TAFE. Escuela comunitaria Chaupin, Carhuaz. 12/03/2015).

En este camino, buscamos dar el salto de la representación del otro desde una mirada individual, para crear procesos de autorrepresentación en comunidad donde el autor no es el individuo sino el colectivo. Y que se vean mediados por la transferencia de medios y apropiación de las tecnologías de la comunicación desde las comunidades, donde se plantea un intento de mirar el colectivo haciendo énfasis en los saberes sensoriales durante todo el proceso de producción. Así fue el caso en el proceso de acercamiento y trabajo con la Escuela Chaupin, en un primer momento con la serie de talleres audiovisuales que abrieron el espacio con miras a una reflexión pedagógica liberadora³⁵ para el diálogo intercultural.

1.1. El audiovisual colaborativo como proceso de construcción de conocimiento.

Así, durante los talleres de “Trenzando raíces”, se priorizó en cada momento la importancia de la construcción de conocimiento de manera conjunta, desde el reconocimiento del territorio a través de la cartografía; el registro de visitas y recorridos a diversos espacios en la comunidad; el dibujo y pintura de escenarios, relatos, mitos y leyendas; los espacios de juego y recreación en las pozas de aguas termales, ojos de

³⁵ “Lo que significa: 1) que nadie educa a nadie; 2) que nadie se educa solo; y 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire 1972: 26).

agua, apus protectores; la mística de las ceremonias y pagos a la tierra; las tomas de medicina (*wachuma*) y visiones frente al fuego sagrado.

Mi apuesta fue entablar un diálogo de saberes mutuos, donde la convivencia, el respeto y transparencia en las intenciones fue motor para el desarrollo de todo este proceso que se convierte en una semilla para que sigan floreciendo los sentidos de la vida en comunidad en la Escuela Chaupin. Es ahí que empieza mi sentir y reflexión por todo este proceso de colaboración. En la medida que se consolidó un equipo interdisciplinar, ya no era sólo el antropólogo/documentalista que realiza un taller y produce un documental en clave comunitaria o participativa. Era un equipo que se consolidó en la escuela, y de la mano con otros colectivos comunitarios³⁶ que han acompañado y apoyado este camino.

Mi experiencia previa como tallerista audiovisual con comunidades rurales no era la única guía, también era el sentir y conocimiento del maestro Wenceslao Rosario, quien asumió acompañar todo el proceso como parte del grupo de docentes de la escuela. Su sabiduría y conocimiento del territorio, su vivencia con la cosmovisión andina, fueron vitales para entender la magnitud e importancia de la educación bilingüe intercultural y el calendario agrofestivo, en estos tiempos donde el proyecto monocultural avanza sin medir consecuencias. Él facilitó muchos momentos de diálogo, sobre todo espacios de conversación y convivencia en quechua³⁷, lo que permitía tener mayor acercamiento y confianza en las sesiones de trabajo. Se creó una mística en equipo donde ambos nos apoyamos en el transcurso de los talleres audiovisuales, en la convivencia en la comunidad, en las salidas a fiestas de carnavales, en las ceremonias rituales, en su trabajo como curandero en el que me abrió las puertas y ser parte de la vivencia mágica espiritual.

Wenceslao pasó de ser el profesor que facilita tiempo y espacio de la escuela, a ser parte del equipo de producción, a ser un colaborador activo en esta investigación y

³⁶ Se contó con el apoyo de DocuPerú, Tomate colectivo, Vasos Comunicantes, Cine El Centro, TAFE, quienes con sus visitas, apoyo y aliento, fueron parte de esta trenza.

³⁷ La mayoría de comuneros y comuneras de Baños La Merced tiene como lengua materna el Quechua, así que hablar español trae limitaciones al momento de expresar emociones, sentimientos que no se pueden enunciar en una traducción, y era necesaria la comunicación desde el quechua, lengua que yo no manejo. Más que un traductor, Wenceslao era el complemento y puente para el diálogo intercultural. Sobre todo en relación al reto de la escuela y su propuesta bilingüe intercultural.

parte clave en el proyecto documental colaborativo³⁸. Y es que “la noción de colaboración también comprende, a nuestro entender, una forma distinta de organizar el trabajo de realización, una estructura más flexible y horizontal que rompe con las jerarquías rígidas de la producción cinematográfica” (Pérez, 2015: 58).

Paralelo a esto, se trató de disputar desde la antropología visual la importancia de la reflexividad, el posicionamiento, y de transparentar el sentido reflexivo durante el proceso. Esto de la mano con el planteamiento de Ardèvol, sobre hacer de la antropología visual un camino hacia la antropología de la mirada, desde el “redescubrimiento de sus pautas y regularidades, de sus subjetividades compartidas y desiguales” (Ardèvol, 1998: 2).

Seguido de la oportunidad de participar en el proceso de construcción colectiva que hace parte de la red de cine comunitario en América Latina y el Caribe³⁹ que desde el 2013 se viene constituyendo como un espacio de articulación desde diversas experiencias en la región. Y la cual me ha permitido tener acceso y contacto con diversas formas de pensar y hacer el cine comunitario. A lo largo de esta proceso de investigación, se ha destacado el potencial de las herramientas audiovisuales en clave colaborativa y comunitaria. Como una alternativa para el abordaje de conocimientos otros, para romper con las dependencias y relaciones de la investigación tradicional y sus cuestionamientos ya mencionados.

Con el interés de poner en valor los medios audiovisuales comunitarios, resalta que éstos promueven los procesos de reflexión y acción, que se basan desde el conocimiento propio, desde esa mirada situada que nos aleja de las reflexiones universales, para construir un relato desde el nosotros. Donde la producción de contenidos de comunicación de manera compartida se vuelve un proceso cultural de crear imágenes propias y narrar nuestros relatos, historias y memorias.

Configurar otras relaciones de poder, desde lo horizontal y dialógico, que cuestione la verticalidad y sus modos de operar, y tejer de manera conjunta con las partes que se involucran en los procesos.

³⁸ El *cine colaborativo* permite reconfigurar los juegos de poder y genera un verdadero conocimiento compartido, al tejer redes de manera más horizontal entre todas las partes involucradas (Pérez, 2015: 59).

³⁹ Espacio donde he podido participar e intercambiar miradas sobre el cine comunitario a partir de los encuentros que se han realizado en Ecuador, México, Perú, Colombia, Argentina donde desde los mismos hacedores del Cine Comunitario se viene construyendo una propuesta colectiva.

Durante el proceso de “Trenzando Raíces” ha destacado el entendimiento de las múltiples identidades que se tejen en el territorio, los modos de ser, sentir y actuar. Lo cual alienta a seguir explorando y apostando por un audiovisual que despierte la inquietud y curiosidad por el conocer y reconocer esa diversidad cultural que somos.

Se ha tratado de incluir en un diálogo de saberes todas las actividades audiovisuales como un recurso para crear el espacio pedagógico desde esa mirada crítica de la investigación acción. Para así llegar a momentos de reflexión y producción que surjan desde los referentes culturales y las relaciones con el entorno natural de la comunidad.

Con este proceso resalto ese doble aprendizaje de ida y vuelta, donde no puedo dejar de sentirme interpelado e involucrarme en el espacio pedagógico que creamos durante el tiempo de convivencia y trabajo de campo. Para entender y vivenciar que el aprendizaje se da en los tiempos y espacios que determina el ritmo de la vida chacarera, de ese cambio de eje de lo antropocéntrico hacia una mirada agro-céntrica de la comunidad y la vida.

Estas experiencias han marcado de manera positiva el camino que tomó esta investigación. Alimentando la reflexión desde las diversas experiencias que se gestan en la región, y donde se encuentran similitudes y diferencias. En ese camino, se ha dado el reconocimiento de un sueño compartido, por alcanzar una soberanía/autonomía audiovisual, para construir otros mundos posibles, recuperar la capacidad de imaginarnos y recrearnos desde las alternativas que permite la comunicación. Un movimiento diverso que sigue su camino de construcción desde abajo. En palabras del maestro Stefan Kaspar: “El cine comunitario es el cine que crece como crecen las cosas buenas, de abajo hacia arriba, no de arriba hacia abajo”⁴⁰.

Reconocer el valor que tiene el uso de las herramientas audiovisuales en el marco de una reflexión y debate como el cine comunitario, visibiliza la potencialidad que tiene el audiovisual en la construcción de conocimientos. En este sentido, “las imágenes y la cultura visual representan una fuente inagotable de investigación,

⁴⁰ Entrevista Stefan Kaspar - Grupo Chaski (Extracto) 07-05-2013 , Auditorio Alí Primera de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Cinescope 2013 (Consultado el 11 de junio 2014 en <https://youtu.be/Ybw4J9wvHXE>)

constituyen una alternativa legítima para comunicar experiencias etnográficas y generar nuevas formas de conocimiento antropológico” (Pérez, 2015: 51).

Ahora, si se tiene en cuenta el sentido pedagógico de estos procesos, que buscan generar una transformación en los sujetos y en sus experiencias de vida, como menciona Paulo Freire, se genera un ser “más insertado y no meramente adaptado a la realidad concreta” (Freire, 1972: 22).

En este camino se ha emprendido múltiples aprendizajes, sobre todo en el reto de buscar conocimiento de manera compartida, en una perspectiva que rompa con las individualidades y personalismos. Dar rienda a la posibilidad de poner en práctica el diálogo y encuentro de lo académico y las experiencias concretas desde el hacer, como comenta Javier Malpartida, como uno de los retos en los procesos de construir conocimiento compartido.

Desde la actitud para el desaprender y compartir experiencias, visiones, y desarrollar diversos lenguajes y expresiones, sin perder el sentido autocrítico de analizar errores y fallas en nuestro hacer. Con la posibilidad de construir desde nuestras diferencias y reconocernos en ella en la construcción mutua. Desde los sentidos que caracterizan nuestras identidades, y seguir en esa construcción desde abajo, donde nuestros aprendizajes no se deben quedar en el pensamiento, sino ir a la acción.

Repensarnos las lógicas de poder, para no repetir formas verticalistas, con ello construir relaciones de poder desde el campo de lo comunitario y popular, que nos permitan romper con la disociación naturaleza-sociedad que se vive hoy en día en tiempos de la crisis civilizatoria. Por eso es importante considerar que: “el lenguaje va cambiando en el tiempo, y tenemos que saber que otros términos introducir en los momentos históricos, porque no hay palabra que nos ayude, toca encontrarlas. Necesitamos crear otros lenguajes en el entorno de la crisis civilizatoria”⁴¹

Menciona Oscar Jara sobre la capacidad del sistema de captar términos, palabras y propuestas alternativas para darle vuelta y adaptarlas a sus necesidades hegemónicas. Frente a ello la importancia de seguir reinventado y disputando sentidos desde los diversos lenguajes, no solo basta con nombrar los conceptos e ideas, sino adoptarlos, asumirlos en el día a día de nuestros procesos de construcción colectiva.

⁴¹ Comentario de Raphael Hoetmer en r Educación popular, facilitación de procesos y epistemológicas insurgentes, Abril 2016

Como ya comenta Raphael Hoetmer durante el desarrollo del taller Educación popular, facilitación de procesos y epistemológicas insurgentes: “La educación popular no es una sola, son muchos caminos, tejidos, ríos, riachuelos, lagunas y todas a la misma vez son parte del ecosistema de la educación popular, por llamarlo así.”

Donde queda el reto de seguir profundizando en el trabajo por el fortalecimiento de las organizaciones, desde la disputa de otros sentidos y horizontes éticos y políticos, que se nutren en la recuperación y práctica desde el diálogo de saberes, y la apuesta por una construcción conjunta que se nutre de nuestra cotidianidad.

Caracteriza y reta a los procesos comunitarios y populares, aprender a trabajar en contextos cambiantes e inciertos, con la actitud para el escucha y compartir. Trasgredir el individualismo del yo y pasar al sentido del nosotros, donde se incluye al todo. Tender puentes orgánicos entre las diversas visiones y apuestas, para romper con la mirada segmentada y tejer las luchas y procesos sociales desde una dimensión ecosistémica.

Ahí un reto que se presenta a los procesos que asumimos trabajar desde este campo en disputa. Que enlaza las prácticas de reflexión-acción, donde el trabajo de antropología visual no queda sólo en la producción de piezas audiovisuales de corte documental, etnográfico, visual, o etnografías sensoriales, sino que más bien se vinculan con la producción de comunicación y sentidos con elementos pedagógicos para su elaboración, la validación y modo de uso de los productos, y evaluación de los procesos. No pasa solo por la publicación de documentos (escritos, audiovisuales) sino por la vida social que cobran estos objetos, por sus apropiaciones o no en las comunidades co-productoras de estos insumos y la vida social que puedan tener.

La producción de conocimiento otro, va de la mano con la autoproducción y autogestión de estrategias para sistematizar las experiencias desde las narrativas propias, desde las miradas y sentires que hacen parte del proceso que rescaten la subjetividad, memoria y cotidianidad del nosotros hacedor, para construir desde esos otros campos y lenguajes posibilidades de diálogo hacia una academia que se encasilla en parámetros, normas y reglas que no reconoce otros aportes y sentidos en la producción de conocimiento desde otras miradas críticas a la modernidad que esta plantea.

2. Entre mundos, documental en colaboración

El devenir del trabajo de campo, abre la posibilidad de construir un relato compartido a través del uso de la herramienta audiovisual. El documental se presenta como el recurso a desarrollar, así generar registro y representaciones propias, que rompan con la dependencia de quienes han controlado y manejan las herramientas y tecnologías de la información, en este caso y hasta cierta parte del proceso enmarcado en mi persona por ser quien llevó el proceso desde mi búsqueda personal como parte de la investigación para la tesina.

Por más que en todo el proceso siempre se trata de mostrar flexibilidad y apertura para las relaciones de horizontalidad, mi conocimiento y manejo de las cámaras y demás equipos técnicos, marca una brecha en las relaciones, que sin embargo se equilibra y complementa con los saberes y prácticas que muestran los niños, niñas y maestros en el desarrollo de los temas, historias y relatos que nutren el trabajo de manera compartida.

De ese compartir mutuo, y en interacción con el maestro Wenceslao se teje la complicidad para construir este proyecto documental. En marco de los talleres se realizaron una serie de piezas audiovisuales como el registro de las fiestas de carnavales, una animación stopmotion, videopostales y ejercicios de foto fija.

Sin embargo un proyecto documental donde yo pueda participar y evidenciar mi sentir durante el proceso no se pudo generar en ese marco. Y es gracias al entusiasmo y ganas de narrar parte de sus visiones espirituales, que el maestro Wenceslao se suma para crear una pieza documental, en la que compartimos sus relatos y sentires de este tiempo de convivencia, de encuentro, donde me reflejo y abrimos la posibilidad de enunciarme desde ese otro lenguaje que a lo largo del texto disputo, que es el audiovisual.

Con ello buscamos cortar las dependencias de la representación, revertir las relaciones de poder, su distancia y cuestionar la autoridad y autoría clásica que marca la academia y sus cánones para la producción de contenidos. En un intento por producir desde esa búsqueda por poner en práctica el trabajo en co-labor desde nuestras habilidades y el diálogo de estas para crear desde el compartir.

Entablamos esta propuesta de colaboración y reciprocidad como parte del trabajo etnográfico, que interpela la direccionalidad del “investigador” su autoría y hegemonía

en la toma de decisiones como “experto” para dar paso a un trabajo que refleja el diálogo, y el trabajo compartido, desde la creación colectiva.

Empezamos a trabajar de manera compartida recorriendo el territorio, visitando otras comunidades, participando de ceremonias y jornadas educativas. Donde paso de ser el “investigador” que está haciendo su tesis en la escuela Chaupin, a ser el amigo, el compañero que anda haciendo un documental con Wenceslao, en una relación de paridad y trabajo en equipo.

Por ello este video documental que acompaña la tesina, es una pieza coproducida con Wenceslao Rosario (docente y maestro de la escuela Chaupin). A partir de este encuentro con él, tengo la oportunidad de reencontrarme con las memorias del pueblo de mi familia paterna, y así regresar a éste y comprender desde otros sentires los secretos que se guardan en el territorio.

Guiados por la intuición, señas y sueños que él comparte emprendemos el registro y seguimiento de sus acciones, de su cotidianidad, para compartir desde el lenguaje audiovisual su subjetividad y memorias.

2.1. Entre Mundos, el documental.

El documental “Entre mundos” es parte del proceso de investigación de mi proyecto de tesina y documental para obtener la maestría en Antropología Visual en FLACSO - Ecuador. A partir de mi trabajo de campo tuve la oportunidad de compartir de manera constante la experiencia y trabajo comunitario de la escuela Chaupin en Carhuaz, Ancash. A lo largo de los 2 años de estudio e investigación, el vínculo con la escuela, y sobre todo con Wenceslao (docente y maestro de la escuela), se fortaleció y tendió puentes para soñar proyectos conjuntos que se van concretando en el tiempo.

Entre ellos, estuvo la idea de producir un documental donde se pueda compartir estos sentires y miradas en las que coincidimos, como es la revitalización de nuestras culturas vivas, y sobre todo desde la recuperación de nuestra medicina ancestral, práctica que compartimos y creemos es clave para entender y comprender en la medida de ser posible los mundos que nos rodean, desde la vivencia de lo mágico y cósmico.

2.2. Sinopsis.

Entre sonidos y sueños que viajan por los cielos del *Apu Huascarán*. Un joven maestro quechua comparte sus visiones y aprendizajes por otras otras vías de comunicación entre mundos mágicos. Su sentir e interpretación de las señas que le revela la naturaleza guían este relato por el buen vivir.

2.3. Estilo de filmación (modo de representación).

El proyecto cuenta con material audiovisual registrado en distintos años entre el 2014 y 2016. A lo largo de este tiempo, en mis viajes de visita a Carhuaz, registro cámara en mano la cotidianidad de la escuela Chaupin, sus reuniones, clases, ceremonias, actividades comunitarias, como una especie de cuaderno de campo (aún sin saber el destino que iba tener estos registros).

De este compartir, se crea un vínculo con Wenceslao quien se suma al proyecto para narrar desde su experiencia la comunicación entre los mundos andinos por medio de las señas y sueños. Es así que al empezar el rodaje, la elección de las locaciones, las temáticas, las fechas son direccionadas por la interpretación de las señas de las plantas maestras, del devenir de las deidades, espíritus y animales que comunican y traen información desde otros espacios y tiempos.

Con el equipo mínimo, y para seguir con el pulso visual del material compilado en la etapa de exploración, se continúa la propuesta de cámara en mano, esta vez enfocada en seguir al personaje y narrador en los distintos espacios que recorren y muestra a lo largo del documental.

Una propuesta de corte observacional y participativo, donde la interacción entre camarógrafo y personaje se transparenta develando la cercanía e intimidad que se teje entre ambos, y los seres que los rodean. Una cámara que busca seguir los pasos y movimientos de Wenceslao en sus interpretaciones y explicaciones. Que se detiene a observar y escuchar su sentipensar, y aprecia los momentos y la naturaleza cuando se presenta.

La búsqueda por una mirada intersubjetiva, que narra la historia desde los sentidos de la cotidianidad y las memorias que se comparten a lo largo de la historia. Un relato que se construye y reconstruye en el tiempo, y abre las puertas para que pueda regresar al pueblo de mi familia y recuperar parte de mi memoria familiar.

2.4. Equipo.

Realización audiovisual: Julio César Gonzales Oviedo

Relato y producción: Wenceslao Miguel Rosario

Guión: Julio César Gonzales Oviedo / Wenceslao Miguel Rosario

2.5. Guión.

Ext. – Día – Casa de Wenceslao Rosario

Serie de planos fijos de la huerta familiar de la familia de Wenceslao, mientras el personaje nos va compartiendo su sentir sobre la agricultura y cariño por la naturaleza. Con sonido ambiental que acompaña el relato.

Wenshi:

Me falta comer la acelga

Wenshi:

Es puro orgánico, no le echo ningún químico, ni pesticida, nada...nada...

Wenshi:

Siempre es importante sembrar en asociado no? uno cuida al otro pero si solo empezamos a criar una sola variedad o un solo tipo de planta no es bueno... ataca más rápido la enfermedad... ahora con el cambio climático todo es más peor... hay muchas plagas, antes por ejemplo al retoño del eucalipto no le atacaba, ahora a todo el eucalipto le ataca... antes por ejemplo toda la montaña estaba lleno de retama que florecía todo amarillo...ahora en junio, julio llega la plata y toda la retama se la acaba... todo todo su retoño, una plaga tipo pulgas es todito... y es grasoso... y todo el piso del suelo como si hubieras echado aceite... entonces ya no le permiten crecer, desarrollarse...

Wenshi:

Ahora estamos finalizando ya el mes de marzo... ya no llueve... ya no es igual como antes... antes llovía en el mes de más terrible... la gente en el mes de marzo desesperado porque llovía día y noche... a la semana dos días escampa...o no también... y ahora no pues.. apenas de una semana llega un día y una semana descampa...llega una semana dos días llueve y de ahí ya no ya... es un cambio total ... es un cambio que rompe el equilibrio normal del ecosistema, ya no es igual... el tiempo ha cambiado, ya estamos en otro... no estamos en el mismo punto... yo se que la tierra todo está en movimiento, entonces la tierra también está en otro ángulo digamos...entonces estamos sufriendo este cambio... y este cambio no solamente perjudica al hombre , a la planta, sino también en el desarrollo en el pensamiento, en el sentimiento del ser humano...

ósea influye en todo este cambio ... y aca nos damos cuenta que cuanto está contaminando nuestro aire.. y gracias a la planta que lo purifica no? ... y por eso yo quiero criar pura planta... más planta para mi es mejor ... no se ... soy hombre planta... me gusta la naturaleza

Ext. – Día – Casa de Wenceslao Rosario

Plano fijo de la cordillera negra desde la huerta familia de Wenceslao. Una disolvencia a negro y aparece el inter título: “Entre Mundos”.

Ext. – Día – Quebrada en las alturas de Carhuaz

Se escuchan pasos y aparece la imagen de Wenceslao caminando hacia la cima de una quebrada, donde él va comentando a cámara sus impresiones sobre el camino, la medicina, las señas y sus secretos

Wenshi:

Mayoría de los abuelos cuentan eso, que habían contado sus padres...lo que cuentan no es una simple creación... sino, es una realidad pero poco a poco en generación en generación es ya como si fuera cuento ¿no? ...

Wenshi:

¿Cansante no? ya me canse ya.... Pucha la luna se alinea con este valle mira... excelente...

Wenshi:

¿Que será no? un poquito vamos...vamos a prender los tabaquitos, por acá nomas será, descansando, poquito...

Un mapachito, para los papachos...

Wenshi:

Todas las plantas en luna llena sus medicinas están en sus hojas... del suelo suben más sus líquidos sus esencias de cada planta...

Traducción texto quechua:

“Voy a pedir para que cada planta de la tierra, a través del cielo...
...para la chacra grande y las plantas... para que bonito crezcan y las podamos ver...
...para que el cielo nos lleve por el buen camino... porque las plantas son nuestras medicinas...

Para que todo salga muy bien... no solo para mí, sino para todo mi pueblo, para mi comunidad... muy alegres y muy contentos...”

Wenshi:

El cigarrito todavía se hace agujero... todo va estar bien... florece el cigarro, pero acá este negrito huequito me dice que mucho cuidado... ten cuidado me dice... está advirtiéndome... ósea en otras palabras alguien va ser cogido por la planta, va demorar en regresar, va tardar...

Ext. – Día – Quebrada en las alturas de Carhuaz

Se hace una flashback para regresar al camino de subida, donde el maestro Wenceslao sigue mostrando la diversidad de plantas medicinales que crecen en la quebrada. La cámara le sigue en mano registrando su compartir.

Wenshi:

¡Uy! harta medicina acá... ¿ya tiene fruto o no? ... tiene fruto negro, ya recién... algunos deben estar ya maduros, todo verde... hay de dos colores...color tipo tomatito y el otro es negro... para preparar la medicina
eso para que sirve (pregunta camarógrafo)

Esto es importante igualito que la wachuma... es otra planta maestra... más plantas maestras... las bellas... las bellas donas para que se pinten las mujeres... mayormente, antiguamente más mujeres utilizan esto pues... después les llamaban brujitas... y se iban volando igual que la wachuma, el efecto... y contaban sus experiencias y la gente decía loca, bruja, bruja, hablan sonseras...y en sí, en la realidad no volaban, su cuerpo estaba en la tierra, lo único su espíritu se iba...

Wenshi:

¡Uy! Hay un espíritu, hay una abejita... uf por lo menos llevaremos hoy día unos 10 o 20, lo que se pueda...

Ext. – Día – Quebrada en las alturas de Carhuaz

Se regresa del flashback y se retoma la conversación en la altura de la quebrada. El maestro Wenceslao sigue leyendo el mapacho antes de entregar una ofrenda.

Wenshi:

El tabaquito se sopla con su humito para que los abuelos... ósea a los abuelos les gusta el humo del tabaco...vamos a ofrendar también su tabaquito a cambio de la reciprocidad... ósea nos va dar su medicina, vamos a coger la planta y en agradecimiento vamos a dejarlo como una ofrenda, como una reciprocidad... para eso vamos a dejar sus ofrendas...

Wenshi:

... y el tabaco es importante porque es la parte masculina, la coca es la femenina... ósea el varón... también con el humo se sopla para que no nos cojan los espíritus de este

lugar... entonces tienes que soplar y soplar para que estos también abran el camino... y entras normal y cosechas pues...

Wenshi:

Para soplarle, para dejarle...

Wenshi:

Y por eso esta medicina es más mejor cosechar de la montaña como hicieron nuestros antepasados los chavín... ellos cosechaban de más altura... porque cuando estás en más altura recibe más energía cósmica... se concentra más la energía... y es más pura... porque dicen nuestros abuelos que los guardianes de la montaña lo cuidan ¿no? ... los guardianes están más alejados de la ciudad, porque la ciudad está contaminada con el ruido del carro, con dióxido de carbono, con la misma gente su pensamiento, su corazón es otro, de la población de la ciudad... en cambio en las alturas es más pureza, más natural, más abierto...

shhh shhh shhh (silbidos) ...

Ext. – Día – Quebrada en las alturas de Carhuaz

Wenceslao termina de poner el rezo para la ofrenda, y procede a entregarla, y empezar la cosecha de las medicinas.

Wenshi:

Bueno a ver, una vez que hemos entregado...una vez que hemos entregado, ya podemos cosechar ¿no?

Wenshi:

Hay muchos que piensan que al tomar la medicina están curando a ellos mismos... por ejemplo si nosotros tomamos con mucho respeto... tú ya puedes tomar para tu padre, tu madre, si tú te curas, si tu tomas con esa fe, también estás transmitiendo con esa energía para tu padre, para tu madre, osea que estas armonizando, estas equilibrando... esta medicina no es para ti solo, es para tu alrededor, para que haya una conexión importante...

Ext. – Día – Caserío de Baños la Merced

Planos generales del caserío Baños la Merced, que contextualizan el espacio donde está ubicada la escuela Chaupin

Ext. – Día – Escuela comunitaria Chaupin

Estudiantes y maestros están celebrando la ceremonia de inicio de clases orando con la mama coca y ofrendando sus propósitos para el tiempo que llega.

Wenshi:
Nuestro refrigerio....

Traducción texto quechua:

Wenshi

“...abre tus dos manitos... coca coca... coca kintucha, que bonita coca... no sueltes la coca, que pobrecita va llorar...”

Wenshi:

Que el conocimiento occidental y el saber local, lo lleve en equilibrio en ambos, porque ninguna cultura es superior que otra... todos somos seres iguales, es lo que nosotros enseñamos... tanto nuestra, como la cultura foránea llevarlo en ambos... para que el niño sepa vivir en armonía en equilibrio...

Traducción texto quechua:

Wenshi:

“Para todos pedimos... el remedio para nuestro aprendizaje... para querer nuestro conocimiento desde nuestro corazón...”

Wenshi:

Nosotros hacemos involucrar su propia cultura en el currículo educativo... involucramos enseñando sus saberes, enseñando sus medicinas... enseñando su ritualidad...

Wenshi:

El día viernes, el 14 el próximo vamos hacer nuestra ceremonia porque es luna llena, ya va ser... entonces tenemos que hacer nuestra ofrenda a nuestro Qutu Pachan, darle su cigarrito de lo que hemos empezado este año a estudiar nuevamente... con buena energía con mismo espíritu... para que nos ampare, de esta manera para que nos ampare, nuestro Qutu Pachan... nos ayude para estar sanos todos...

Canción y baile quechua....

Ext. – Día –Escuela comunitaria Chaupin

Terminada la ceremonia, una niña de la escuela se dirige a enterrar la ofrenda a los maizales para que pueda hacer el despacho despectivo con los rezos y agradecimientos a las montañas tutelares

Int. – Día –Escuela comunitaria Chaupin

Un grupo de estudiantes está terminando de realizar su tarea de mapeo colectivo, como parte de un taller que se llevan en la escuela, ellos reconocen los espacios, casas y zonas comunes de la comunidad

Traducción texto quechua:

Niños

“anda márcalo ahí...

Donde ya es esto...porque han agregado otro papel...

Este es de ti... o es de otro compañero...

Este es de Sonia o ¿este es el tuyo?

Es de nuestro tío Paulo...

El que está enfrente es de Conshu”

Ext. – Día –Escuela comunitaria Chaupin

Tomas de los exteriores de la escuela, donde se ven los murales que se han pintado para dar color a la construcción. Mientras el profesor va explicando parte de la filosofía del proyecto educativo y su calendario agrofestivo.

Wenshi:

Estamos en la institución educativa Chaupin ... que fue creado en el 2004... y hasta actualmente seguimos más de 10 años... ya han salido 4 promociones , es una escuela con una propuesta diferente en la pedagogía, es una propuesta intercultural con afirmación cultural ... no solamente planificamos en el currículo educativo los saberes de la comunidad, sino nosotros hacemos, vivenciamos, sentimos lo que los campesinos, agricultores viven... entonces nosotros tenemos un calendario agrofestivo, en este calendario agrofestivo nosotros tenemos plasmado mes por mes qué actividades realizan los padres de familia y la población ... por ejemplo estamos en el mes de marzo, en el mes de marzo por ejemplo nosotros vemos las señas, la mora.. la seña de mora, la culebra, el arcoíris... por ejemplo la mora es una seña para la buena cosecha de maíz, si la mora va ser bien grande, sin ninguna enfermedad... es una señal que el maíz va ser igual ... de igualmente el arcoíris... el arcoíris es el símbolo más importante ... porque es el símbolo de la vida, del agua de la lluvia, entonces el arcoíris es nuestra deidad principal para el hombre campesino... para el hombre andino... porque da señal que va continuar la lluvia ... de igual manera acá tenemos al Amaru... el Amaru en el mes de marzo cantidad de culebras hay... es un símbolo de agua , es el símbolo del líquido

Ext. – Día – Pozas termales del caserío Baños la Merced

Niños, niñas y maestros están en las pozas para hacer la ofrenda a la Yakumama, en agradecimiento por el tiempo de lluvias que ya se retira. Cantan y ofrendan. Mientras el maestro Wenceslao sigue explicando

Sonido Pututo // canción de Taita Sergio

Traducción texto quechua:

“Nuestra madre tierra, de nuevo va regresar...
La madre agua, de nuevo va regresar...”

Wenshi:

El agua es muy importante para el hombre andino, porque sin agua no hay vida... por eso el agua es vida...el agua camina, el agua también tiene su propio camino... si hay bastante abundante de agua el campesino está feliz, porque va sembrar diversidad de productos alimenticios... si hay agua, va ver cantidad de animales para que puedan tomar agua para que pueda regenerarse las plantas... sin el agua el agricultor es nada... entonces el agua es un ser importante para el hombre campesino...

Wenshi:

El agua, la lluvia se va por ejemplo en el mes de mayo... empieza quincena de octubre, todo octubre, noviembre, diciembre, hasta quincena de abril ... de ahí tenemos época seca ... donde la lluvia desaparece... julio, agosto, setiembre, octubre... el agua ya no hay en el río, baja total, parece una pequeña acequia todos los ríos ... por ejemplo si no hay, no llueve, en septiembre, octubre, noviembre... el hombre campesino se desespera porque no puede sembrar... si es que la lluvia llega a tiempo, el campesino está feliz porque ya puede cultivar, ya puede voltear las tierras para que puedan cultivar en las partes altas...

Ext. – Día – Fogon en la huerta familiar de Wenceslao

El maestro Wenceslao se alista para cocinar en su fogón, mientras prepara la leña, enciende y cuida el fuego durante su preparación, nos relata el mundo de la medicina, el saber ancestral y el buen vivir.

Wenshi:

Ya toda esta medicina depende de nuestro fuego, todo está en poder del fuego... nina wilka...

Traducción texto quechua

Wenshi

“Fuego sagrado, haz hervir con paciencia, muy bonito, nuestro remedio...Muy bonito lo vas a cocinar, nos vas hacer llegar para nosotros emborracharnos... y entrar en contacto con el cielo y la tierra...”

Wenshi:

Diferentes formas y maneras de preparar y todas son buenas... una vez que ha tomado la medicina, después que ha tomado la medicina empieza a sentir el calor, el ritmo de la naturaleza, empieza a sentir el amor hacia el agua, hacia el viento, la tierra, las plantas, empieza a sentir... hay un cambio total ... hay un cambio total por eso decimos que esta medicina integra, teje a la persona con su alrededor con su contexto, con su cultura ... por eso hay mucho que lo ven a la naturaleza ...lo ven las construcción antigua, ven observan y listo, y en profundidad no viajan ni mentalmente ni espiritualmente ... con esta medicina si vamos a viajar hasta la estrellas... cuando contemos de nuestro viaje nos van a decir uff está loco ... y a veces por eso es bueno explicar de la medicina a las personas que en si quieren saber de la medicina, porque otros sólo averiguan información y nada más ... y hay que saber a quién informar, a quien no informar... pero eso no quiere decir que seas cerrado sino hay que ser abierto... poco a poco todos buscan información , y hay que dar esa información...poco a poco entran en esta realidad... por muchos años esta medicina ha estado oculto, ha estado oculto porque solamente escondido tomaban... antes no se habla mucho de la medicina tradicional... pero ahora, en todo lugar, en todo el planeta, en toda la cultura sale a la luz sus medicinas... su agricultura , su modo de vivir, su crianza, su buen vivir ... por eso le dicen el Pachakuti, el retorno de la vida, el retorno del buen vivir...

Ext. – Día – Cueva de Guitarreros

Se escucha un canto y pasos que van camino a un lugar. Al llegar se ven las paredes y piedras que habitan en una cueva. Wenceslao se prepara para ofrendar en la cueva de Guitarreros, y seguir con sus reflexiones y compartir de saberes.

Cantos

Wenshi:

Me llamó hace tiempo, iba venir en luna llena dijo voy a ir... ya tenía planificado, ya un mes ha pasado... ahí está.... ahí está... ahí está... cuidado...

Wenshi:

Guitarrero simboliza la fecundidad, la procreación, la abundancia... porque antiguamente nuestros abuelos acá han empezado a criar a domesticar las plantas y las semillas nativas... para una nueva vida, para un buen vivir... y sus generaciones en toda la cultura andina, amazónica, la seguimos cultivando su enseñanza...

Wenshi:

En el 2008 primera vez vine acá hacer la ofrenda, cuando me comunicaron otros amigos... y ahora nuevamente tenemos que ofrendar, hacer ese tributo ... a los espíritus que están en este momento de nuestros abuelos aquí... porque ellos no han

desaparecido... físicamente ellos no están acá, pero espiritualmente , sus acciones están presentes acá, están con nosotros, siempre han estado .. unico la población, el hombre moderno...no lo ve, no lo siente , no lo siente en su ser ... (Sayuri hija de Wenceslao)en su ser viviente , en su humildad...

Wenshi:

Alto, vamos músico...

Wenshi:

Ojala que el Apu Huascaran nos escuche, para que se despeje , y poder ver todo lo que se ve todo de acá... es otro mundo, entrar a la cueva es otro es como si estuvieras en el uku pacha, dentro del útero de la madre... de la tierra... como si estuvieras dentro de la célula... pero si salimos ya es otra visión , otra mirada, otra energía... la energía que te conecta la luz blanca, esa energía que te da el mismo hielo, otra luz, otro ser, de paz... otro ser de esperanza

Wenshi:

Sonidos pututos... el nina willka para mi representa la luz... el calor porque sin el fuego, sin la luz no podemos vivir... tabaquito, coquita....

Traducción texto quechua

Wenshi

“Fuego sagrado... mama coca ... Apu huascaran ven pronto... venimos en plena luna llena... venimos para despertarte ... para que bonito bonito, con paciencia, nos cumplas con nuestros pedidos... en esta tierra y en otras tierras, para que haya buena vida, para el buen conocimiento ... fuego sagrado, fuego sagrado ... río sagrado, gran nevado, te pedimos... a todos ustedes le pedimos hoy día ... para que acompañes y protejas a todo nuestro pueblo...”

Listo...

Wenshi:

No solamente del sol que irradia del cosmos, también necesitamos del fuego, el fuego es importante porque el fuego también avisa, orienta... porque el hombre moderno no nos damos cuenta que estamos destruyendo nuestro propio planeta ... y justamente la información que llega es que en cada niño debemos sembrar otra ideología, otra idea de amar, de ver a la naturaleza como un ser viviente, como un ser humano ... si es que no sembramos ese saber en cada niño , va crecer y de acá a 100 años va seguir destruyendo su propio hogar, destruyendo a su propio contexto, a su propia cultura ... y eso no quieren nuestros abuelos... yo sé que ya muchos años ha resistido este saber... pero ahora está floreciendo por todos lados... en cada niño, cada tribu, en cada comunidad, en cada nación , está siendo iluminado por los seres del más allá... el sol, la

luz de las montañas, la fuerza de la tierra, ósea ya están en los niños, ya están en la nueva generación, y están en nosotros, ... por eso la mayoría tiene otro tipo de pensamiento ... más humano, más cariño hacia los demás, eso... eso es lo que estamos buscando y no estamos buscando solos hay muchos lugares que buscan, y poco a poco tenemos que articularnos, poco a poco tenemos que tejer, no importa que color, de dónde venimos o como seamos... lo importante es una sola causa, un buen vivir.

Ext. – Día – Cueva de Guitarreros

Planos generales del Apu Huascarán y Huandoy desde el mirador de la cueva de guitarreros.

Int. – Noche – Escuela comunitaria Chaupin

Toma fija de la mesa de ofrendas para la toma de medicina. Mientras se escucha la canción de cierre y aparece un texto de cierre.

CONCLUSIONES

DE LA ETNOGRAFÍA AL CINE COMUNITARIO Y COLABORATIVO

A lo largo del trabajo de campo con la Escuela Comunitaria Chaupin, las nociones del buen vivir acompañaron la reflexión epistemológica como parte de la cosmovisión andina, y en respuesta al modelo desarrollista y eurocéntrico, lo que plantea un reto de gestión en el conocimiento desde otro posicionamiento y actitud crítica a la modernidad.

El “Buen Vivir” es un sentir que no tiene una definición absoluta, por el contrario se relaciona desde las vivencias personales y colectivas en relación a su entorno material e inmaterial, desde las diversas maneras como cada pueblo siente su relación con la biodiversidad en la relación humana y naturaleza.

Sentidos como el ser feliz, vivir bien como uno mismo, el respeto entre todos y todas, el bienestar, felicidad y la convivencia armónica en Ayllu (familia conformada por Runas y Naturaleza) son algunas de las reflexiones que se comparten sobre los entendimientos del buen vivir.

Por ello al ubicarse desde otro posicionamiento epistémico donde la mirada eurocéntrica ve recursos económicos en la naturaleza, la cosmovisión andina (también la amazónica) siente el reflejo de la vida de su madre. Encontramos entendimientos distintos en las maneras de relacionarse en las acciones comunitarias y la organización de sus tiempos y espacios que resalta en su lectura y relación con los entornos.

El sentir comunitario desde estos otros sentires, se caracteriza por su relación con la naturaleza y su crianza. Así donde la mirada de la modernidad ve en las semillas un insumo que genera recursos económicos y por ello busca su mayor rentabilidad. La mirada desde el buen vivir ve en la semilla a su *kawsaymama*, como manifestación de vida, siente y se relaciona con un ser vivo que debe ser criado y que éste mutuamente lo va criar, recreando la relación de reciprocidad. En suma rompe con la mirada antropocéntrica que ha guiado el conocimiento occidental.

Así a lo largo de esta investigación, la mirada que se ha tenido sobre la herramienta audiovisual se perfila en su dimensión pedagógica y enfoque en los procesos comunitarios, para romper con la lógica meramente productiva de las

industrias culturales que se enfocan en fortalecer el modelo hegemónico desarrollista y de la modernidad eurocéntrica.

Se hace necesario en esta apuesta metodológica desde el cine comunitario, pensar una dimensión crítica a la modernidad desde el audiovisual en comunidad que se vincule desde esos sentidos del buen vivir en su diversidad de entendimientos. Como una herramienta para la construcción de conocimiento otros.

Encontramos que la apuesta del cine comunitario va en el reto por tejer otras posibilidades de creación y organización desde el sentir colectivo, en la vivencia y diálogo de saberes desde y en el territorio. Y esto en búsqueda por otras referencias pedagógicas, por ello en el tejido de complicidades, encuentra en el diálogo con la educación popular el encuadre ético y político, que invita a profundizar el diálogo intercultural como enfoque y que a la par fortalece la diversidad que enmarca la búsqueda del marco epistémico desde la ecología de saberes.

Otro punto abordado en la investigación, son los sentidos que se dan a partir del diálogo entre educación formal y comunitaria desde la mediación del Calendario Agrofestivo en la escuela Chaupin. Ello plantea el reto de abordar el entendimiento de la organización del tiempo y espacio desde la cosmovisión, su vivencia y sentir.

Como hemos visto a la largo de la tesina, la apuesta etnográfica se vio mediada por un enfoque metodológico desde el cine comunitario en la dimensión que presentamos como un posible abordaje, desde una mirada crítica a la modernidad y apertura al diálogo de saberes.

Este posicionamiento ha permitido entablar un acercamiento desde la vivencia, que se nutre en la participación de la vida comunitaria, en sus tiempos y espacios. Desde el reconocimiento del territorio, sus señas y secretos, que se convierten en insumos para la construcción de lo que llamamos la representación gráfica del calendario agrofestivo.

Al ser culturas agrocéntricas que ponen como eje central la vida chacarera y su relación de crianza, el ordenamiento del tiempo está en función a la siembra y cosecha como respuesta al sentido de vida en comunidad. Se perfila la idea de familia (ayllu) que se cría desde la reciprocidad y relaciones mutuas a partir de la información que dan las señas que se manifiestan en el territorio y que posteriormente se representan gráficamente en el calendario.

Así el sentido que encuentro en la representación gráfica del calendario es un mecanismo para la comunicación de la biodiversidad de climas, animales y plantas desde la naturaleza que obtienen respuesta en la práctica ritual y festiva comunitaria.

A través de la representación gráfica del calendario se establece el puente de diálogo humano/naturaleza, se construyen sus propios códigos y se teje el relato de la vivencia desde el sentir y el mirar andino. No se busca dar una explicación a las cosas, sino dejar que éstas se dejen sentir en la interacción en su respectivo tiempo y espacio.

Por ejemplo, dentro de las representaciones gráficas de los calendarios agrofestivos, se encuentra que los Apus (deidades sagradas) tienen sus propios medios de expresión que se canalizan desde las plantas y animales silvestres, lo cual hace que se generen distintas referencias según los climas y tiempos donde se observe el territorio.

En ese sentido, no se puede generalizar o construir un catálogo único de señas o modos de interpretación de la naturaleza. La misma cosmovisión invita a aprender en el camino, de seguir el reto de una crianza en la diversidad de saberes que se manifiestan en las señas, en las constelaciones, en las plantas y animales.

Para distintas acciones se da sus respectivos rituales, que son manifestaciones de respeto y cariño, de escucha y atención a la información que llega desde otros mundos. Así el ritual construye una conversación en reciprocidad, en respuesta mutua, desde el cariño y respeto a través de las danzas, ofrendas y cantos en comunidad.

El camino de aprendizaje de estas señas y otros modos de comunicación se dan desde el aprender, vivir y compartir la herencia que dejan los y las mayores. Esta crianza en reciprocidad, contiene sus propios secretos que se guardan a lo largo de la historia.

Hoy en día por el cambio climático, se presentan casos de variabilidad en el clima, y con ello un desorden en el diálogo e interacción con las señas de la naturaleza, se ven afectadas por los cambios meteorológicos que se han dado a lo largo de la historia, pero en las últimas décadas se han agudizado.

Frente a esta variación climática, se evidencia la pérdida de saberes y capacidad de adaptación que han tenido históricamente los pueblos. Lo que denota la pérdida de la vivencia de la cultura viva, y el avance del modelo hegemónico desde su política neoliberal en su dimensión cultural.

Se necesitan urgente alternativas de cambio y transición para preservar los saberes y seguir construyendo el diálogo desde esos conocimientos otros, desde una apuesta crítica. Por ello en estos entornos de variabilidad climática resalta en el trabajo de la Escuela Chaupin, la importancia de criar una educación comunitaria desde la biodiversidad, desde la revitalización de la cultura viva del pueblo quechua, desde el diálogo intercultural para asegurar la diversidad de sentires y miradas para encarar los tiempos por venir.

A lo largo de la investigación he cruzado dos apuestas de gestión de conocimiento otro, como es la representación gráfica del calendario agrofestivo y una propuesta metodológica desde el cine comunitario. Para entablar el diálogo y aproximarme desde la antropología visual desde una perspectiva dialógica y colaborativa.

Así reconozco que el tiempo que duro este proceso, me ha tocado a nivel personal y profesional asumir cambios y aprendizajes que van más allá de la investigación. En un primer momento el llevar a cuestión mis prácticas y criterios de creación audiovisual en lo participativo y/o comunitario desde mi experiencia como integrante de DocuPerú. También el romper los miedos y angustias por el manejo de los tiempos en respeto a la relación que se teje en la comunidad y no apresurar momentos y situaciones, sino dejar que estas se den en su tiempo y espacio respectivo. Con ello re-aprender a sentir la vivencia, romper la búsqueda racional del entendimiento y dar paso al corazonar que nos ofrece la magia y misterios que se guardan en los territorios donde aún se mantiene el espíritu de la comunalidad.

1. Sentidos y miradas, para la comunicación del calendario

El calendario agrofestivo no es insumo material, único y genérico de los pueblos andinos y quechuas de Perú; por el contrario, existe diversidad de calendarios agrofestivos, como la biodiversidad natural y cultural que se tejen a lo largo de los territorios.

Por lo tanto, sus usos e implicancias en la vida comunitaria, están condicionadas a los modos de relación y acercamiento a las prácticas culturales desde sus particularidades locales. Pueden darse coincidencias en señas e interpretaciones, o compartir sentires y miradas sobre las festividades y ritos en la región. Pero éstas se

adaptan según las transformaciones y la influencia de otras culturas en las localidades. Como hemos visto, en el caso de los encartes de la zona sur de Perú. En un mismo territorio cercado geográficamente, se encuentran diferencias sustanciales en la interpretación de las señas, y en los modos organizativos de las festividades y rituales, pero no en las referencias astrales. Por ello se plantea la construcción particular de calendarios según las necesidades de siembra y variedad de semillas en sus respectivos tiempos y espacios.

Un punto transversal en esta figura de la representación gráfica del calendario agrofestivo, en el caso del uso en las escuelas, resalta la inclusión de un calendario cívico común, punto que da un marco general y compartido por todas estas experiencias. Lo cual dista de los calendarios agrofestivos vinculados a la labor del agro, la meteorología, ganadería u otros usos productivos del mundo chacarero que siguen variados y diversos, desde las características propias del territorio donde se ubique.

En el caso del caserío de Baños la Merced y la Escuela Chaupin, se encuentra y da un sentido y uso para la revitalización de la ritualidad y espiritualidad andina. Ya que éstas son transversales a todas las actividades en la cotidianidad de la labor escolar y comunitaria vinculada a la escuela. Destaca el empeño del maestro Wenceslao en este sentido, ya que en su doble labor de docente y curandero, tiene la responsabilidad que el mismo ha asumido en mantener despierta la vivencia de la espiritualidad desde la recuperación del calendario, su vivencia y su relación con el territorio.

Al tratarse de un docente y curandero, cumple un doble rol en la comunidad, por un lado su trabajo y responsabilidad en la formación académica desde el enfoque intercultural, pero también el de tutelar las montañas, ríos y lugares sagrados del territorio. Así el uso del calendario agrofestivo le permite tener una herramienta didáctica para dar a conocer el vínculo y los sentidos que se comparte entre la labor chacarera, la festividad comunitaria y la ritualidad.

Se puede entender el calendario agrofestivo o en todo caso su representación gráfica, como aquel elemento que permite ordenar los canales de comunicación entre los mundos que comprenden el mundo quechua desde la cosmovisión, donde a través de las señas se emiten mensajes que son recibidos y decodificados por comuneros y comuneras, creando un flujo de intercambio de información. En el caso de la Escuela Chaupin esta decodificación o interpretación está mediada por el maestro Wenceslao

que desde su labor se encarga de comunicar y compartir esas señas e información que recibe desde la naturaleza de manera material y mágica en los sueños.

Encontramos también que la representación gráfica de estos calendarios, sirve como vía de intercomunicación, que han optado desde las organizaciones civiles para crear puentes de diálogo entre las comunidades y los técnicos y profesionales, en un primer momento.

Con el tiempo se vuelve una herramienta para evidenciar y plasmar el conocimiento de los pueblos y sus culturas como una práctica sistematizada. Así encontramos en estas representaciones gráficas, de carácter comunitario, una pieza comunicacional y de gestión de conocimiento que rompe con el eurocentrismo⁴² y sus modos de control y hegemonía, y abre posibilidades a otros abordajes metodológicos como es el caso para la recuperación de relatos orales, registro de danzas y fiestas, el compartir de memorias de manera colectiva desde el uso de las herramientas audiovisuales.

En esta medida se evidencia que los calendarios agrofestivos tienen variabilidad de diseño y elaboración desde las particularidades de lo local y comunitario. Está enraizado en ser una herramienta de comunicación comunitaria para el ordenamiento y organización de las labores chacareas.

En ello resalta, la importancia de tener en cuenta los contextos donde se desarrolla esta construcción colectiva. Que desde la perspectiva de la investigación participativa, pone al sujeto protagonista de sus prácticas como productor de saberes, en este caso su acción y relación con el territorio y su ordenamiento.

Sigue en línea con la mirada crítica a una racionalidad científica construida desde la modernidad eurocéntrica que resalta el antropocentrismo, y abre puertas para pensarse epistemologías otras desde el sur.

Donde el cuerpo y sus sentidos, en relación al territorio son lugares históricos de narrativas transformadoras, como plantea Boal (1975) en las reflexiones del teatro del oprimido. Y sigue en la búsqueda de reivindicar el lenguaje y la iconografía propia como un ejercicio de construcción social que disputa sentidos.

⁴² “En ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generando una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales” (Mejía, 2011: 25).

Para entender la emancipación no sólo desde lo económico y político, también desde los sentidos del saber y los conocimientos situados y propios.

Con ello desligarse de las ideas universales que se construyen en la negación de lo diferente, y empezar a construir un conocimiento situado desde la diversidad de sentires y miradas. Hacer de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “pensamiento universal” (Mejía, 2011:29).

2. El cine comunitario y la construcción de conocimiento y memoria.

Lo que hoy conocemos o se empieza a nombrar como Cine Comunitario es parte de un legado histórico, de una preocupación por cineastas y videoastas latinoamericanos por repensar sus prácticas y producciones en diálogo e intercambio horizontal con las comunidades con las que trabajan, pero también de las comunidades que ven en el audiovisual y sus herramientas, alternativas de denuncia y movilización frente a las políticas extractivas y de despojo a los derechos sociales y culturales de nuestros pueblos y que se padecen sistemáticamente, por ello una respuesta para dar voz a otros puntos de vista que interpelen y cuestionen la idea de “progreso”.

Ya lo mencionaba Stefan Kaspar del grupo Chaski (Perú), cuando se refería al Cine Comunitario como una metodología de cambio en la producción audiovisual. Es la necesidad de buscar métodos, conceptos y modelos que construyen referentes audiovisuales desde las comunidades. Es por eso que promovemos el sentido de democratizar y descentralizar el audiovisual de los centros de dominación y control, en un proceso de lucha por construir una producción intercultural contra el mercado audiovisual restrictivo y monocultural. En el cual los centros de producción hegemónicos determinan y condicionan las referencias estéticas, técnicas y narrativas desde un carácter homogeneizador de los patrones de consumo y producción.

Todo el proceso visual etnográfico en esta investigación estuvo permeado por el sentido de la producción audiovisual comunitaria, la cual se caracteriza por utilizar una narrativa que se preocupa por la inclusión de las voces e imágenes de los grupos excluidos y quienes en sus representaciones visuales han sido distorsionadas por parte de las narrativas hegemónicas, que son condicionadas por los medios masivos y sus formatos y pautas regidas según el mercado y la industria (Quiroga, 2012).

La práctica audiovisual se ha visto permeada por la colonialidad de la mirada, por la imposición de un modelo de transferencia de conocimientos en destrezas técnicas y de lenguajes audiovisuales. Como comparte José Balado del colectivo DocuPerú durante el taller “El otro Documental 2014”, se ha instaurado una especie de dictadura de los formatos, de las formas de producción y exhibición, que determinan cómo se deben hacer las cosas, que está delimitado por el ritmo de producción industrial. Esto nos lleva al reto de repensarnos todo el ciclo de producción audiovisual desde perspectivas liberadoras que se presentan en cada fase de creación como procesos de participación y cooperación.

Por ello cada participante del taller *Trenzando Raíces* compartió sus opiniones, sus referencias en torno al territorio, a las actividades que se hacen en la comunidad, sobre las fiestas. De esta manera se identificaron los temas a desarrollar en la propuesta de registro de las fiestas de carnavales como uno de los ejercicios de los talleres.

En este sentido, la producción audiovisual se piensa como un espacio de respeto a las habilidades y las capacidades de aprender en colectivo, sin la imposición de roles fijos y estáticos, “donde la negociación en ámbitos de participación colectiva asegura el pluralismo y la libertad” (Mouffe, 1999: 87,180)⁴³.

El cineasta Fernando Valdivia⁴⁴ señala que el cine comunitario tiene dos modos de autorrepresentación; parafraseando su exposición: Aquellas producciones endógenas producidas desde las mismas comunidades en un recorrido de apropiación de los medios. Y por otro lado las denominadas o conocidas como producciones participativas, colaborativas, con otros realizadores e investigadores que acompañan los procesos.

Esta propuesta de Valdivia abre dos posibilidades de análisis sobre los procesos audiovisuales comunitarios para determinar desde dónde se reflexiona para la disputa de las memorias, de los acontecimientos, de las narrativas, del cómo se cuentan y documentan los sucesos e historias. En el caso de “*Trenzando Raíces*”, nos posicionamos desde el trabajo colaborativo, desde una mirada de provocación y acompañamiento para producir conocimiento de manera compartida, colectiva, desde el encuentro de miradas.

⁴³ Citada en Di Marco, G., & Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.

⁴⁴ Durante su participación en el Foro: Soberanía audiovisual en América Latina. 17 de junio 2015 - UNMSM, Lima, Perú.

Es pertinente hacer el llamado para desarrollar la capacidad de flexibilidad al momento de abordar las propuestas de corte comunitario, colaborativo. Esto porque entramos a trabajar en ámbitos de compartir saberes, a un diálogo horizontal para producir conocimiento de manera conjunta, rompiendo con las formas tradicionales y hegemónicas del saber, donde la imagen no es sólo una herramienta para documentar o acompañar los trabajos etnográficos. Como menciona Pérez, es “un auténtico vehículo de conocimiento; representa una forma distinta de observar, de abordar y analizar la cultura y la sociedad” (Pérez, 2015: 48).

Si bien el trabajo etnográfico ya viene cargado con un peso epistemológico desde la mirada clásica y colonial de la antropología; desde mi perspectiva, la antropología visual plantea otros caminos, otras prácticas. La posibilidad de generar acercamientos compartidos y colaborativos, que provoquen el diálogo intercultural⁴⁵; y es así que la interacción entre los sujetos que se involucra es transformada en la medida que avanza el proceso.

Así, el trabajo desde el cine, con un enfoque comunitario, se convierte en una experiencia humana, estética, de conocimiento compartido. Una experiencia que supera las cuestiones técnicas, tecnológicas, artísticas, industriales, por donde suele transitar el debate cinematográfico.

Empieza un camino de transparentar el accionar del investigador, documentalista, artista, o quien sea que entra en diálogo con la comunidad. Ya lo comentaba Jean Rouch cuando se refería a un cine dialógico, donde los sujetos no actúan sólo como informantes, sino que se convierten en interlocutores, con quienes se va dando un cruce de miradas (Rouch, 2003: 18-19).

Se establece una relación intersubjetiva que se nutre de la conversación entre los sujetos involucrados en el proceso (realizadores, personajes, público). Nace el reto de hacer una propuesta polifónica, que se alimente y contenga distintas voces y sentires.

Estas propuestas rompen con la idea de una única perspectiva del antropólogo o documentalista, y abre las posibilidades para compartir miradas, autorías; donde se

⁴⁵ “En la era de la llamada “convergencia digital” se amplifica el potencial que tiene la imagen para fungir como una plataforma de comunicación intercultural” (Pérez, 2015: 46).

incluyen esas voces, las ideas de los “otros”⁴⁶. Este tipo de estrategias de trabajo colaborativo son parte de un paradigma de producción de conocimiento, que no es exclusivo de la antropología o antropología visual, lo cual permite tener una mirada interdisciplinaria.

Se evidencia la intención por romper con las formas de representación audiovisual del cine etnográfico clásico; sin embargo hay que resaltar que estas estrategias otras, nacen o están muy vinculadas a los intentos desde el cine etnográfico por reinventarse a lo largo de la historia (Pérez, 2015: 57).

En el reto de la construcción de estas alternativas, que se nutren del reconocimiento de lo común, de lo colectivo, no se debe perder de vista el reconocimiento a las diferencias. Como dice Raphael Hoetmer (2009), se plantean nuevas semánticas de las resistencias⁴⁷, hacia otras rebeldías, en la construcción de otros sujetos políticos, camino a una libertad de la disidencia.

La búsqueda de una mirada audiovisual situada y soberana es una construcción necesaria y urgente para los procesos de liberación que se han puesto en marcha en el continente y que más allá de la conquista de derechos sociales obtenidos deben dejar como legado el cambio cultural de esta época. (García A., García R., Benavente S. Una mirada situada y soberana. Página 12, [en línea])

En ese escenario, el Cine Comunitario se convierte en una excusa para generar espacios de encuentro desde una práctica pedagógica que se alimenta de las ideas de Paulo Freire y la educación liberadora, como un espacio para que circule la palabra. Un espacio donde todos y todas puedan expresar sus ideas de manera de manera inclusiva, y no se restrinja la pedagogía a un individuo que monopoliza la palabra y recrea una experiencia de educación bancaria.

Como comenta Ramiro García, de Cine en Movimiento (Argentina)⁴⁸, durante su participación en el Encuentro Internacional de Cine Comunitario (Cotacachi, Ecuador 2014) estamos frente al reto de descolonizar el encuadre, de desmitificar el dominio de la técnica y acercarse a las personas desde la lúdica como un espacio de expresión y

⁴⁶ “Se trata, en última instancia, de escuchar y hacer escuchar todas las voces, amplificarlas y difundirlas, generar debates, abrir nuevos canales que faciliten la comunicación entre comunidades y culturas, entre sectores de la sociedad que de otra manera permanecerían incomunicados” (Pérez, 2015: 56).

⁴⁷ Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.

⁴⁸ Cine en Movimiento, asociación civil de argentina, conformada por trabajadores sociales, educadores populares y cineastas que trabajan en diversas organizaciones sociales y de base Argentina.

comunicación. Así las metodologías del Cine Comunitario se alimentan de herramientas de la pedagogía popular o de liberación, donde los espacios se plantean para el compartir en lo social, cultural y político.

Son las reflexiones y el hacer cotidiano de los colectivos y comunidades que impulsan procesos de producción audiovisual comunitaria, las que van dando sentido y espíritu a lo que llamamos Cine Comunitario, en su proceso de construcción colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, P. (2000). “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú.” *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*, Carlos Iván Degregori (Comp.) 356-391.

Alvarez, A., Azzati, S., y Bokser, J. (2014). “Comunicación popular en Argentina. De la construcción de medios alternativos a la ley de medios.”. *Medios Alternativos y movimientos Sociales*. OSAL. Observatorio Social de América Latina. CLACSO

Alvarez, S. E., & Hoetmer, R. (2009). “Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas”. *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Lima, Perú: PDTG (Programa Democracia y Transformación Global.)

Asociación Bartolomé Araypalla (2014). *Sumaq Kaway (Vivir Bonito)*. Lima, Perú: TDH Alemania (Terre de Hommes Alemania)

Ardèvol, Elisandra (1998). “*Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales*”. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares del CSIC. Madrid

Arévalo, J. M. (2009). “Los carnavales como bienes culturales intangibles. Espacio y tiempo para el ritual”. *Gazeta de Antropología*, 25 (2), artículo 49.

Bacca, B. P. I., & Velásquez, D. O. M. (2009). “Fiestas agrícolas y ciclos helio-lunares en el mundo andino: el carnaval como fuente de justicia de los pueblos indígenas pastos y kamentsás”. *Revista Análisis*, (Número 74), 15-32.

Baud, Michiel (2003). *Intelectuales y sus utopías: indigenismo y la imaginación de América Latina*. Amsterdam: CEDLA.

Bazán, Marco (2014). *Convención de los Derechos del Niño (CDN), Cultura Andino-Amazonica, y Buen Vivir*. Lima, Perú: TDH Alemania (Terre de Hommes Alemania, Lima, Perú)

Boal, A. (1975). *Técnicas latinoamericanas del teatro popular*. Sao Paulo: Hucitec

Correa, Paulo. (2015) “Convivencia, conflicto y transformación de la mirada. Pensar una Antropología de la imagen”. *Revista Chilena de Antropología Visual* - número 25 - Santiago, Julio 2015 - 88/103 pp.- ISSN 0718-876x. Rev. chil. antropol. vis

Chuyma, A. (2006). *Volver a la vida alegre y sabia de nuestros abuelos: Descolonización y Afirmación Cultural Andina en el Altiplano-Puno*. Puno, Perú: Asociación Chuyma de Apoyo Rural “Chuyma Aru”

Cuevas, Valeria. (2015) “Antropología audiovisual en la Ciudad de México: La experiencia de cinco iniciativas académicas”. *Revista Chilena de Antropología Visual* - número 25 - Santiago, Julio 2015 - 88/103 pp.- ISSN 0718-876x. Rev. chil. antropol. vis

De la Cadena, Marisol (2008). “La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de una antropología andinista a la interculturalidad?”. *Saberes periféricos: ensayos sobre la antropología en América Latina*. Lima: IEP.

Degregori, Carlos Iván y Ludwig Huber (2006). “Cultura poder y desarrollo rural”. *Perú: el problema agrario en debate*. Lima: SEPIA

De Angelis, M. G. (2012). “Antropología visual y medios digitales: nuevas perspectivas y experiencias metodológicas”. *Revista de antropología experimental*, (Número 12), 101-112.

Di marco, G., & Hoetmer, R. (2009). “Movimientos sociales y democracia radical: lo público y lo privado” *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y*

movimientos sociales. Lima, Perú: PDTG (Programa Democracia y Transformación Global)

Estermann, J. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” En *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz: III-CAB.

Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.

Freire, Paulo. (1972) *Sobre la Acción Cultural*. Santiago, ICIRA Gobierno de Chile/ONU/FAO.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogy of the Oppressed*, Pelican books, Londres.

Fals Borda, Orlando. (2010). *Antología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Galán, B. P. (2010). “Tiempo festivo y espacio sagrado en los Andes. Entre el cristianismo y la tradición indígena”. *Gazeta de Antropología*, 26(2). Artículo 29.

Guarini, Carmen. (2014) “Nuevas formas de la etnografía filmica”, *e-imagen Revista 2.0*, Editorial Sans Soleil, España-Argentina. ISSN N° 2362-4981

Gumucio, Alonso (2014). “Aproximación al cine comunitario”. *El Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Alonso Gumucio (Comp.). Bogotá: FES Comunicación. Colombia.

Hoetmer, R. (2009). *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Lima, Perú: PDTG (Programa Democracia y Transformación Global)

Icó Bautistas, Pedro Agripino (2010): "Una mirada constante", en Kohler, Axel et al. (Editores): *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. México y Chiapas: CESMECA-UNICACH,CIESAS,UNAM,IWGIA et al., pág. 325 - 333

Jiménez Pérez, José Alfredo (2010): "Sbonel jbijiltik. Dibujando nuestras sabidurías", en Kohler, Axel et al. (Editores): *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. México y Chiapas: CESMECA-UNICACH,CIESAS,UNAM,IWGIA et al., pág. 308 – 315

Quiroga, Cecilia (2014). "Perú". *El Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Alfonso Gumucio (Comp.). Bogotá: FES Comunicación. Colombia.

León, C. (2010). "Visualidad, Medios y Colonialidad. Hacia una crítica decolonial de los Estudios Visuales". *Desenganche: visualidades y sonoridades otras. Quito: La Tronkal*.

Leyva, S. Cal, X. B., & Spedd, M. R. A. (2008). *Gobernar (en) la diversidad experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (No. 307.770972 G6).

Leyva, X., & Hoetmer, R. (2009). "Nuevos procesos sociales y políticos en América Latina: las redes neozapatistas". *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*. Lima, Perú: PDTG (Programa Democracia y Transformación Global)

Leyva-Solano, X. (2010). "Caminando y haciendo o acerca de prácticas decoloniales". Axel Köhler et. al. *Sjalelkibeltik. Sts' isjeljakechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. México: RACCACH, Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMCUNAM, IWGIA, Orê y XenixFilmdistribution.

Lisón, J. C. (1999). "Una propuesta para iniciarse en la Antropología visual". *Revista de antropología social*, (8), 15-35.

Köhler, A., Leyva, X., Intzín, X. L., Martínez, D. G. M., Watanabe, R., Chawuk, & Bautista, P. A. I. (2010). *Sjalel kibeltik. Sts' isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. México y Chiapas: CESMECA-UNICACH,CIESAS,UNAM,IWGIA et al

Kohler, Axel (2010): "Tocando Tierra", en: Kohler, Axel et al. (Editores): *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*. México y Chiapas: CESMECA-UNICACH,CIESAS,UNAM,IWGIA et al., pág. 343-552.

Maldonado, B. (2003). "La comunalidad como una perspectiva antropológica india". *Juan José Rendón Monzón, La comunalidad: modo de vida de los pueblos indios*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Conaculta, 14.

MacDougall, David (1998). *Transcultural Cinema*. Princeton: Princeton University Press.

Mejía, M., R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Lima, Peru: TAREA Asociacion Gráfica Educativa.

Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa, 2007.

Marañón, B. (2012). "La colonialidad del poder y la economía solidaria: Apuntes para la reflexión teórico-metodológica del Grupo de trabajo economía solidaria, CLACSO". *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina. Una perspectiva descolonial*. México: CLACSO

Marañón-Pimentel, B (2014). "Crisis global y descolonialidad del poder: La emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria". *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: CLACSO

Mora, P. (ed.) (2015). *Poéticas de la resistencia: el video indígena en Colombia*. Bogotá: Cinemateca Distrital.

Poole, D. (2000) *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, 2000, p.35

Rappaport, Joanne (2007). "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista colombiana de antropología*, N°43, año 2007.

Rengifo, Grimaldo (1997). "La crianza recíproca: biodiversidad en los Andes", en *Biodiversidad: Compendio 1997-1999*. Lima: PRATEC (Programa Andino de Tecnología Campesina)

Rengifo. Grimaldo (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina*. Lima: PRATEC (Programa Andino de Tecnología Campesina)

Rengifo Grimaldo (2010). *Los Watunakuy Encuentros de encariñamiento intercultural andino. La Experiencia del Fondo de Iniciativas de Afirmación Cultural (FIAC) 2002-2009*. Lima: PRATEC (Programa Andino de Tecnología Campesina)

Rengifo Grimaldo (2015). "Epistemología de la educación comunitaria andino-amazónica: notas. En Educación comunitaria: oportunidad de aprendizaje permanente". *Revista Tarea* edición 90. Lima: TAREA

Reygadas, Luis (2014). "Equidad Intercultural MINCULT (Comp.) *Diversidad cultural desarrollo y cohesión social*. Lima: Ministerio de cultura Perú

Rivera, Silvia (2010). *Ch`ixinakax Utiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta de Limón

Rivera, Silvia (2014). *Ch`ixinakax Utiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Bueno Aires: Tinta de Limón.

Rouch, Jean (2003). *Ciné-Ethnography*, ed. y trad. S. Feld, Minnesota University Press.

J. Ruby. (1991). "Hablando por, acerca de, con, al lado de: un dilema documental y antropológico". *Revista Fall*, 2 (1991).

Ruby, Jay. (2007). "Los últimos 20 años de antropología visual. Una revisión crítica". *Revista Chilena de Antropología Visual*, Núm 9, pp. 13-36.

Peña, Alquimia (2014). "Introducción". *El Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Alonso Gumucio (Comp.). Bogotá: FES Comunicación. Colombia.

Pérez, A. Z. (2015). *Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada*.

Pink, Sara (2005). "In the net: Anthropology and photography". *Working images. Visual research and representation in ethnography*. rti, Laszlo; Afonso, Ana Isabel (Edits.), Routledge: London.

Pink, Sarah (2006). *The future of visual anthropology: engaging the sense*. Routledge: London

Quijano, Aníbal (1993) "Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas" en Forgues, roland (ed.) *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento*. Lima: Amauta.

Quijano, Aníbal (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina" en Castro-Gómez, Santiago, Guardiola-Rivera, Oscar, Millán de Benavides, Carmen (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Quijano, A. (2000). "El fantasma del desarrollo en América Latina". *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 6(2), 73-90.

Tubino, F., & Zariquiey, R. (2005). “Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano”. *Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe*. Recuperado de: <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Consultoria.pdf>

Vega, E. (2010). “Desengache...Urgente... Hoy”. *Desenganche: visualidades y sonoridades otras*. Quito: La Tronkal.

Viaña, J. y Claros, J (2009). “*La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad*” En Interculturalidad crítica y descolonización. La Paz: III-CAB.

Viaña, J. (2008). “Reconceptualizando la interculturalidad”. En: Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación. La Paz: III-CAB.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.

Walsh, C. (2002). “La problemática de la interculturalidad y el campo educativo”, Ponencia presentada en el Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación, 16 de abril de 2002.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

Zirión, Antonio (2015). “Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada”. *Revista Iztapalapa*, No. 78, pp. 45-70. México, D.F

García A., García R., y Benavente S. (2014). “Una mirada situada y soberana”. *Página 12* [en línea]. 11 de junio 2014, [fecha de consulta: 30 de agosto 2015]. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-248333-2014-06-11.html>>

Entrevista Stefan Kaspar - Grupo Chaski (Extracto) 07-05-2013 , Auditorio Alí Primera de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Cinescope 2013(Consultado el 11 de junio 2014 en <https://youtu.be/Ybw4J9wvHXE>)

Charlas, conversaciones, talleres y entrevistas

Charla Cine en Movimiento. Ramiro García. Encuentro Internacional de cine comunitario, Cotacachi. 4 de diciembre 2014

Charla Educación Intercultural Bilingüe. Wenceslao Rosario. Caracol TERCO, Carhuaz. 7 de enero 2015

Conversación con Wenceslao Rosario. Taller de Mapeo Colectivo. Escuela Chaupin. 16 enero 2015

Taller “EL Otro documental” – José Balado. Taller de verano DOCUPERU, Lima. 22 de febrero 2015

Entrevista Marco Bazán. Oficina de Tierra de Hombres Alemania en Lima. 12 de mayo 2015

Entrevista Magdalena Machaca. Oficina de PRATEC en Lima. 12 de mayo 2015

Charla Soberanía audiovisual en América Latina. Fernando Valdivia. Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. 17 de junio 2015

Conversación plenaria con Javier Malpartida. Diálogo de Saberes: Educación Popular, facilitación de procesos y epistemologías insurgentes. 21 de abril 2016

Conversación plenaria con Raphael Hoetmer. Diálogo de Saberes: Educación Popular, facilitación de procesos y epistemologías insurgentes. 22 de abril 2016

Conversación plenaria con Oscar Jara. Diálogo de Saberes: Educación Popular, facilitación de procesos y epistemologías insurgentes. 22 de abril 2016

ANEXOS

Trenzando Raíces (Sistematización El Maizal)

1. Mapeo colectivo

Este taller parte de los conocimientos y experiencias que los niños tienen acerca de su entorno inmediato, con el objetivo de identificar sus características materiales y subjetivas.

El mapeo colectivo es una herramienta para incentivar la participación y la reflexión colectiva acerca de lo que significa habitar el territorio.

Mapeo colectivo

Objetivo: Obtener un primer mapa de la comunidad y del territorio de Junín.

Tiempo de realización: 3 horas

Convocatoria: máximo 15, mínimo 8 participantes.

Materiales:

- Cartulina (1 pliego por mapa individual).
- Colores (1 caja de 24 colores).
- Plumones o marcadores punta fina (6 colores).
- Resaltadores (1 caja de 4 colores).
- Marcadores permanentes (1 caja de 4 colores).
- Papel periódico: 2 pliegos para pautas metodológicas, 1 pliego para la lista de participantes.
- Cinta adhesiva.
- Hojas blancas tamaño carta.
- Sacapuntas (4).
- Borrador.

Pasos a seguir:

1. Definir el tema
2. Hacer previamente una lista de referentes (elementos guía que no pueden faltar en los mapas):
Ecológicos: montañas, bosques, ríos. Infraestructura: carreteras, puentes, caminos, escuelas.
Productivos: industrias, minas, cultivos, fincas, pesca. Sociales y culturales: lugares de encuentro, de fiesta o sagrados.
3. Presentación del taller: explicar el propósito de la actividad y el uso de los mapas.
4. Construcción de bocetos individuales en hojas tamaño carta.
5. Definir un mapa único por consenso y trazarlo a lápiz.
6. Rellenarlo con colores.
7. Conversar colectivamente sobre el resultado

2. Recorrido

Una vez realizado un primer mapa colectivo del territorio, se definirán rutas y posteriormente se recorrerán.

Recorrido

Objetivo: contrastar el mapa con el territorio concreto, para identificar elementos nuevos o para rectificar los que ya fueron señalados.

Tiempo de realización:

Material: mapa colectivo, cámara fotográfica y grabadora.

Pasos a seguir:

1. Se organizarán equipos dependiendo del número de participantes.
2. Cada equipo definirá una ruta.
3. Cada equipo, con la compañía de un tallerista, realizará el o los recorridos de acuerdo a la ruta planeada.
4. Al volver al punto de reunión, se intercambian experiencias y cada uno identificará lo que más le gustó o lo que más llamó su atención.
5. Ejercicio de escritura libre o dibujo sobre aquello que más llamó la atención.
6. En el mapa colectivo se insertarán los elementos nuevos que los participantes consideren.

Segunda etapa: Contando historias sobre el territorio

3. Cuéntame una historia

Este taller parte de los conocimientos, vivencias e inquietudes que los niños tengan acerca de su comunidad, así como de todo aquello que consideren significativo, con el objetivo de contar una historia. Así, primero se recurre a la escritura libre, y después se insertarán los elementos más básicos de la estructura narrativa mediante la realización de viñetas.

Cuéntame una historia de Junín

Objetivo: incentivar la capacidad narrativa de los participantes

Tiempo de realización: 1 hora

Material: hojas, colores y recortes.

Pasos a seguir:

1. Cada participante elegirá el tema que más le guste y contará una historia, anécdota, leyenda o suceso.
2. Una vez terminado el ejercicio de escritura, en una nueva hoja de papel dividida en tres, cada participante representará su historia con dibujos y recortes.
3. Exposición de las viñetas.

4. Nuestro calendario

Esta actividad tiene el propósito de identificar la dinámica comunitaria del territorio en cuestión, mediante la reflexión colectiva acerca de cuáles son los eventos más importantes que se dan durante el año. Se busca que los participantes reflexionen sobre las diferentes temporalidades que interactúan en su territorio, y también sobre cómo representarlas gráficamente.

Calendario de Junín

Objetivo: incentivar la capacidad narrativa de los participantes y la reflexión sobre las distintas temporalidades de su entorno.

Tiempo de realización: 2 hora

Material: hojas, colores y recortes.

Pasos a seguir:

1. Definir las diferencias entre el calendario gregoriano y el calendario agrofestivo andino
2. Identificar las temporadas climáticas (Época seca y época de lluvia)
3. Cada participante construye su propio calendario de fiestas familiares y comunitarias
4. Se contrasta la información individual con una construcción de calendario colectiva
5. Una vez identificadas las fiestas, se relacionan que señas y símbolos nos indican la llegada de estas actividades comunitarias
6. Se grafican las señas y símbolos según su momento de aparecer en el territorio en su respectiva temporada
7. Las fiestas vienen con sus propias músicas, rituales y danzas. De identifican las expresiones festivas que acompañan cada fiesta.
8. Una vez que tenemos temporadas, fiestas, señas y símbolos, rituales y modos de festejo. Se relaciona con la posición de las estrellas y astros. Para crear un puente de diálogo entre los mundos, su comunicación y convivencia.

Tercera etapa: Contando la historia del territorio con audiovisual

5. Videopostal (Sistematización Red FRAKTAL)

El taller de video postales tiene la finalidad de que los participantes muestren las particularidades de sus barrios a otros barrios de la ciudad, del país y del mundo, tal y como si mandaran una postal. Está dirigido a chicos de entre 6 y 15 años de edad y necesita de dos facilitadores para optimizar el trabajo del taller. Es recomendable que cada grupo tenga un número máximo de 5 integrantes.

Videopostales

Objetivo: Generar conciencia entre diferentes comunidades sobre quiénes son lxs niñxs y adolescentes que los habitan, qué hacen, qué piensan y de qué forma viven, para establecer vínculos y conexiones compartiendo lo que nos rodea.

Tiempo de realización: Variable.

Duración total: 3 horas y 30 minutos

Material:

- Kit de video-postales motivacionales.
- 1 laptop con un programa de edición instalado.
- 1 cámara que registre video.
- 1 lista de canciones preparada para escoger entre ellas.

Pasos a seguir:

Ejercicio 1: Conversa sobre el barrio. Introduce el taller / 15 minutos

Que cada participante cuente lo que más le gusta de su barrio y que explique por qué. Una vez que cada quien haya hablado, explica brevemente el objetivo del taller y la película que realizarán.

Ejercicio 2: Compartan ejemplos / 10 minutos

Enséñales a lxs participantes ejemplos de video postales realizadas en otros barrios para que puedan apreciar la forma en que han sido realizadas. Conversen sobre cada película y sobre cómo les gustaría hacer sus propias historias.

Ejercicio 3: Preséntales la cámara / 20 minutos

Enséñale al grupo las funciones básicas de la cámara y muéstrales rápidamente la diferencia entre los distintos valores de plano que pueden utilizar al hacer su registro (Plano General, $\frac{3}{4}$, Medio, Primer Plano y Plano detalle).

Ejercicio 4: Registren / 50 minutos

Pónganse de acuerdo entre todxs el orden en que harán el recorrido Asígnale un número del 1 al 5 a cada participante y acompaña a todo el grupo en un recorrido por los diferentes lugares favoritos de cada quien en el orden que hayan acordado. Cada chicx registrará el recorrido hacia el lugar que haya seleccionado y tendrá 5 minutos para registrar todo lo que quiera utilizando los diferentes valores de plano. Invítalos a que graben tanto como puedan. Mientras más, mejor. Una vez que termine el registro de su lugar, pasa a cámara al siguiente para que registre su recorrido. Pueden contarle a la cámara o a sus compañerxs sobre las cosas que ven o las situaciones con las que se encuentran mientras realizan cada recorrido. Una vez que hayan terminado todos los recorridos, Junta a todxs lxs participantes y pídeles que envíen un mensaje a otros barrios para cerrar el video.

Ejercicio 5: Editen la película / 90 minutos

Abre el programa de edición y explícales las herramientas básicas con las que trabajarán para editar su película (cortar, pegar, mover, seleccionar, etc.). Primero vean el registro de cada uno de lxs participantes y seleccionen entre todxs un minuto de los que entre todxs consideren los mejores planos registrados por cada participante. Procura que la máquina sea operada por la persona cuyas imágenes estén seleccionando, para que todxs puedan rotar. Una vez que hayan seleccionado todo el material, conversen sobre el orden en el que quieren que aparezca hasta que lleguen a un acuerdo. Cada participante tendrá 12 minutos para editar hasta donde llegue con el apoyo de sus compañerxs, quienes lo relevarán una vez que se agote el tiempo.

Cuando esté lista la edición, enséñales cómo incorporar la introducción y los efectos, ayudándoles a aplicarlos para que no se compliquen ya que requieren conocimientos ligeramente más complejos. Una vez hecho esto, seleccionen una canción en conjunto, colóquenla junto al video y expórtelo como una película.

5. Microdocumental

Producción de microdocumental

Objetivo: Promover el reconocimiento de la comunidad a través del relato de historias comunitarias, a partir de ejercicios narrativos audiovisuales y la producción de un video documental.

Tiempo de realización: Variable.

Material:

hojas, colores y recortes.

- 1 laptop con un programa de edición instalado.
- 1 cámara que registre video.
- 1 tripode
- 1 kit de sonido (Micrófono, auriculares, audiorecorder)
- Hojas, lapiceros, marcadores, colores
- Proyector y equipo de sonido (opcional)

Pasos a seguir:

1. Ejercicio 1 - Tema - Historia - Guion
2. Ejercicio 2 - Espacio, Personaje, Acciones
3. Ejercicio 3 - Lenguaje Audiovisual (imagen y sonido)
4. Ejercicio 4 - Otras Narrativas para el guion audiovisual
5. Ejercicio 5- Producción
6. Ejercicio 6 - Realización
7. Ejercicio 7 - Post producción