

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

PROGRAMA DE DOCTORADO EN HISTORIA Y ARTES



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

LABORATORIO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL EN EL
RESGUARDO INDÍGENA DE WAMPÍA (COLOMBIA)



DOCTORANDO José Antonio Dorado Zúñiga

DIRECTORA Dra. Ana García López

GRANADA (ESPAÑA), 2020

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Facultad de Bellas Artes

Programa de Doctorado en Historia y Artes

TESIS DOCTORAL

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Laboratorio de creación audiovisual en el Resguardo Indígena de Wampia (Colombia).

Doctorando

José Antonio Dorado Zúñiga

Directora

Dra. Ana García López

Granada (España), 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Antonio Dorado Zúñiga

ISBN: 978-84-1306-863-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/68574>

Nota: La tesis doctoral va acompañada del audiovisual *Shur Abelinui wam yo kutri kitrop pichip* (Trenzando el pensamiento de shur Abelino), un documental producto de la metodología propuesta en el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, realizado como trabajo final con el grupo de estudiantes de *Ala Kusreik Ya Misak Universidad*, promoción 2019-2020. Se recomienda revisarlo en el siguiente enlace para comprender mejor el trabajo de tesis:

<https://bit.ly/3aX1dUK>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Dedicado a mis padres, a todos mis hermanos, hermanas y mis hijos, porque me insuflaron el afecto, la fuerza y la resistencia para perseverar; pero de manera especial lo dedico a mi compañera y cómplice Cecilia Orozco, por su presencia amorosa e incondicional en mis afugias, insomnios, sueños y alegrías.

Agradecimientos

A *Pishimisak*, *Kallimisak* y a todos los espíritus que habitan el macrocosmos, a los hijos del *aroiris* y el agua, al espíritu del taita Abelino Dagua, a los *shures* y *shuras* que a través de sueños protegen y orientan al pueblo misak desde el *kansrø*. Al Cabildo de Guambía, al taita Jesús María Aranda, al profesor Javier Fayad, y a la profesora Bárbara Muelas y la secretaria María Elena Muelas Chavaco. A los estudiantes y compañeros Manuel Trino Almendra, Silvio Yalanda Chirimuscay, Segundo Sánchez Camayo, José Antonio Morales, Clementina Tunubalá Muelas, Javier Morales Tróchez, Jeison Muelas Tunubalá, Denise Johana Almendra Muelas, Gladis Velasco, Gerardo Calambás, Lorenzo Calambás, Alba Lucía Muelas, Jeremías Tunubalá, Manuel Jesús Ullune, Claudia Marcela Velasco, Deicy Johana Almendra, Vicente Tombe Almendra, Luis Alfonso Muelas y Eliécer Tombe Tombe, estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, por compartirme sus alegrías y enseñanzas, y por aceptarme generosamente en su minga de conocimiento.

A mi directora de tesis Ana García, por su aliento, complicidad y apoyo.

A Maritza López por su respaldo para impugnar, concertar y desarmar las adversidades institucionales que enfrentamos, a Jesús Martín por sus sabias enseñanzas, a Jorge Caicedo por sus gestos de amistad y por avalar mis deudas, a Manuel Silva por sus puntuales observaciones y su diálogo constructivo, a Teresita Sevilla por escucharme, orientarme y animar la lucha por la escritura.

A Andrés Plata por su juiciosa (aunque breve) asistencia en la investigación y al equipo de registro visual y sonoro conformado por José Luis Vargas, Félix Corredor y César Suárez, quienes me acompañaron desde diferentes ángulos y se sumaron a la minga de pensamiento para registrar el sentir, ver, pensar y hacer del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.

A Víctor Daniel Bonilla por su sabiduría y generosidad con sus fotografías, a Nancy Motta, Claudia Bustamante, Andrés Felipe Aristizábal, John Trujillo, Jaime Ariza y Luz Stella Grisales por sus amables colaboraciones.

A mi buen amigo Hernán Toro que me protegió en la revisión del texto final para dejar fluir la palabra.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

A los compañeros del doctorado por su solidaridad. A los docentes de la Facultad de Artes e Historia de la Universidad de Granada por acompañarme en la orientación del proyecto de tesis.

A la Asociación Iberoamericana de Postgrado AUIP, por generosidad al otorgarme la beca para cursar los estudios del “Doctorado en Historia y Artes”, y el apoyo del “Programa de ayudas para la lectura de tesis doctorales”.

A Julián Gonzales por ayudarme a vislumbrar el laboratorio. A Ramiro Arbeláez, Oscar Campo y Luis Hernández, mis entrañables profesores y compañeros de docencia, con quienes aprendimos a enseñar/aprendiendo sin arrogancias en el taller de audiovisuales. A todos los profesores y profesoras de la Escuela de Comunicación Social y a los docentes de la Facultad de Artes Integradas, y dirigentes de la Universidad del Valle que creyeron en los aportes audiovisuales de un modesto documento obstinado en la construcción de una propuesta colaborativa por la lucha y resistencia del pueblo misak.

A todos, *pai pai*, como mandan las buenas costumbres del dar y recibir en las naciones del *Abya-Yala*.

Resumen

En el marco del *Segundo Plan de vida y de pervivencia del pueblo misak* se plantea la creación de un diseño de laboratorio audiovisual intercultural inspirado y congruente con la minga de pensamiento, la cosmovisión, el arte, la resistencia y la lucha político-cultural del pueblo misak. La propuesta se afianza en una revisita a algunas metodologías y estrategias de creación audiovisual en contextos de comunidades en la historia del cine, en la experiencia docente del autor de la tesis en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle y en el contexto de formación de Ala Kusreik Ya Misak Universidad. Con estos insumos se diseña una propuesta de laboratorio audiovisual intercultural étnico y se ejecuta un plan piloto con la comunidad estudiantil indígena.

El laboratorio concebido explora el campo emergente de la comunicación indígena que, a partir de las primeras décadas del siglo XXI, hace parte de la agenda política y social del país y la región. La reivindicación de los saberes de los pueblos indígenas es una oportunidad para reflexionar y pensar en torno a procesos de creación artístico-educativa y de indagación de narrativas audiovisuales propias, en el marco de una conciencia crítica de los problemas históricos, políticos, sociales y culturales que afectan al pueblo misak. Se plantea entonces, un escenario intercultural de apropiación del audiovisual que permite indagar con un grupo de estudiantes de la universidad étnica otras formas de relación con el conocimiento, con otras formas de representar y de explorar otras narrativas, otros modos de uso del discurso audiovisual, aportando elementos que pueden activar el registro y la memoria de procesos sociales e históricos que ha emprendido la comunidad indígena en defensa de su cultura propia. De esta manera, el laboratorio audiovisual plantea la necesidad de crear paradigmas propios en la creación y formación audiovisual como alternativa para fortalecer, a través del audiovisual, otros modos de ver, de escuchar, pensar y compartir el arte, la historia y el conocimiento.

Tabla de contenido

Glosario básico de la investigación (misak-español)	15
Capítulo 1. Planteamiento de la investigación	17
1.1. Antecedentes	27
1.1.1. Antecedentes teóricos.....	28
1.1.2. Antecedentes de laboratorios y experiencias audiovisuales en la historia del cine eurocentrista.....	30
1.1.3. Antecedentes en América Latina.....	32
1.1.4. Antecedentes en Colombia.....	34
1.1.5. Antecedentes en el Resguardo de Guambia	39
1.2. Hipótesis	43
1.3. Justificación	43
1.4. Objetivos de la investigación.....	46
Capítulo 2. Marco teórico	48
2.1. Plan de Vida.....	48
2.2. Interculturalidad.....	53
2.3. Cultura	55
2.4. Identidad	57
2.5. Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.....	60
2.5.1. ¿Qué es el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico?.....	62
2.5.2. ¿Qué conceptos artísticos, políticos y sociales inspiran el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico?	66
2.6. La minga de pensamiento	72
2.7. Territorio.....	75
Capítulo 3. Marco contextual	79
Capítulo 4. Metodología	83
4.1. Población y muestra.....	90
4.1.1. Muestra poblacional	96
4.2. Técnicas e instrumentos empleados en la investigación.....	97
4.2.1. Técnica 1: Análisis de documentos como técnica de investigación cualitativa	97

4.2.1.1. <i>Instrumento: diseño del mapeo de los flujos de las teorías y estrategias que acompañan las principales tendencias cinematográficas y audiovisuales</i>	98
4.2.2. Técnica 2: Observación participante	101
4.2.2.1. <i>Instrumentos empleados en la observación participante</i>	103
4.2.3. Técnica 3: Entrevista etnográfica	103
4.2.3.1. <i>Instrumentos: matriz del diseño de la entrevista etnográfica</i>	105
4.2.4. Técnica 4: Grupo focal	106
4.2.4.1. <i>Instrumento: listas de estudiantes</i>	106
4.3. Procedimientos.....	107
4.3.1. Fase 1: Preparatoria	107
4.3.1.1. <i>Elaboración del plan de investigación</i>	107
4.3.1.2. <i>Revisión bibliográfica, cinematográfica y videográfica</i>	107
4.3.2. Fase 2: Trabajo de campo.....	110
4.3.2.1. <i>Experiencias en el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico</i> . 111	
4.3.4. Fase 3: Recogida de datos	114
Capítulo 5. Contextos y referencias para la propuesta del Diseño de Método Audiovisual Étnico	118
5.1. Consideraciones preliminares	118
5.2. El caso de Robert Flaherty	122
5.3. El cine soviético.....	123
5.3.1. Lev Kuleshov	124
5.3.2. Sergei Eisenstein	126
5.3.3. Dziga Vertov	129
5.4. La Escuela inglesa	133
5.5. El neorrealismo y Rossellini	137
5.6. Jean Rouch.....	143
5.7. Las miradas del “otro” en América Latina	147
5.8. El nuevo cine latinoamericano y otras miradas de emancipación	152
5.9. El caso de Marta Rodríguez y Jorge Silva.....	156
5.10. Otros referentes de formación.....	158
5.11. Sobre la formación, el cine indigenista y el cine indígena	160
5.12. En busca del cine y el audiovisual indígena colombiano	166
5.13. La organización de los colectivos indígenas.....	172

5.14. Reflexiones	177
Capítulo 6. Contextos del taller de audiovisuales en la Universidad del Valle y la Ala Kusreik Ya Misak Universidad	180
6.1. Notas sobre el contexto histórico y pedagógico del curso de montaje y el Taller de Audiovisuales en la Universidad del Valle	180
6.1.1. El Taller de Audiovisuales y la Escuela de Comunicación Social	181
6.1.2. Del curso de montaje a la experiencia cinematográfica	193
6.1.3. “Apaporis, Secretos de la Selva”	195
6.1.4. “Namuy nu pirø” (Nuestra Tierra)	198
6.1.5. “Augusto Rivera, el gran ausente” (exposición interactiva)	201
6.1.6. Reflexiones sobre el Curso de Montaje en el Taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle	201
6.2. Notas sobre el contexto histórico de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad	204
6.2.1. Sin territorio no hay educación propia	205
6.2.2. La investigación Solidaria como antecedente de educación propia misak	215
6.2.3. Perspectiva global de la educación superior indígena	219
6.2.4. De la educación hegemónica a la educación propia	223
6.2.4.1. <i>Fundamentos de la Misak Universidad</i>	232
Capítulo 7. Herramientas propias, Tecnologías de emancipación, Diseño del Laboratorio étnico y Propuesta del plan piloto	238
7.1. Herramientas propias de pedagogía e investigación	239
7.1.1. La pedagogía propia	239
7.1.2. La interculturalidad entre lo propio y lo ajeno	244
7.1.3. El investigador solidario	249
7.1.4. La metodología propia, el caracol que camina y el tampalkuary	251
7.1.5. La relación simbólica del espiral como fuente de memoria ancestral y su relación con el diseño de la memoria en los soportes tecnológicos audiovisuales	260
7.2. Sobre la tecnología: Referencias históricas del uso de la tecnología como alternativas de emancipación	262
7.3. Diseño de la Metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico	267
7.3.1. Estrategia 1. ¿Cómo realizar la inserción y aprendizaje en la Comunidad?	270
7.3.2. Estrategia 2. ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?	272
7.3.3. Estrategia 3. ¿Cómo experimentar para apropiar lo de afuera?	273

7.3.4. Estrategia 4. ¿Cómo visionar las historias de afuera para fortalecer lo propio?.....	274
7.3.5. Estrategia 5. ¿Cómo, para qué y para quién realizar el trabajo final?.....	275
7.3.6. Estrategia 6. ¿Qué nos dejó la metodología?	277
7.4. Sobre el proceso de investigación y la programación del plan piloto en el resguardo indígena de Wuampia	278
7.4.1. Contexto global del trabajo de campo de la investigación “Los misak, de la tierra a la pantalla”	279
7.4.2. Colectivo de apoyo intercultural	282
7.4.4 Programación del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico	283
Capítulo 8. Implementación del plan piloto del Diseño del Laboratorio Audiovisual Intercultural	285
8.1. Estrategia 1. ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?.....	287
8.1.1. Arquitectura.....	290
8.1.2. Srap, Kup, Psrik Passop (tejidos propios)	296
8.1.3. Observación participante	299
8.1.4. Tecnología	301
8.1.5. Horario misak	304
8.1.6. Minga de conocimiento	306
8.1.7. Las calificaciones	308
8.1.8. El namuy wam, la oralidad y otros modos del aship (ver) y el isup (pensar).....	310
8.1.9. Sobre la pedagogía propia	312
8.1.10. Indumentaria misak	314
8.1.11. Del ovejo al gusano	318
8.1.12. El telar	319
8.1.13. Vida cotidiana.....	321
8.1.14. Reflexiones.....	324
8.2. Estrategia 2: ¿Cómo resignificar los conceptos audiovisuales?	325
8.2.1. Los procesos del pensamiento indígena guambiano	326
8.2.1.1. <i>El Espiral de apropiación y revisión crítica del Glosario Audiovisual</i>	330
8.2.1.2. <i>Reflexiones sobre el Pøtøpørap (Encuadre) y el Pøtøtul (Registro circular)</i>	332

8.2.1.3. <i>La puesta en crisis de la hegemonía del encuadre</i>	340
8.2.1.4. <i>El Kampa wam</i>	342
8.2.1.5. <i>Køshømpøtø asønaimai (El plano del aroiris)</i>	346
8.2.1.6. <i>Wasrøkap asønaimai (la mirada del cóndor)</i>	351
8.2.1.7. <i>Apuntes y reflexiones en torno a la mirada misak y el kiltunyukutri unasha wesruik (ángulo normal)</i>	352
8.2.1.8. <i>El sonido de los sentidos: Wantrapik (claqueta)</i>	356
8.2.1.9. <i>Mantø maramik</i>	360
8.2.2. <i>Resignificación del sonido</i>	362
8.2.2.1. <i>Glosario sonoro</i>	366
8.2.2.2. <i>Pøtøkatan Wantrapik (el sonido de los lugares)</i>	366
8.2.2.3. <i>Chiwankøpen wantrøkailø (sonido de los objetos)</i>	367
8.2.2.4. <i>Kasrak kønilø (tocar con alegría)</i>	367
8.2.3. <i>Reflexiones</i>	369
8.3. <i>Estrategia 3: ¿Cómo experimentar lo de afuera para fortalecer lo propio?</i>	371
8.3.1. <i>La experimentación audiovisual como tejido histórico, político y vanguardista</i>	373
8.3.2. <i>El efecto Kuleshov</i>	375
8.3.3. <i>Sobre la figura del director</i>	377
8.3.4. <i>Re-visión y reflexión</i>	378
8.3.5. <i>Encuentros y desencuentros, a propósito del efecto Kuleshov en el contexto occidental</i>	383
8.3.6. <i>La geografía creadora</i>	390
8.3.7. <i>La mujer misak perfecta</i>	396
8.3.8. <i>Homenaje a los hermanos Lumière y a George Méliès</i>	403
8.4. <i>Estrategia 4: ¿Cómo visionar lo de afuera para fortalecer lo propio?</i>	409
8.4.1. <i>Visionar en comunidad</i>	411
8.4.1.1. <i>Visionar desde los referentes cinematográficos para buscar caminos de emancipación</i>	412
8.4.1.2. <i>La emulación como alternativa para aprender “a ser uno mismo, en el otro, con y en contra de él”, pero también en contra de sí mismo</i>	429
8.5. <i>Estrategia 5. ¿Qué, cómo, para quién y para qué realizar el trabajo final?</i>	435
8.5.1. <i>Chumbe-cam</i>	436
8.5.2. <i>¿Cómo realizar el trabajo final?</i>	441

8.5.3. ¿Sobre qué y para qué realizar el audiovisual?	442
8.5.4. ¿Para quién se realiza el trabajo final?	443
8.5.4.1. <i>La propuesta endógena</i>	444
8.5.5. El taita Abelino Dagua Hurtado	446
8.5.6. Piaylan maramik (pensar con el sueño).....	448
8.5.7. La preproducción.....	451
8.5.8. La Producción.....	453
8.5.8.1. <i>El taita Abelino, el kansrø y el soñar</i>	455
8.5.8.2. <i>El yatul y el kasrak</i>	460
8.5.9. El montaje final	463
8.6. Estrategia 6: ¿qué nos dejó el Laboratorio y cómo podemos mejorarlo?.....	469
Capítulo 9. Conclusiones	488
9.1. Dificultades potenciales del diseño metodológico étnico.....	501
9.2. Perspectivas de la metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico .	503
9.3. ¿Qué perspectivas ofrece el diseño metodológico en la comunidad misak?.....	504
9.4. ¿Qué perspectivas ofrece para la comunidad de investigadores?	506
9.5. ¿Qué perspectivas ofrece para la practica docente audiovisual?.....	510
9.6. ¿Qué perspectivas ofrece para la producción artística audiovisual?.....	512
Referencias.....	516
Filmografía y videografía	540
Figuras	544
Anexo 1. Autorización del Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía	571
Anexo 2. Solicitud del Laboratorio Audiovisual Intercultural, por parte de las directivas de la Misak Universidad.....	572
Anexo 3. Listado de estudiantes asistentes al Seminario de tejidos propios	573
Anexo 4. Piezas de difusión del Seminario de Tejidos Propios.....	574
Anexo 5. Certificado de aprobación del Seminario de Tejidos Propios.....	576
Anexo 6. Maramik (escaleta) del documental sobre el taita Abelino Dagua.....	577
Anexo 7. Ficha técnica: Documental sobre el taita Abelino Dagua.....	579
Anexo 8. Convocatoria para la evaluación de la propuesta metodológica del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.....	580
Anexo 9. Entrevistas	581
Entrevista al taita Jesús María Aranda.....	581
Entrevista en profundidad con el taita Jesús María Aranda.....	581

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Entrevista a grupo focal de estudiantes (grupo de alumnas)	592
Anexo 10. Minga de conocimiento (Evaluación de los estudiantes)	599

Glosario básico de la investigación (misak-español)

Debido a la complejidad que demanda traducir la lengua originaria del pueblo misak en el alfabeto occidental castellano solo se incluirá la traducción de algunos vocablos, los cuales, dependiendo del contexto en el que se encuentren, pueden alterar su significación. La traducción de este repertorio de palabras ha sido consultada con la profesora Bárbara Muelas Hurtado, de la comunidad guambiana.

Kallim: sinónimo de *Pishimisak*, de connotación masculina.

Kampa wam: lengua originaria.

Kansrø: el mundo de los muertos. El tiempo y el espacio de los muertos. No es el cielo ni es el infierno.

Kasrak: alegre.

Kup: hilar.

Kørøsrøraiklø: educación propia que se inicia desde el *Nakchak*. Educación con justicia.

Lata-lata: principio de igualdad en lengua, vestido y mingas de trabajos comunitarios.

Mantø maramik: cómo hacer.

Máma: título que otorgan a las mujeres mayores como reconocimiento de su ejemplo, del respeto que merecen y de autoridad.

Misak: guambiano.

Misakmisak: dignidad de la gente misak; persona digna, merecedora de reconocimiento por su comportamiento.

Nakchak: lugar donde se orienta la educación propia integral mediante el ciclo de vida. También traduce “Aula de los mayores”.

Nunakchak: organización de varios cabildos.

Namui wam: nuestra lengua propia.

Namuinamui: lo nuestro, lo propio, lo que es de nosotros.

Nupirau: es el territorio y su gran contenido.

Nupirø: gran territorio.

Parøstø: cultivo continuo para que no haya hambre en todos los tiempos; administrar bien.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Pasrik: tejido.

Pay pay: muchas gracias.

Pishimisak: espíritu dueño de la naturaleza. Un ser dual que es él y ella.

Pishimarøpik: sabio misak intérprete de los sueños y del sentido. Los *Pishimarøpik* hacen el refrescamiento; limpian y purifican el ambiente contaminado; buscan el equilibrio y la armonía de los humanos con la naturaleza.

Pishinkuchip: regar el *pishin* con plantas protectoras benéficas y curativas de la medicina propia.

Pishimarøp: trabajo que hace el sabio.

Pishau: gente antigua.

Pshintø: armonía y equilibrio.

Pisu: lagos y lagunas.

Piurek: hijos del agua.

Pørtsi: chumbe.

Shures: mayores de la comunidad. Ancianos.

Srap: tejer.

Srekøllik: señor rayo.

Taita: comunero ejemplar, persona mayor que desempeñó cargos de autoridad. Sabio, digno.

Táta: persona que ocupa el cargo de cabildante.

Tampalkuari: sombrero propio de la cultura misak (su significación no es sombrero sino cresta).

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. (Freire, 2011, p. 92)

El planteamiento central de la presente investigación corresponde a una experiencia de concertación alrededor de un diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural inspirado en la minga de pensamiento, la cosmovisión, el arte y la lucha política y cultural del pueblo misak¹. Se buscó en ella explorar alternativas estéticas y políticas que permitan registrar y enfrentar problemas que afectan la identidad cultural de la comunidad indígena de Wampia². El planteamiento del problema a investigar se realizó en el marco del diagnóstico del Plan de Vida³ de los *taitas* del pueblo misak. La alternativa metodológica de creación ha sido respetuosa de la visión de la comunidad, y su aplicación ha sido armonizada, refinada y ajustada con estudiantes y docentes de la *Ala Kusreik Ya Misak Universidad*⁴ para implementar

¹ “También conocidos como Guambiano, Wampi Misamera (gente de wambía), Misag, Huamimehab o Silviano” (Ministerio de Cultura de Colombia, 2010).

² En lo sucesivo asumiremos las nominaciones de Wampia o Guambia y el gentilicio de guambianos. En todos los casos se trata de una referenciación territorial empleada por los comuneros misak al referirse a su territorio ancestral. Los documentos gubernamentales denominan el territorio como Resguardo de Guambia y a la dirigencia indígena, como Cabildo de Guambía.

Las nominaciones de “Guambia” (sin tilde) y “guambianos” corresponden al periodo de los vejámenes y la ignominia de la conquista española y al terraje impuesto por los blancos; sin embargo, esos términos también corresponden al periodo de resistencia y lucha del pueblo guambiano de los años ochenta, y así están referenciados en los textos coescritos entre los intelectuales guambianos y los blanco-mestizos solidarios, y bajo esta concepción se empleará en esta tesis doctoral. No obstante lo anterior, desde el título de la investigación se ha nombrado el territorio como Wampia (y no Guambia) porque también puede y debe interpretarse como una reivindicación identitaria gestada históricamente. El derecho de renombrar el territorio parte de la conciencia histórica de la dominación colonial a la que fueron sometidos los pueblos indígenas. Las categorías referenciales con las que se signaron los territorios ancestrales fueron elaboradas por el dominador como huellas de conquista. El derecho del amo es un derecho que se establece una vez que nombra lo conquistado; la huella nominal no pretende solamente fijar un derecho sino también borrar todo rasgo de origen, tradición o ancestralidad. Dichas categorías referenciales son en sí mismas categorías históricas que parten de una construcción mental que expresa la experiencia de la colonialidad y que desde entonces permea las dimensiones más importantes de quienes habitan esos territorios, sobre el imaginario del patrón de dominación que se impuso. Dicha expresión tiene, pues, origen y carácter colonial; he ahí la importancia para los pueblos de reivindicar el derecho a nombrarse y a referirse desde lo propio. En otros términos, siguiendo a Quijano, dichas categorías referenciales del territorio fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población, anclados a las categorías de identidad racial y de raza (Aníbal Quijano, 2014a, pp. 778-779).

³ Por lo que dentro del marco teórico de la investigación se tendrá como uno de los ejes conceptuales más relevantes.

⁴ En lo sucesivo podrá ser referida también como *Misak Universidad*. Esta institución de educación superior indígena misak fue fundada en el 2011, según resolución de reconocimiento y creación promulgado por la

una minga de pensamiento intercultural que permita reflexionar y ampliar nuevos rumbos, para explorar, a través de las apropiaciones tecnológicas del audiovisual, la posibilidad de desarrollar narrativas propias que den lugar a documentos audiovisuales de resistencia y *re-existencia* cultural en la comunidad de Wampia.

Después de “caminar” por diversos senderos, finalmente se ha decantado la propuesta de investigación centrando la indagación en cuatro frentes: (1) *Re-visión*⁵ y reflexión histórica en torno a las alternativas y las estrategias metodológicas interculturales que han emprendido algunos autores en el cine y el audiovisual para trabajar con comunidades. (2) *Re-visión* y reflexión autocrítica del autor en calidad de docente, realizador audiovisual y artista audiovisual, de la cual surge esta propuesta, lo que implicó al mismo tiempo la *re-visión* y la *re-apropiación* de algunas pautas del proceso de aprendizaje intercultural de la Misak Universidad; esta perspectiva precisó desarrollar una reflexión en torno al contexto histórico de la universidad indígena y sus presupuestos epistemológicos. (3) Revisión de herramientas propias y diseño de un Laboratorio Audiovisual Intercultural. (4) Aplicación de un plan piloto de la propuesta del Laboratorio, en la Misak Universidad.

La propuesta central fue crear un *Laboratorio Audiovisual Intercultural*⁶, y formular su aplicación en un proyecto piloto que se realizó con estudiantes de la Misak Universidad en un proceso de diálogo y debate fundamentado en una relación mediada por la práctica y la participación colectiva, asumiendo que ellos entienden mejor sus problemáticas, sus intereses y su realidad que los investigadores que llegan desde afuera a pretender transformar la vida de su comunidad. La puesta en práctica de la propuesta ha permitido recuperar críticamente la experiencia para valorar, revisar, focalizar y ajustar la puesta en práctica del proceso del laboratorio de forma que pueda ser implementada a mediano y largo plazo.

autoridad ancestral misak Cabildo de Wampia, teniendo en cuenta sus *Pilares de crecimiento misak* (usos y costumbres), que ratifican el lema de sus *shures* y *shuras* de recuperar la tierra para recuperarlo todo. La institución se ubica en la vereda Santiago, zona guambia nuevo territorio ancestral misak (ver acápite 4.1: Población y muestra). En el capítulo 6 de la presente investigación se desarrollará una reflexión en torno a su contexto histórico de consolidación como proceso pedagógico y se describirán algunos aspectos relevantes de su propuesta epistemológica.

⁵ Se alude a esta expresión *re-visión* y no *revisión* siguiendo la perspectiva de la comunidad misak.

⁶ Este concepto será desarrollado en varias instancias de la presente investigación, tanto en el marco teórico como en los capítulos 7 y 8.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

El material que da cuenta de la investigación está elaborado desde una perspectiva teórico-práctica y, en consecuencia, tiene un componente escrito y otro audiovisual. El componente impreso es el documento central que da cuenta del proceso de investigación. El documento audiovisual y las fotografías que se anexan, afianzan y revelan informaciones que el soporte escrito no alcanza a ilustrar o transmitir. Esta perspectiva es muy significativa tanto para los habitantes del resguardo indígena como para la investigación porque allí convergen algunas importantes elaboraciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, es útil advertir que los laboratorios y las metodologías comportan procesos que se maduran con el tiempo, y los resultados obtenidos son importantes como piezas en proceso. Es decir, su valor no solo está en las bondades del resultado final del producto que se logre, sino en los procesos, los hallazgos, y las dinámicas de creación que puedan cristalizarse.

Es importante subrayar que el ejercicio audiovisual que los estudiantes decidieron realizar no agota la propuesta narrativa ni constituye un modelo único de realización. La metodología intercultural está diseñada a partir de unas orientaciones generales y, en consecuencia, está abierta a un modelo de creación amplio del cual se pueden desprender múltiples apropiaciones. El laboratorio no impone límites u objetivos de llegada porque son los propios estudiantes y los docentes quienes marcarán sus alcances.

A continuación, se hará un resumen general del contenido de los capítulos de la tesis.

En el presente capítulo se dará cuenta de los antecedentes, tanto en términos de los referentes teóricos como de las experiencias de laboratorios audiovisuales que sirven como referencia en el ámbito eurocéntrico y a nivel nacional y local. Posteriormente se planteará la hipótesis con su respectiva justificación y los objetivos.

En el segundo capítulo se desarrollarán los conceptos teóricos centrales que animan la presente investigación, tales como plan de vida, interculturalidad, cultura, identidad, minga de pensamiento y territorio. También se asumirá una reflexión teórica sobre lo que configura la propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural para la presente investigación.

En el tercer capítulo se dará cuenta brevemente del marco contextual que permite ubicar los rasgos centrales del contexto geográfico de la comunidad indígena y algunos de sus

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

planteamientos filosóficos, que serán desarrollados y ampliados en otros apartes del documento.

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología horizontal y el diálogo de saberes desde la perspectiva holística bajo la cual se asumen en esta investigación cualitativa. De igual manera, se desglosan las técnicas de investigación que se emplean y los respectivos instrumentos de análisis.

El quinto capítulo tiene como propósito revisar las fuentes teórico-prácticas de los contenidos potenciales que orientan la propuesta del laboratorio. Se presenta una re-visión de algunos métodos o propuestas cinematográficas y videográficas de los hermanos Lumière, Flaherty, Kulechov, Dziga Vertov, Eisenstein, Rossellini y Jean Rouch. Igualmente se considerarán propuestas y experiencias de autores como Glauber Rocha, Marta Rodríguez y Jorge Silva, Jorge Sanjinés, Video en las Aldeas, Athelier Varan, Cefrec (Bolivia), Tejido de Comunicación, Cefrec y Pablo Mora. El propósito es examinar la pertinencia y la validez del empleo de estas opciones pedagógicas y reflexionar sobre ellas para extrapolar y/o fortalecer la propuesta del laboratorio audiovisual con la comunidad indígena misak.

El sexto capítulo describe las instituciones educativas con las cuales se lleva a cabo la propuesta del laboratorio intercultural y hace una breve revisión y una reflexión sobre el perfil de la Escuela de Comunicación Social en la Universidad del Valle y la universidad étnica del resguardo de Wampia. En el caso de la Escuela de Comunicación Social, se enfatiza el curso de montaje del taller de audiovisuales y su relación con algunos desarrollos de la producción audiovisual y cinematográfica en la región del Valle del Cauca y el país. También se presenta una breve revisión crítica sobre la experiencia del autor de la investigación en calidad de aprendiz, docente y realizador. Finalmente se hacen una revisión y una reflexión sobre los antecedentes fílmicos y audiovisuales del investigador en la realización de largometrajes como *Apaporis*, *Secretos de la Selva* (2012), el cortometraje *Namuy nu pirø* (2017) y la instalación interactiva *Augusto Rivera, el Gran Ausente* (2018). Estos trabajos son antecedentes que suman elementos para comprender la propuesta del laboratorio audiovisual intercultural.

En general, se trata de hacer la revisión de experiencias de un investigador-docente-

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

realizador para aportar esos insumos en función de los saberes y el acervo del pensamiento indígena del pueblo misak. Con la propuesta se intenta cuestionar (quizás romper) ciertos vínculos hegemónicos eurocéntricos para entrar a dialogar con su cultura y construir elementos de una comunicación audiovisual propia y apropiada. El proceso de aprendizaje adoptado en la Universidad del Valle no se asume como un modelo ideal sino como un referente que aporta insumos para la enseñanza y que debe ser confrontado y tensionado para su eventual apropiación desde la perspectiva misak.

En el caso de Ala Kusreik Ya Misak Universidad se expusieron algunos aspectos históricos, políticos y culturales que permitieron su consolidación como Institución de Educación Superior Indígena, a la par que se ratifican la misión, el espíritu y el compromiso histórico de este proyecto educativo que se remonta al nacimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)⁷. Se trata de un proyecto que ha sido fortalecido por los cabildos indígenas, y que se ha consolidado en el tiempo a través de luchas locales, nacionales y globales por tener una educación propia, en defensa de su territorio, su lengua y su apuesta política y cultural.

En el séptimo capítulo se exponen algunas herramientas propias y conceptos de investigación que han desarrollado los intelectuales guambianos en sus procesos de resistencia y lucha con investigadores solidarios (Vasco Uribe, 2018), las cuales han contribuido a fortalecer las bases del diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural, asumidas como directrices laxas que admitieron el error, la corrección, el diálogo y la intervención, de forma que cuando sean puestas en práctica tengan tal flexibilidad que admitan el diálogo de saberes y la apropiación de los estudiantes del resguardo en la Universidad indígena.

⁷ El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fundado en 1980, es la organización que agrupa a más del 90 % de las comunidades indígenas del departamento del Cauca. En la actualidad representa 115 Cabildos y 11 Asociaciones de Cabildos que están divididos en 9 zonas estratégicas. Legalmente constituidos existen 84 Resguardos de 8 pueblos indígenas del Cauca: nasa-paez, guambiano yanacunas, coconucos, epiraras-siapiraras (emberas), totoroés, inganos y guanacos. Se le reconoce como Autoridad Tradicional de los pueblos indígenas del Cauca, es una entidad pública de carácter especial y en la actualidad lidera negociaciones con el Estado, producto de un sinnúmero de compromisos que la nación colombiana tiene con los grupos indígenas de esta parte del país. Las decisiones de vida las toma el Congreso Regional Indígena. En él se definen políticas y se proyecta el qué hacer en lo económico, social, cultural, territorial, ambiental, jurídico, entre otros. Determina también, acciones, estrategias y nombra los consejeros para un periodo de dos años (CRIC, s. f.).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

La matriz de la propuesta fue tejida a partir de una interpretación independiente de las metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales (Corona y Kaltmeier, 2012) para trenzar un tejido metodológico particular que sustente la propuesta de una metodología horizontal intercultural propia, diseñada para enfrentar las dificultades de la comunidad indígena en cuestión. Paralelamente a la creación de las categorías se planteó un conjunto de herramientas de investigación que permitieron pensar y reflexionar sobre la experiencia. De este modo se crearon condiciones y disposición para posibilitar el aprendizaje y explorar las transformaciones que se pretendían llevar a cabo con la comunidad del resguardo indígena.

Las bases para el diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural se estructuraron a partir del tejido de visiones y cosmovisiones del resguardo, que están relacionadas con los cuatro fundamentos del Plan de Vida del pueblo misak. Se buscó lograr un diseño metodológico poroso (no impositivo), que pudiera ser permeable y se dejara permear, para moldear una propuesta intercultural con el otro; un diseño de una universidad étnica incluyente, donde se considera importante aprender lo de afuera para fortalecer lo propio⁸; un lugar que le apuesta a los métodos y a las pedagogías propios, fundamentados en *Mørøp* (*sentir, presentir, escuchar*), *Aship* (*ver*), *Isup* (*pensar*) y *Marøp* (*hacer*), verbos de la sabiduría misak cuyo significado desborda la resonancia que asigna la traducción del idioma castellano. Estos elementos hacen parte del tejido de la propuesta a partir de la cual se ha pensado una interculturalidad cohesionada a través de la *minga del pensamiento* en la Misak Universidad, buscando en la interacción de las culturas audiovisuales alternativas de comunicación indígena para crear un modelo metodológico de apropiaciones y narrativas propias. Las seis estrategias invitan a la reflexión a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?
- ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?
- ¿Cómo experimentar para apropiar lo de afuera?

⁸ Tal y como lo advierten en el Documento de la Propuesta Pedagógica de la Misak Universidad: “la propuesta de educación étnica especial oficial y comunitaria, en su programa formativo necesita reconocer, centrarse y ayudar a mejorar desde lo propio hacia lo de afuera, a lo general global, sin pretender encerrarse en lo propio. Al hacer esto, se llega a reconocer que hay formas de existencia, pervivencia y garantías de los pueblos donde se beneficia tanto las comunidades indígenas como a las no indígenas” (Cabildo Indígena Misak, 2017, p. 2).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- ¿Cómo visionar las historias de afuera para visionar lo propio?
- ¿Cómo, para quién y para qué realizar el trabajo final?
- ¿Qué nos dejó la experiencia?

El capítulo octavo describe la puesta en práctica del Laboratorio Audiovisual Intercultural en la Misak Universidad, fundamentado en las seis estrategias.

- *Estrategia 1.* ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?

El interrogante implica la capacidad de insertar del investigador en la minga del pensamiento. Se pretende que el investigador establezca su inserción en la comunidad para indagar sobre la minga de pensamiento del pueblo misak como alternativa para la reconfiguración interdisciplinaria de la propuesta de Diálogo Horizontal en las Ciencias Sociales. El proceso de inserción del investigador, su reflexión y el conocimiento vivencial deben permitir que haga una evaluación crítica del programa del Laboratorio Audiovisual Intercultural para reconfirmar y ajustar la viabilidad del programa y de la propuesta.

Para establecer la inserción en la comunidad estudiantil indígena y conseguir que *el locus de observación* permitiera una relación lo más horizontal posible, se determinó que el propio investigador asumiera el rol de aprendiz, o sujeto de aprendizaje, y desde esa perspectiva asumir una postura observacional, dialógica y reflexiva. Se buscó que no se impusiera a la comunidad sino que se acomodara al proceso de prácticas y saberes compartidos. Esta situación determinó que el investigador ingresara al *Diplomado de Tejido Propios, Srap, Kub, Pasrik, Pasrop*, en calidad de estudiante de la universidad étnica, asistiendo bajo las condiciones regulares de la institución.

Sobre el temario y la orientación del curso del laboratorio que se planeó impartir, la experiencia del trabajo de campo permitió hacer ajustes importantes en función del reconocimiento de saberes y prácticas de la comunidad, confrontando posturas eurocéntricas y reivindicando apropiaciones nominales o tecnologías basadas en otras interpretaciones culturales y en saberes de los pueblos indígenas. En esa perspectiva se advierte que en la pedagogía del Laboratorio Audiovisual Intercultural no se trató de transferir mecánicamente conocimientos occidentales, sino que fue imprescindible apelar críticamente a los saberes

ancestrales de la comunidad misak para fortalecer el tejido audiovisual intercultural propio (Figura 1.1).

- *Estrategia 2. ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?*

El glosario audiovisual occidental no se asumió desde una postura sumisa, sino como una apropiación con unos dispositivos dialógicos, los cuales fueron revisados críticamente y reinterpretados desde los saberes propios. El glosario hegemónico está elaborado en su mayor parte a partir de las concepciones anglosajona, francesa e italiana, que históricamente han marcado los modos de nombrar encuadres, emplazamientos de cámara, angulaciones, movimientos y demás convenciones del glosario audiovisual (*clouse-up, travelling, tilt-down*). Este proceso de renombrar lo ajeno se extendió también a un taller teórico-práctico de sonido que se realizó a raíz de las dificultades que se encontraron en algunos trabajos realizados con la comunidad. La re-visión desde la mirada indígena permitió sensibilizar la necesidad de romper o problematizar el oclocentrismo, el cual desde la cosmovisión guambiana tiene otras valoraciones sonoras que permiten explorar su potencial expresivo para compartir estados emocionales o espirituales en un audiovisual indígena propio (Figura 1.2).

- *Estrategia 3. ¿Cómo experimentar para apropiarse lo de afuera?*

En primera instancia se desarrollaron los laboratorios de comprensión del uso de la cámara, el sonido, el montaje y otros recursos audiovisuales. Allí se aplicó una parte del repertorio explorado en el contexto de laboratorios y métodos en la historia del cine y el documental, así como en el curso de montaje del taller de audiovisuales de la Universidad del Valle.

La estrategia es también un pretexto para reflexionar sobre los recursos pedagógicos para reinterpretar y domesticar la tecnología a partir del imaginario indígena, con la intención de comprender y recuperar la experiencia desde la práctica y la teoría e identificar rasgos que permitan recuperar las vivencias como saberes interculturales, buscando en ese proceso mojonos o referencias que permitan identificar y acuñar elementos para el diseño metodológico de un laboratorio que contribuya a fortalecer los saberes ancestrales (Figura 1.3).

- *Estrategia 4. ¿Cómo visionar las historias de afuera para visionar lo propio?*

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Este interrogante orienta la reflexión en torno a la retroalimentación sobre experiencias en el cine y el audiovisual, propiciando la interculturalidad del laboratorio y motivando desde allí la revisión de las posibilidades de hacer un audiovisual propio, otras referencias distintas a la televisión hegemónica (que son los referentes habituales que tienen las comunidades). Se trata entonces de robustecer una mirada crítica a partir de experiencias y laboratorios del contexto soviético, europeo, norteamericano y oriental, para extrapolar o apropiarse algunas ideas desde la cultura propia. Pero, además, esta estrategia pretende revisar algunos momentos del cine latinoamericano y del cine indigenista y cine indígena en América Latina y en Colombia, donde el audiovisual indígena y étnico ha tenido importantes desarrollos (Figura 1.4).

- *Estrategia 5. ¿Cómo, para qué, y para quién realizar el trabajo final?*

A partir de estos interrogantes se hace un ejercicio pedagógico intercultural, donde se aplican algunos saberes socializados y se afianzan otros que surgen de la misma historia que se cuenta. Para la práctica de enseñanza los estudiantes acordaron realizar un audiovisual sobre el taita Abelino Dagua (1938-2015). Es la historia de un campesino misak, coautor del texto *Guambianos, hijos del aroiris* (Dagua et al., 2015), quien participó activamente en el comité de historia del cabildo, y a través de sus investigaciones ayudó a reivindicar la memoria y la identidad del pueblo misak. El taita participó activamente desde los años ochenta en luchas políticas a través de las cuales los misak lograron parte de la recuperación de sus territorios, donde hoy en día funciona la Misak Universidad.

Para apoyar la realización del ejercicio, el Laboratorio Audiovisual Intercultural exploró alternativas mediante una *minga cultural* con la comunidad estudiantil, aplicando algunos conocimientos vistos en el proceso de las estrategias, tomando algunos recursos inspirados en referentes históricos de la cinematografía soviética de los años veinte, fusionando algunas estrategias documentales y de ficción, buscando opciones experimentales para narrar el relato de un pensador indígena a quien la madre sembró en la tierra misak el 23 de mayo de 1938, y desde el 21 de diciembre de 2015 partió a los *Páramos del Pishimisak*, lugar desde el cual vigila y acompaña a su pueblo.

El capítulo describe y sistematiza la experiencia del proceso de creación del guion, la

filmación del relato y la posproducción del mismo, reflexionando sobre la complejidad intercultural que implica en un grupo de estudiantes hacer la *re-creación* colectiva de un retrato de personaje místico que vive en la memoria de una comunidad indígena y que se aferra a sus costumbres, su lengua y su cultura ancestral (Figura 1.5).

- *Estrategia 6. ¿Qué nos dejó la experiencia?*

Los interrogantes se ocupan de cuestionar la aplicación del plan piloto con la comunidad del resguardo indígena implicado. Inicialmente es la comunidad quién determina las bondades y problemas de la experiencia, pero más allá de la evaluación, aparecen sugerencias para fortalecerla y aplicarla.

Los interrogantes cumplen también una función en doble vía; en ese sentido, el investigador evalúa las estrategias y asume una postura crítica sobre el proceso, no solo valorando las bondades de la experiencia, sino indagando limitaciones, flaquezas, inquietudes y reflexiones para mejorar la implementación del laboratorio a mediano y largo plazo.

En esta estrategia se socializa el audiovisual sobre el taita Abelino, y desde allí se anima la reflexión sobre las posibilidades de apropiar y amansar los recursos tecnológicos occidentales en beneficio de la filosofía, la estética y el pensamiento político de un resguardo que lucha por resistir física y espiritualmente como pueblo pensante a las adversidades occidentales del mundo globalizado (Figura 1.6).

Finalmente se establece el capítulo noveno para las conclusiones. Es el lugar en el que se muestra la validez de la hipótesis y se consignan la evaluación del objetivo general y de los objetivos específicos. Allí se decanta y evalúa la investigación desde una perspectiva global, con la consolidación del diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural como un instrumento pedagógico que sirve a la comunidad indígena, al igual que al docente/investigador/realizador y al equipo de trabajo que ayuda a orientar el laboratorio. De la misma manera, se plantea que el diseño —al ser concebido como una alternativa maleable, flexible y porosa— puede ser considerado como una propuesta abierta que potencialmente podría ser aplicada a otras comunidades étnicas, no solo de la región andina sino en general a otras comunidades que inclusive pueden estar en otros continentes.

Posteriormente se anexa la relación de la bibliografía, filmografía y videografía empleada.

La tesis culmina con los anexos donde se encuentra una muestra de algunos soportes de la investigación, tales como la autorización del Cabildo de Guambía, la solicitud de la Misak Universidad para llevar a cabo la investigación, el listado de estudiantes, la publicidad del programa del diplomado de tejidos propios, el diploma respectivo y el guion del audiovisual sobre el taita Abelino Dagua. También se anexa documentos como la entrevista en profundidad con el taita Jesús María Aranda, la entrevista a un grupo focal de estudiantes y los testimonios de soportes sobre la evaluación de la experiencia del Laboratorio Audiovisual Intercultural.

1.1. Antecedentes

La palabra misma, “investigación”, es probablemente una de las palabras más sucias del vocabulario del mundo indígena. En muchos contextos indígenas cuando se menciona esta palabra, incita silencio, conjura malos recuerdos, convoca una sonrisa que proviene del conocimiento y la desconfianza. (Tuhiwai Smith, 2017, p. 19)

Para situar el estado del arte, se parte de la búsqueda de antecedentes asociados a la investigación teórico-práctica relacionada con la creación de un diseño metodológico intercultural para la ejecución de un laboratorio étnico que se implementaría en el Cabildo Indígena de Guambia. En torno a este propósito que orienta la hipótesis, se emprendió la grata y ardua tarea de búsqueda y compilación, a través de base de datos en bibliotecas y sitios web como CLACSO Biblioteca Digital, Digitalia, Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, entre otras. De igual manera se hicieron consultas permanentes en centros de investigación y las bibliotecas de la Universidad de Granada (España), la biblioteca Mario Carvajal de la Universidad del Valle (Colombia) y la Bibliothèque Nationale de France (Francia). Considerando esta delimitación de la investigación, se ha organizado un resumen de la revisión bibliográfica consultada a partir de los siguientes ejes temáticos: antecedentes teóricos, antecedentes de laboratorios audiovisuales en la historia del cine eurocentrista, antecedentes de experiencias audiovisuales en América Latina, antecedentes de experiencias audiovisuales en Colombia y antecedentes en el cabildo guambiano.

Se debe advertir en el caso de estos antecedentes que su devenir histórico relacionado con laboratorios, escenarios de aprendizaje y creación cinematográfica revisten tal importancia para la presente investigación que se les ha asignado dos espacios complementarios. En el marco teórico —donde se perfila la propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural que se pretende diseñar e implementar—; y en el primer capítulo de la investigación —dedicado a una revisión histórica de algunos antecedentes de experiencias cinematográficas y audiovisuales—. En consecuencia, provisionalmente se mencionan algunas referencias generales para ilustrar el contexto de partida.

1.1.1. Antecedentes teóricos

Existen numerosos referentes conceptuales que están implícitos en la orientación y creación de la propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural. A continuación se relacionan algunos de ellos. En principio está la orientación hacia las metodologías horizontales (Corona, 2017), que surge a raíz de la lectura del texto *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, compilado por Corona y Kaltmeier (2012). Allí se ilustran experiencias que referencian modos de replantear prácticas y conocimientos en el ámbito de las ciencias sociales, concebidos desde la horizontalidad y la dialogicidad como herramientas de comunicación para socializar saberes. Esta lectura motivó la visita de *Ver con los otros: Comunicación intercultural*, de Sarah Corona y Jesús Martín-Barbero (2017). El texto permite vislumbrar posturas epistemológicas en el trabajo intercultural que no solo permiten crear interacciones recíprocas de conocimientos, sino que también se plantea asumir una perspectiva crítica que confronta las normas y prácticas del poder hegemónico.

El referente de Jesús Martín-Barbero⁹ anima el subtexto de la investigación para pensar una metodología imaginada desde la cultura popular como un lugar de subversión de la comunicación, que se gesta cuando las preguntas cambian de lugar y no se formulan desde afuera, sino desde adentro, desde las propias audiencias. Es decir que el poder de los medios no solo hay que verlo como una manipulación externa, sino también desde las opciones

⁹ El profesor Jesús Martín-Barbero fue el fundador de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, y estuvo presente por más de veinte años en el diseño curricular del plan de estudios, incluido el Taller de Audiovisuales, que es el referente de partida de la propuesta metodológica.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

subversivas que tienen las masas populares cuando asumen la potestad de cuestionar e impugnar, desde una resistencia popular que se niega a renunciar a perder su cultura (Martín-Barbero, 1991). Estas referencias se apropiaron para la construcción de la propuesta metodológica considerando que, a pesar del transcurso del tiempo, la perspectiva del profesor Martín-Barbero sigue vigente, y resulta coherente al relacionarla con la historia del pueblo guambiano, que desde los años ochenta ha emprendido una lucha de resistencia política y cultural por defender su cultura. Y en esta misma directriz sigue siendo válida la necesidad de apropiarse y desarrollar alternativas de comunicación desde abajo, desde los sectores de la cultura popular, apelando a estrategias emocionales desde las cuales se puede confrontar la cultura hegemónica global (Martín-Barbero, 2010).

En la búsqueda de pensadores que originan los fundamentos de la metodología colaborativa intercultural, está el antecedente de Paulo Freire con documentos como *Pedagogía del oprimido* (2005), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Cartas a quien pretende enseñar* (2010), que permitieron interpretar la propuesta pedagógica no solo desde la retroalimentación y la humildad de quien enseña a partir del diálogo con el otro, sino desde la necesidad de aprender con el otro. En esta perspectiva, la propuesta se retroalimenta de la tríada de sus premisas, relacionadas con la política, la dialogicidad, y el carácter vivencial (Santos et al., 2018), asumiendo la necesidad de considerar una propuesta de enseñanza política y buscando escenarios que propicien libertad y emancipación. estableciendo relaciones dialógicas que desactiven las relaciones opresivas o de subalternidad.

Otro antecedente importante es la teoría-política de la “colonialidad del poder”, enunciada desde finales de los años ochenta por Aníbal Quijano, la cual constituye un eslabón fundamental del pensamiento crítico latinoamericano. Desde esta postura cuestiona la injerencia política colonialista, que entre sus rasgos más poderosos ostenta la imposición histórica de una visión distorsionada que alteró los modos de ver del dominado, al punto que racionaliza desde la mirada eurocéntrica, lo cual ha terminado imponiendo un patrón ajeno de racionalidad. Quijano no solo hace un examen crítico de la modernidad y decadencia del neocolonialismo global, sino que plantea el surgimiento de la reivindicación del pensamiento

indígena latinoamericano como alternativa de conocimiento, con la convicción de que “América Latina es, como ningún otro ámbito histórico actual, el más antiguo y consistente surtidor de una racionalidad histórica constituida por la confluencia de las conquistas racionales de todas las culturas” (Quijano, 2014b, p. 724).

Desde la perspectiva decolonial, la investigación se ha nutrido de diversas miradas antropológicas, lingüísticas, históricas, pedagógicas, estéticas y filosóficas, buscando canalizar la lectura de otras epistemes que reclaman otros paradigmas distintos al eurocentrismo. Sin embargo, se debe aclarar que tampoco se trata de una cacería que busca gratuitamente la supresión de saberes occidentales o el derrumbamiento de artistas y pensadores, pues no se desconoce la importancia del conocimiento occidental en el ámbito cinematográfico, filosófico y artístico. Lo que se plantea es que la mirada eurocéntrica es excluyente e insuficiente, y por tanto, si se pretende orientar un laboratorio abierto a la dialogicidad intercultural, se requieren referencias otras teóricas que permitan proponer y reflexionar otros modos de pensar y de crear (Bouhaben, 2018). A la sombra de estos referentes se han visitado textos como *Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América* (2017) de Arturo Escobar; *La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica* (2018) de Miguel Alfonso Bouhaben; *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas* (2016) de Linda Tuhiwai Smith; *La mirada etnográfica y la voz subalterna* (2002) de José Jorge de Carvalho; *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos* (2013) de Catherine Walsh; *La otra mirada: Video indígena y descolonización* (2011) de Freya Schiwy; *Otras miradas, otras representaciones* (1995) de Juan Guardíola; *Los guardianes de la sabiduría ancestral: Su importancia en el mundo moderno* (2017) de Wade Davis, y *El arte como territorio de Re-existencia: Una aproximación decolonial* (2017) de Nelson Maldonado.

1.1.2. Antecedentes de laboratorios y experiencias audiovisuales en la historia del cine eurocentrista

Los antecedentes de Laboratorios en la historia del cine y el audiovisual se empiezan a consolidar a partir de las vanguardias artísticas. Sus primeras versiones empiezan a surgir en la Rusia zarista, a comienzos del siglo XX, en el contexto del constructivismo-productivista

(Ziegler Delgado, 2017). Posteriormente, después de la Revolución de Octubre, adquieren renombre propuestas de experimentación de la puesta en escena teatral, como el *Laboratorio Experimental de Construcciones Cinéticas del Proletkult* y la *FECS (Fábrica del Actor Excéntrico)*, en cuyo marco los directores divulgan sus preocupaciones teórico-prácticas a través de publicaciones como la revista LEF (Mariniello, 1997). De estos referentes surge el *Laboratorio experimental de cine* de Lev Kulechov, al que asistieron personajes de la talla de Sergei Eisenstein, Dziga Vertov y V. Pudovkin. Este laboratorio a través de la historia será un referente determinante para diferentes cinematografías no solo como escenario de enseñanza, sino como espacio de creación reflexión teórica (Aumont, 2004).

Entre los laboratorios y experiencias colectivas, surge la llamada *Escuela documental inglesa* bajo la orientación de John Grierson, quien posteriormente se traslada al Canadá para fundar la National Film Board. También Roberto Rossellini (2000), planteará experiencias formativas en los últimos años de su vida. Y de manera particular se destacan los trabajos del cine de Jean Rouch, que no solo va a contribuir a la creación del llamado *cinema verité*, y la *nouvelle vague*, sino que con el empleo de los nuevos dispositivos tecnológicos del sonido y la cámara de 16 mm estimula y activa otros modos de investigar y de relacionarse con la tecnología, dinamizando la observación participante desde la antropología. Pero también Rouch resulta determinante por la creación del *Ateliers Varan*¹⁰, un taller de formación audiovisual que surge en 1978 a raíz de una petición de las autoridades de la República de Mozambique a varios directores del mundo para que viajen a filmar los cambios que ha logrado el país. Rouch viaja no a filmar, sino a ofrecer un curso de formación de cineastas locales para que registren su realidad con sus propias manos. La propuesta pedagógica sigue vigente como un taller de cine directo que sigue replicándose en diferentes lugares del tercer mundo.

También se consideraron en este grupo de antecedentes la revisita a algunos textos de formación cinematográfica, donde están implícitos algunos temas pedagógicos occidentales. Entre los textos considerados están: *Las cinco claves de la cinematografía* (1965) de Joseph Mascelli; *El montaje cinematográfico* (1971) de Rafael Sánchez-Biosca; *Técnica del montaje*

¹⁰ Se puede ampliar la información en la página web de Ateliers Varan (s. f.).

cinematográfico (1980) de Karel Reitz; *Dirección de documentales* (1989) de Michael Rabiger; *Gramática del lenguaje audiovisual* (1976) de Daniel Arijón; *El arte cinematográfico* (1995) de David Bordwell y Katrin Thompson; *Dirección 1: Plano a plano: De la idea a la pantalla* (2002) de Steven Katz; *La hipótesis del cine* (2007) de Aláin Berlanga; *Del papel al plano* (2015) de Rafael Tranche, y *Cómo se hace una película* (2016) de Claude Chabrol y Francois Guérif.

1.1.3. Antecedentes en América Latina

Entre los antecedentes de la cinematografía latinoamericana pertinentes para la investigación se encuentran algunos films como *Dios y el diablo en la tierra del sol* (Glauber Rocha, 1964), *La hora de los hornos* (Fernando Solanas y Octavio Getino, 1968), *Yawar Mallku —Sangre de Cóndor—* (Jorge Sanjines, 1969), *Memorias del subdesarrollo* (Tomás Gutiérrez Alea, 1968) y *La Batalla de Chile* (Patricio Guzmán, 1975). Un cine insurgente que surge como un instrumento político, que denuncia procesos de descolonización y cuestiona el orden imperialista establecido. Y que se plantea el ideario de responder a las demandas sociales en función de utopías revolucionarias, en el contexto de un periodo histórico enmarcado por la revolución cubana, el asesinato del Che Guevara y el ascenso y la caída de Salvador Allende en Chile. Este periodo, también denominado “Nuevo Cine Latinoamericano”, se consolida y retroalimenta de los referentes estéticos del neorrealismo italiano, el *cinema verité* y la *nouvelle vague*, y hace parte de los nuevos cines que se van a imponer en diferentes continentes (el nuevo cine español, el *cinema novo*, el *new cinema* inglés, etc.). Solo que el cine latinoamericano tiene un carácter particular, pues al politizar el campo de la cultura, el arte y el cine, se plantea a través del arte una nueva forma de pensar el cine desde su función política, histórica y social. Esta condición no solo se expresa en los films, sino también en manifiestos como *El tercer cine* (Fernando Solanas y Octavio Getino), *El cine imperfecto* (Julio García Espinoza), *La estética del hambre* (Glauber Rocha), y *Teoría y Práctica cine junto al pueblo* (Jorge Sanjines y Grupo Ukamau).

En relación al lugar y la importancia de este pensamiento emergente en Latinoamérica, se han divulgado una serie de textos que ayudan a entender las dinámicas políticas y sociales y que permiten repensarlos en el contexto de la producción contemporánea. Entre los textos

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

consultados se debe mencionar *Cine Documental en América Latina (2003)* de Antonio Paranagua; *Poéticas y políticas del video indígena en el Ecuador (2015)* de Christian León Mantilla; *Notas para una historia de los usos contra-hegemónicos del Audiovisual en América Latina (2016)* de Camilo Aguilera y Gerylee Polanco; *Narración Cinematográfica, potencialidades pedagógicas en investigación cualitativa (2019)*, escrito por Jorge Prudencio Lozano; *La idea del pueblo en la encrucijada del cine latinoamericano en los años 60-70 (2019)*, escrito por Sergio Navarro, y el texto *Una historia comparada del cine latinoamericano (2020)*, del investigador Paul Schoroeder Rodríguez.

Otros antecedentes importantes para la investigación son aquellas experiencias de grupos que se han consolidado en las últimas décadas. Entre la numerosa bibliografía que analiza y reseña los colectivos audiovisuales en comunidades, se debe destacar *El cine comunitario en América Latina y el Caribe (2014)*, coordinado por Alfonso Gumucio, quien previamente había escrito *Les Cinémas d'Amérique Latine* (París, 1982). Este documento, que inicialmente circuló en el año 2012 bajo el título de *Estudio de experiencias del cine y el audiovisual comunitarios en América Latina y el Caribe*, constituye uno de los trabajos más completos realizados en América Latina, y da cuenta de un detallado análisis reflexivo de 55 experiencias de producción y difusión alternativa, a partir del año 2000, abordando dinámicas de formación y complejos enfoques y experiencias de cine comunitario urbano y de experiencias audiovisuales indígenas en Latinoamérica. De este periodo son de interés particular el proyecto *Video en las Aldeas*, en Brasil; el *Centro de Formación Cinematográfica (CEFREC)*, en Bolivia, donde está vinculado Iván Sanjines —el hijo de Jorge Sanjines—, y la experiencia del colectivo *Ojo de Agua Comunicación*, en Oaxaca, México.

Aunque todos los colectivos mencionados tienen amplio reconocimiento y trayectoria, uno de los referentes de mayor trascendencia es *Video en las Aldeas*, creado en 1987 por el activista y cineasta Vincet Carelli. Esta propuesta constituye un paradigma de referencia obligada en el cine indígena latinoamericano, que aborda narrativas populares y rituales chamánicos y simbólicos, los cuales han circulado con estrategias imaginativas, explorado el potencial del audiovisual como un instrumento político y comercial, que tuvo gran divulgación

por la televisión. Esta es una de las experiencias mejor documentadas. Se visitaron muchas publicaciones, entre ellas *Video nas aldeias*, una propuesta de seducción cultural (2013), de Vicente Carelli; *Cine indígena: las posibilidades de un espacio de resistencia cultural —video en las aldeas—* (2009), de Flavia Almeida Imoto; *Video en las aldeas, cineastas indígenas, guía para profesores y alumnos* (2010), de Ana Carvalho, Ernesto Ignacio Carvalho y Vicente Carelli; *Diálogo sobre o cinema indígena* (2016) por Vicente Carelli, Nicolas Echevarría y Antonio Zirion; *Indígenas, indigenistas e indigeneidad en el cine latinoamericano reciente: Video Nas Aldeias*, Juan Mora Catlett, Claudia Llosa (2011), de Claudia Ferman; *El cine documental de corte etnográfico en América Latina. Breve análisis de su evolución* (2018), de Pablo Calvo de Castro; y *El indio en el cine brasileño, la imagen de un Frankenstein ontológico* (2018), de Diogo Campos da Silva.

1.1.4. Antecedentes en Colombia

El cine en Colombia, a diferencia de otros países de América Latina como México, Brasil o Argentina, no tiene una tradición equivalente, y antes de los años setenta, no ofrece referentes de laboratorios o experiencias de formación en instituciones hegemónicas o independientes. El primer gran referente colombiano se sitúa en el contexto del nuevo cine latinoamericano con *Chircales* (1971), una obra dirigida por Marta Rodríguez y Jorge Silva. El cortometraje constituye una propuesta cinematográfica sólida, que plantea un cine crítico y social, realizado en la perspectiva del uso de la cámara como mediadora de la observación participante bajo el enfoque de Jean Rouch (de quien fuera alumna Marta Rodríguez). La otra referencia de los mismos realizadores es el largometraje *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro* (1982), una de las piezas más importantes del cine indígena latinoamericano, realizado en los territorios vecinos del pueblo guambiano, registrando la lucha del pueblo paéz (nasa) por recuperar sus tierras. Marta Rodríguez realizará otros trabajos en el territorio indígena caucano —donde aparecen varios miembros del pueblo misak—; sin embargo, el énfasis está centrado en la historia indígena nasa. La directora además realiza en 1992 el *Primer Taller de Video Para Pueblos Indígenas de Colombia*, financiado por la UNESCO y el *Instituto Indigenista Interamericano*, donde participan indígenas de algunas comunidades como embera, arahuacos,

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

ticunas, wayuu, embera chamí, paez, kamsa e inga. Rodríguez también publicó el libro *A nuevas tecnologías, nuevas identidades* (2016), donde consigna y reflexiona sobre sus diversas experiencias. En torno a su trabajo hay numerosas reseñas en libros y revistas nacionales e internacionales, entre las cuales se visitaron: *Prácticas de solidaridad: Los documentales de Marta Rodríguez* (2005), escrito por Juana Suárez; *El amor eficaz en el cine indígena, una entrevista con Marta Rodríguez* (2012), de Leonarda de la Ossa y Damián Duque; al igual que *Jorge Silva / Marta Rodríguez: 45 años de cine social en Colombia* (2009), publicado por la Cinemateca Distrital de Bogotá. Otro autor referente de este periodo es el crítico de cine Carlos Álvarez, quien a su vez dirige cortometrajes como *Asalto* (1968), *¿Qué es la democracia?* (1971), y escribe el manifiesto *El tercer cine colombiano* (1975), y en 1988 funda la *Escuela de Cine y Televisión de la Universidad Nacional*.

En 1971, a raíz del primer impulso estatal para apoyar el desarrollo de la cinematografía colombiana, se expide la llamada ley del sobreprecio, que decreta la cuota de pantalla, y ofrece exenciones de impuestos de insumos para importadores y exhibidores (Ramírez, 2015).

Posteriormente, con la aprobación del Fondo Nacional del Cine Colombiano (FOCINE)¹¹ en 1979, surge un periodo importante para la memoria y registro de los pueblos indígenas a través del espacio Yuruparí¹², que registra diferentes comunidades colombianas a través de la realización de 75 documentales de 25 minutos cada uno. A fines de los años ochenta, mientras FOCINE se derrumba, surgen los canales regionales Teleantioquia, Telepacífico y Telecaribe, que rompen el dominio centralista de la televisión y amplifican la expresión de las miradas locales. En este contexto surge en Telepacífico el programa documental *Rostros y Rastros* de la

¹¹ FOCINE, nace en 1978 como una compañía adscrita al Ministerio de Comunicaciones de la República de Colombia. La entidad, entre otras funciones, se encarga de administrar el Fondo de Fomento Cinematográfico, destinado exclusivamente para financiar la industria cinematográfica del cine nacional, que recaudaba la “cuota de pantalla”, y que exoneraba a los largometrajes colombianos el pago de impuestos para la exhibición. Se liquida en razón a “las dificultades administrativas y una cuestionada gestión de la institución dieron al traste con la iniciativa” (Álvarez, 2014, p. 282).

¹² “Yuruparí simboliza el principio de la vida. Significa la fuerza cósmica que asegura la armonía del ritmo cotidiano del mundo. Con el nacimiento de Yuruparí nace la música, la sabiduría, la sexualidad. Es una voz indígena amazónica que designa todo un complejo ritual. Tiene dos dimensiones. El ritual de la iniciación masculina de la pubertad y un ritual de culto a los ancestros. En el ritual se transmite a los jóvenes todo el conocimiento mitológico y la historia de la cultura que se requiere para su desempeño como adulto” (Echeverri Ángel, 2003).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Universidad del Valle, que se convierte en un escenario de experimentación audiovisual el cual se retroalimenta de egresados y de los talleres de audiovisuales de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Aunque en este espacio documental priman los trabajos que retratan los conflictos y cotidianidades urbanas, esta experiencia es muy importante para la investigación porque marca una relación particular de una producción audiovisual independiente, enraizada en la academia, que sigue siendo objeto de estudio. Pero, además, la experiencia es importante para la presente investigación porque el autor de la presente tesis participó desde el inicio en el espacio televisivo, en calidad de montajista y realizador, y también participó desde ese momento como docente del taller de audiovisuales. Debido a su importancia, este referente se abordará con mayor detalle en el capítulo 6 Entre los textos de referencia que analizan la experiencia están *Rostros sin Rastros. Televisión, Memoria e identidad (2009)*, escrito por Camilo Aguilera y Gerylee Polanco, egresados de la Universidad del Valle, y el documento *40 años Audiovisuales en la Escuela de Comunicación en la Universidad del Valle (2015)*, escrito por profesores, egresados y estudiantes de la Escuela de Comunicación Social.

En los años noventa, con el impacto global de las nuevas tecnologías del VHS, se crean numerosos grupos audiovisuales a lo largo y ancho y del país. En este contexto surge la Ley 814 de 2003, conocida como la Ley del cine, la cual va a canalizar un porcentaje de los recaudos de las salas de cine para financiar las producciones nacionales, y transformará la historia del cine colombiano. Paralelamente la tecnología es digitalizada y se populariza la producción audiovisual alternativa. Pero este proceso avanza en paralelo con la resistencia y lucha de sectores indígenas y diferentes grupos sociales que confrontan las hegemonías del poder, no solo en Colombia sino en Mesoamérica. En este nuevo panorama político, social y tecnológico, se consolidan una serie de alternativas de apropiación audiovisual, y los grupos de trabajo comunitario empiezan a tener tal desarrollo, que el Ministerio de Cultura en el año 2008 crea por intermediación del Fondo de Promoción Cinematográfica una convocatoria del *Plan Nacional Audiovisual (PAN)*. Un año después, el Ministerio de Cultura, a través de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, agencia la investigación *Luchas de*

representación: Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano, realizada por Camilo Aguilera Toro y Gerylee Polanco Uribe, con la asesoría de los profesores Ramiro Arbeláez y Jesús Martín-Barbero. Este documento pone en evidencia la ausencia de este tipo de estudios y las cualidades de los grupos urbanos y campesinos de realización audiovisual, que han asumido el video, no solo como una alternativa de consumo, sino también como estrategias de apropiación cultural de estas tecnologías como un instrumento político y social (Aguilera Toro y Polanco Uribe 2011). Entre las 8 experiencias que visitan los investigadores, el grupo más significativo que se ha considerado como antecedente es el colectivo *Tejido de Comunicación de la ACIN (Santander de Quilichao)*, porque se trata un grupo de realizadores del pueblo nasa, un pueblo indígena con quienes los misak comparten lazos culturales y territoriales. Los trabajos audiovisuales de este colectivo han sido reseñados en otros textos como *Los límites de la representación en el audiovisual indígena caucano* (Mora Calderón, 2014), y la publicación *Video comunitario, alternativo, popular ... Apuntes para el desarrollo de políticas públicas audiovisuales* (Aguilera Toro, 2011).

Otro antecedente fundamental para la propuesta ha sido el trabajo del antropólogo Pablo Mora Calderón, quien paralelo a la filmación del documental *El baile del muñeco (2003)* —realizado con la comunidad indígena los yucuna de Puerto Córdoba—, asumió una experiencia de formación audiovisual con algunos integrantes de la comunidad. Posteriormente, en el año 2009, apoya la fundación *Daupará, Muestra de Video y Cine Indígena en Colombia*, que con el paso del tiempo se ha convertido en el escenario de encuentro de cine indígena más importante del país, y constituye un referente importante porque es un espacio de dialogicidad, de re-encuentro, de socialización de experiencias y de reflexión, donde se plantean diálogos de políticas de comunicación con representantes del Estado con el propósito de robustecer la lucha por la comunicación audiovisual de los pueblos indígenas. Es decir, de reivindicar el audiovisual como un instrumento de cohesión política y cultural. Este evento año tras año adquiere más solidez. Pero de otro lado Mora Calderón trabaja desde hace tiempo con la *Confederación Indígena Tayrona de la Sierra Nevada de Santa Marta* apoyando desde el

montaje y la producción realizaciones dirigidas y registradas por indígenas colombianos. Paralelamente ejerce el rol de docente universitario y ha publicado varios textos en torno a sus experiencias y reflexiones. Entre estos documentos se deben destacar *Poéticas de la resistencia: El video indígena en Colombia (2012)*, y *Máquinas de visión y espíritu de indios (2018)*.

También se han revisado trabajos relacionados, no solo con el laboratorio propiamente dicho, sino con miradas reflexivas sobre el cine y el video en las comunidades audiovisuales. Entre estos textos están *El indígena en el cine y el audiovisual colombiano: imágenes y conflictos (2013)*, de Angélica Mateus, que quizás constituye el documento histórico más completo sobre la representación del indígena en Colombia. Otros textos importantes para comprender las dinámicas del proceso colombiano han sido *Narración cinematográfica, potencialidades pedagógicas y en investigación cualitativa (2019)*, de Jorge Prudencio Lozano; *Cuadernos de cine colombiano: Cine y video indígena: Del descubrimiento al autodescubrimiento (2017)*, de Angélica Mateus Mora y David J. M. Wood; y *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas (2018)* de Miguel Rocha Vivas.

Se revisaron algunas tesis como *Identidad y empoderamiento para “liberar la palabra”*: Construcción de un sistema de comunicación indígena en los pueblos originarios del Cauca, Colombia (2016) de Eva Gonzáles Tanco; *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos, Avances y desafíos (2018)* de Silvina Corbetta, Carlos Bonetti, Fernando Bustamante y Alvano Vergara; *Estudios sobre educación intercultural en Colombia, tendencias y perspectivas (2009)* de Celmira Castro Suárez; *Jóvenes indígenas en el contexto de la educación superior: Claves para una propuesta intercultural (2005)* de Cristina Simmonds.

Finalmente se debe consignar que en el rastreo de documentos se encontró que hay una apuesta paralela que las comunidades indígenas han conseguido: han asumido la lucha con las palabras y los argumentos frente a las instituciones como el Ministerio de Cultura, el Ministerio de las TIC, a través de un reconocimiento del Estado sobre sus políticas propias de

comunicación. Este proceso ha arrojado una serie de documentos como *Comunicación y comunicadores indígenas* (2008) de Servindi; *Memorias del encuentro y procesos de formación en comunicación indígena* (2017), los cuales fueron la antesala de la construcción del documento *Política pública de comunicación de y para los pueblos indígenas* (2017). Una propuesta sólida de concertación entre las asociaciones de pueblos indígenas, el Ministerio Colombiano de Cultura y otros entes gubernamentales indígenas e institucionales, mediante la cual las comunidades ancestrales establecen posturas y exigencias legales, que les ha permitido autonomía y competencia para ser tenidos en cuenta en algunas convocatorias públicas.

1.1.5. Antecedentes en el Resguardo de Guambía

El pueblo guambiano históricamente ha valorado la importancia de los medios de comunicación. Desde la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en 1971, los dirigentes guambianos y paeces que consolidan el proyecto político indígena, dejan abierta la adhesión al movimiento a otras entidades indias y no indias, para ejercer un control de los principios constitucionales favorables al pueblo indígena. Para lograr este objetivo se plantean tres programas de orden jurídico, de capacitación y de comunicación (Mateus Mora 2013).

Posteriormente el pueblo guambiano se distancia del CRIC, pero continúa con la apertura intercultural y con el énfasis en los tres programas¹³. A partir de 1991, como consecuencia de los logros obtenidos a través de la nueva constitución política —redactada en un gran colectivo donde participa el líder guambiano Lorenzo Muelas—, se declara el “Derecho a la comunicación”, y tres años después, a partir de una convocatoria estatal, la profesora María Victoria Polanco de La Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, en alianza con el Cabildo Indígena de Guambía, presentan y ganan la convocatoria del Estado, consiguiendo los recursos para fundar la emisora *Guambía Estéreo*. Esta emisora es un referente de la radio comunitaria indígena en Colombia, y desde su apertura la programación es hablada en *Namuy Wam*. Este proyecto intercultural contemplaba el programa educativo político y técnico llamado “Comunicación para la Movilización Social”, el cual capacitó a 30

¹³ Estos antecedentes son fundamentales para la presente investigación, porque la propuesta del laboratorio étnico se inscribe en los tres programas que se plantearon desde el CRIC, al concebirse como un laboratorio intercultural, centrado en la capacitación y en la comunicación.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

miembros de la comunidad interesados en medios de comunicación¹⁴. La emisora tuvo un gran impacto en la comunidad al afianzar la formación y la unidad política, promover la música y la cultura propia, y reafirmar a través del Namuy Wam la cohesión del pueblo. Pero además permitió proyectar la oralidad a través de un proyecto tecnológico, que implícitamente demostraba que los misak podían apropiarse de una tecnología exógena y para intervenirla ellos mismos. Pero paralelo a estos procesos de las comunidades, por afianzar su lengua y su cultura propia, están las religiosas que históricamente han penetrado la comunidad y también han utilizado las tecnologías y los medios de comunicación para convertir a la población indígena en sus creencias. En el momento, en el Cabildo Indígena Misak funcionan las siguientes emisoras: Namuy Wam 92.2 FM (es la emisora institucional del cabildo que reemplazó a Guambia Stéreo)¹⁵, Srowam Buenas Nuevas Guambía (Emisora de la Alianza cristiana que promueven los evangélicos)¹⁶ e Impacto Stéreo (pentecostal). Recientemente la Misak Universidad tiene en proceso de ensayo la emisora Pubenpayan Stéreo con el propósito de afianzar la cultura propia.

No obstante la importancia de la resistencia y lucha del pueblo guambiano por recuperar su territorio y su cultura, estos procesos de insurgencia no fueron registrados en cine, tal como sí ocurrió con el pueblo nasa, donde Marta Rodríguez y Jorge Silva filmaron la memoria de esos procesos de emancipación. Hay registros donde aparecen personas de la comunidad misak en algunos cortometrajes que se filman ocasionalmente desde los años setenta, y que no tienen impacto ni dentro ni fuera de la comunidad. Los referentes más sólidos se filman en 16 mm para el programa de televisión *Yuruparí* en 1984; se trata de los documentales: *Guambianos: Namuy misak (nuestra gente)* y *Guambianos: Unguan guapay (Señor gracias, Dios se lo pague)*, dirigidos ambos por Ofelia Martínez y Fernando Riaño.

Después de la muerte del fotógrafo Jorge Silva, Marta Rodríguez regresa al territorio con su hijo Lukas Silva, y filman varios trabajos donde aparece involucrada la comunidad

¹⁴ En este proyecto de radio participa activamente Jeremias Tunubala (miembro de la comunidad misak), en calidad de estudiante de la Escuela de Comunicación Social. Posteriormente, Tunubala pasará a ser director de la emisora.

¹⁵ Información consultada en la página de Facebook de Namui Wam (s. f.).

¹⁶ Información consultada en la página de TuneIn de Srowam Buenas Nuevas Guambía (s. f.).

guambiana; sin embargo, ante la ausencia de Jorge Silva, el tratamiento narrativo de las obras de Marta Rodríguez pierde su continuidad. El territorio guambiano desde hace mucho tiempo ha sido visitado por extranjeros que han filmado, pero nunca ha habido un seguimiento a esos materiales. Lo que sí existe es el registro fotográfico de Víctor Daniel Bonilla, quien acompañó el proceso de resistencia y lucha desde los años ochenta, y ha dejado un legado amplio que es muy importante para la comunidad.

Víctor Daniel Bonilla y María Teresa Findji —profesora jubilada de la Universidad del Valle—, trabajaron durante una larga estancia en un proyecto de comunicación muy particular en los años ochenta, que denominaron Mapas Parlantes. Es una de las primeras experiencias que se crea con la comunidad indígena, donde a través de las iconografías que pintaban, no solo se autorrepresentaban, sino que activaban la oralidad y el reconocimiento del territorio y sus costumbres ancestrales.

Otros referentes esenciales tienen que ver con las investigaciones realizadas por el antropólogo Luis Guillermo Vasco y los intelectuales guambianos como el taita Abelino Dagua y Misael Aranda, en relación con la recuperación de los modos propios de investigación del pueblo guambiano. En razón de la importancia que reclaman estas herramientas de la investigación y el pensamiento propio, en el capítulo 7 se hará la ampliación respectiva.

Sobre la capacitación audiovisual, en las indagaciones adelantadas se advierte que a nivel audiovisual no se han hecho capacitaciones importantes. Sin embargo, tanto profesores como estudiantes de la Misak Universidad conocen las herramientas y producen trabajos audiovisuales, pero no existe un antecedente similar al Laboratorio Audiovisual Intercultural que se plantea realizar. Otro antecedente importante es el documental *Namuy nu pire* (Dorado, 2016), realizado con el estudiante misak Luis Albeiro Troches y su familia en el territorio del resguardo. Es un retrato sobre Luis Albeiro en calidad de estudiante de la Escuela de Comunicación Social y su reflexión sobre su lugar en su comunidad y su lugar en la Universidad Hegemónica¹⁷. Este documental fue también el antecedente determinante para

¹⁷ Este trabajo fue una extensión del taller del audiovisuales (se realizó con estudiantes y egresados), y le permitió al estudiante continuar su propuesta como realizador de su pueblo. Desde entonces ha dirigido tres documentales, donde ha demostrado ser una de las promesas del cine indígena colombiano.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

pensar y formular la presente investigación en el resguardo de Guambía.

Finalmente, en el ámbito de la formación está el antecedente de Ala Kusreik Ya Misak Universidad, que parte del proceso educativo que diseñaron en el año de 1985 para formar a las nuevas generaciones con los principios y fundamentos de la educación propia con la finalidad del “mejoramiento de la vida del pueblo guambiano”. De estos conocimientos ancestrales se han tenido en cuenta los principios pedagógicos de *Mørøp (sentir, presentir, escuchar)*, *Aship (ver)*, *Isup (pensar)* y *Marøp (hacer)* (Cabildo Indígena Misak, 2017).

En relación con los temas abordados en este acápite del resguardo de Guambia, se ha revisado una amplia bibliografía donde se destacan textos como *Guambianos, hijos del arco iris y del agua* (2015), de Avelino Dagua, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco; *La lucha guambiana por la recuperación de la memoria* (2000), de Luis Guillermo Vasco; *Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico* (2014), de José Jorge de Carvalho y Juliana Flórez Flórez; *Etnohistoria de la sexualidad misak: Continuidades en los cambios y transformaciones* (2011), de Nancy Motta; *Mandato de vida y permanencia misak misak (sic)* (2005), de Autoridades Ancestrales del pueblo Nam Misak; *La gente de guambia, continuidad y cambio* (2018), de Ronald A. Schwarz; *Plan de salvaguarda misak* (2013), del Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía; *Nuestra vida ha sido nuestra lucha (Resistencia y luchas en la memoria misak)*, de Víctor Daniel Bonilla; *Guambía, somos de Pichimisak: Cuando el patrimonio cultural nos habla para dar vida* (2015), de Lidia Iris Rodríguez; *Diagnóstico de la situación del pueblo indígena guambiano* (2015), del Observatorio del Programa Presidencial de DD.HH. y DIH del gobierno de Colombia, Namtrik; *Resignificación del proyecto educativo misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial-preescolar (transición) a Básica* (2011), coordinado por la Autoridad Ancestral del pueblo misak y la Universidad del Cauca; *Las educaciones propias: las luchas por las “otras” educaciones del Cauca, Colombia* (2018), de Javier Fayad Sierra. También se han revisado varios trabajos de grado, de los cuales debemos destacar: *Música propia: Una etnografía sobre una forma del pensamiento misak en el resguardo indígena de Guambía, en el sudoeste de Colombia* (2017), tesis de postgrado de Oscar

Giovanni Martínez Peña; *Del agua y el barro: Aspectos sobre cosmología y aprendizaje en los misak* (2017), tesis de maestría de Duvan Ricardo Murillo Escobar; *Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano* (1993), de Bárbara Muelas Hurtado.

1.2. Hipótesis

La hipótesis que anima la propuesta de esta investigación parte de la conciencia sobre las distintas afectaciones de orden político, económico, social y cultural que en la actualidad padece el territorio ancestral misak (donde la desinformación como estrategia de comunicación hegemónica ha sido fundamental). Dichas afectaciones ponen en tensión sus procesos identitarios y culturales. Las nuevas lógicas del mercado y las políticas neoliberales, junto con la globalización, han puesto en crisis muchas de las prácticas y los conocimientos tradicionales, que han sido la base y el soporte para el mantenimiento armónico de los pueblos, como en el caso de la oralidad y los conocimientos que se transmiten a través del uso social de la lengua materna. En consecuencia, en este trabajo de tesis doctoral se señala la oportunidad para los escenarios académicos de volcar la investigación sobre el audiovisual contemporáneo, y crear experiencias compartidas que ayuden a construir un diseño metodológico que contribuya a reinterpretar y re-significar alternativas audiovisuales de comunicación para propiciar vías de producción y de consumo audiovisual en alianza con las propias comunidades para crear, en conjunto, estrategias que afiancen la resistencia de los pueblos indígenas como actos políticos y culturales que permitan defender las lenguas y las culturas ancestrales.

En este contexto, se plantea que el lenguaje audiovisual supone un recurso didáctico muy útil para la enseñanza y el aprendizaje de todo tipo de disciplinas. En este caso, se pretende demostrar que el audiovisual puede ser un medio eficaz para registrar y enfrentar problemas que afectan a la comunidad del pueblo misak. Para demostrarlo, se creará una propuesta metodológica de un Laboratorio Audiovisual Intercultural inspirado en el pensamiento y la estética indígena misak, sustentado a la vez en metodologías interculturales que se han abordado en otras comunidades.

1.3. Justificación

Este proyecto forma parte de una serie de trabajos audiovisuales que he realizado desde

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

el año 2007, con los que he pretendido producir, a través del audiovisual, historias y documentos que activen la valoración y el respeto por los pueblos originarios. *Los misak, de la tierra a la pantalla* responde a una necesidad de una comunidad referente de la resistencia cultural de los pueblos indoamericanos, y que está amenazada de extinción física y cultural. En mis trabajos previos me planteo la necesidad de investigar y crear, con las comunidades involucradas, metodologías y documentos audiovisuales desde una perspectiva crítica que genere impacto, reflexión y pensamiento en la comunidad.

Ahora bien, como esta propuesta fue incluida por la comunidad misak en el segundo *Plan de vida y de pervivencia del pueblo misak*, y fue desarrollada dentro de los lineamientos de la institución de educación superior indígena Ala Kusreik Ya Misak Universidad, la comunidad misma le ha otorgado un lugar consecuente tanto con las estrategias que han definido para la consolidación de su Plan de Vida como con la *visión* que la universidad indígena tiene con respecto a la producción intercultural de conocimiento. Dentro del Plan de Vida y de pervivencia se justifica como una necesidad de orden político, porque responde a la estrategia que buscan los misak:

El fortalecimiento sociocultural de nuestra identidad a través de la defensa y el fortalecimiento de *namuy wam*, a partir de la oralidad y la cosmogonía; al mismo tiempo expresar nuestro modo de ser, de sentir, de tener, de vivir y de pervivir como todo un pueblo. (Tunubalá y Muelas Tróchez, 2008, p. 22)

Por otra parte, se justifica como una necesidad de orden epistemológico, porque se ajusta a la visión pedagógica de la Misak Universidad, que propende por la implementación y el desarrollo de metodologías y experiencias de formación propias a través de programas académicos presenciales y a distancia para la consolidación de un proceso integrado de fortalecimiento cultural de los pueblos para

promover la recuperación y reconstrucción de los valores ancestrales, de nuestra ciencia milenaria, y la recopilación y difusión de nuestra historia, en áreas de la permanencia y pervivencia autónoma del pueblo Misak y la de los demás pueblos en plena armonía con el entorno natural. (Ala Kusrei Ya Étnica Especial Misak Universidad, 2017, p. 6)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

El Laboratorio Audiovisual Intercultural se articula como un eje de formación en el que se trabajan y problematizan los procesos locales, regionales y universales, siendo consecuente con los propósitos epistemológicos de la institución: “intervenir, interpretar y actuar en dos vías de formación: el conocimiento propio y el conocimiento universal con sus contenidos y formas para plantear soluciones a los problemas del conocimiento universal” (p. 1).

Esta propuesta no es otra alternativa occidental que se impone a una comunidad indígena. La presente investigación ha sido solicitada por la Misak Universidad¹⁸ y esta situación ha llevado a reflexionar sobre ciertos métodos occidentales de producción audiovisual, de autores como Dziga Vertov, Roberto Rossellini, Jean Rouch, Glauber Rocha, Fernando Solanas, Marta Rodríguez y Jorge Silva —entre otros—, quienes plantearon y/o soñaron un cine social del pueblo y para el pueblo, realizado por las propias comunidades. Pero la propuesta se justifica también porque, más allá de emular un proceso de realización audiovisual occidental, se plantea con ella una re-apropiación audiovisual a partir de la mirada indígena, buscando estrategias que le sirvan a la comunidad¹⁹.

Considero que la presente propuesta reafirma la idea de que para las comunidades indígenas de los pueblos originarios es una alternativa importante re-pensar y proponer nuevas narrativas alternativas que pueden romper con las visiones hegemónicas globales convencionales. La investigación se justifica si se considera que es urgente realizar un trabajo de apropiación cultural y social de las tecnologías audiovisuales en la comunidad de Wampia

¹⁸ Como investigador, establecí relaciones con la comunidad misak con una propuesta inicial en forma de proyecto en el año 2016. En un principio, se avanzó en la propuesta pensando realizar la investigación en un colegio de la comunidad, pero en ese periodo aconteció el cambio de gobierno de turno. En esa transición de la autoridad tradicional y el renombramiento de la nueva bancada administrativa del cabildo, uno de los alguaciles del nuevo gobernador que había sido coordinador de la Misak Universidad había leído la propuesta y me aconsejó realizarla en la Universidad. Siguiendo sus consideraciones procedí a socializar la propuesta con los profesores de la institución de educación superior indígena. Y establecí relaciones con el profesor Fayad, que es uno de los investigadores solidarios de la comunidad que viene acompañándolos desde los años ochenta, junto con el taita Jesús, a quienes les pareció interesante. De modo que, frente al interés común de los docentes, procedieron a la formalización, a través de una solicitud (ver Anexo 2).

¹⁹ De este modo se emplean los celulares (móviles), más allá de su uso convencional. En consecuencia, se propone una apropiación condicional de la tecnología, ya que los móviles permiten estrategias de comunicación independiente, y las cámaras del celular, al tiempo que afianzan el consumismo y el control de los usuarios, también se pueden emplear para registrar injusticias que atentan contra la dignidad de los pueblos indígenas. En el caso concreto del laboratorio audiovisual que hemos llevado a cabo, los misak se han apropiado de las cámaras a través de su cosmovisión, y desde ese epicentro de su pensamiento, se han dado lugar para dialogar, confrontar e interpretar distintos espirales de su tradición cultural: la memoria, sus mitos, sus héroes, sus ritos, sus prácticas mágicas religiosas, su cultura material, su estética, su lengua materna y sus valores comunitarios.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

para dinamizar, proteger y crear alternativas de lenguajes, estéticas y narrativas indígenas que respondan a las necesidades de la comunidad, como herramienta de reflexión, intervención social y difusión.

A pesar de todos los avances que se han alcanzado en América Latina, habitualmente las teorías, los métodos y las bibliografías con que trabajamos en el campo de la comunicación social y las ciencias sociales son exógenas. En consecuencia, es necesario pensar y actuar en los espacios académicos para fortalecer conocimientos propios. En esa perspectiva, se asumirán senderos de laboratorios propios, que puedan tener un gran potencial de divulgación y puedan generar efectos multiplicadores, endógenos y exógenos, que proyecten la experiencia investigativa en otras comunidades y que a la postre pueden sumar memoria y respeto por los pueblos indígenas.

1.4. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Establecer estrategias para el fortalecimiento de los procesos de resistencia cultural indígena del pueblo misak a través del diseño metodológico para la producción de audiovisuales en el contexto del Laboratorio Audiovisual Intercultural, creado e inspirado en la cosmogonía del pueblo misak.

Objetivos específicos

1. Realizar una revisión y reflexión histórica en torno a algunas alternativas metodológicas interculturales que han emprendido algunos autores en el cine y el audiovisual para trabajar con comunidades, con el fin de apoyar la creación del modelo metodológico intercultural Misak.
2. Realizar una revisión no totalizante del curso de montaje y el taller de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) donde el investigador ha experimentado en calidad de docente-aprendiz-realizador, para reflexionar desde una postura crítica en torno a su contexto histórico y pedagógico, con el propósito de orientar el diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual intercultural Étnico.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

3. Contextualizar el proceso educativo en el ecosistema propio de los Misak para caracterizar algunos de los aspectos epistemológicos que fundamentan la experiencia de la Misak Universidad, base e inspiración para el desarrollo del Laboratorio étnico.
4. Identificar herramientas de investigación ancestral del pueblo Misak para diseñar una propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico que pueda ser implementada con los estudiantes de la Misak Universidad respetando la cosmovisión de la comunidad indígena.
5. Implementar, reflexionar y evaluar la propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico con los estudiantes de la Misak Universidad para construir y refinar el modelo metodológico propuesto.

Capítulo 2. Marco teórico

Los Misak, como todos los pueblos andinos, vivimos en estrecha relación con la naturaleza. Allí surge nuestro pensamiento. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 11)

De acuerdo con la hipótesis planteada, en el marco teórico se han considerado los siguientes referentes: Plan de Vida, Interculturalidad, Cultura, Identidad, Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, Minga de pensamiento y Territorio.

2.1. Plan de Vida

Dentro de la investigación se ha argumentado desde distintas instancias (especialmente en la Justificación) que su idoneidad parte del reconocimiento que la comunidad misak ha hecho del proceso al enmarcarlo dentro de su *Plan de Vida y Salvaguarda*. Este singular estatus de la investigación ha dado lugar al reconocimiento de los procesos comunitarios desarrollados por la comunidad para la toma de decisiones políticas a través de la práctica tradicional de la *minga* y, también, para entender la naturaleza del *Plan de Vida Misak* como marco referencial, epistemológico y práctico en el que se sustentan todos los aspectos concernientes a su vida y su protección. Todos ellos han sido gestados dentro del marco histórico de la lucha indígena, que ha permitido el reconocimiento de sus derechos y la legitimación jurídica de los mismos. En esa misma dirección, la investigación quiso otorgarle a dicho marco epistemológico y práctico la calidad de soporte fundamental para el desarrollo del diseño metodológico intercultural audiovisual misak. De esta forma, al situarse sobre estos presupuestos se hace necesario entender conceptualmente la idea del *Plan de Vida*, desde sus generalidades históricas y desde su singularidad como *Plan de Vida Misak*.

Como punto de referencia histórico para entender la idea del Plan de Vida, debe hacerse referencia a parte de la Constitución Política de Colombia de 1991²⁰, en la que se logró

²⁰ En 1990, la coyuntura política y la violencia que vivía el país, sumadas a la imposibilidad de participación de nuevos grupos y movimientos sociales, al tratamiento de “menores de edad” a los indígenas, y a los cambios globales, dieron lugar a una propuesta del movimiento estudiantil de convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, que confluyó en la Constitución Política de 1991. Esta nueva constitución incluye nuevos mecanismos de participación ciudadana, nuevos derechos sociales, económicos y culturales, el reconocimiento de los derechos de las comunidades étnicas y minoritarias, el rescate de sus lenguas y costumbres, la justicia propia,

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

consagrar el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (art. 7). Allí se estipulan para las comunidades derechos étnicos, culturales, territoriales, de autonomía y participación, tales como la igualdad y la dignidad de todas las culturas como fundamento de la identidad nacional, las diferentes lenguas que se hablan en nuestro país como lenguas oficiales en sus territorios, la educación bilingüe e intercultural para los grupos étnicos y la doble nacionalidad para los pueblos indígenas que viven en zonas de frontera (Constitución Política de Colombia, arts. 10 y 96). Este reconocimiento jurídico de la realidad cultural diversa del país marcó la transición de un Estado monocultural a uno pluriétnico.

Es a partir de este acontecimiento Constitucional que los representantes de las comunidades indígenas tuvieron la posibilidad de ocupar cargos públicos de elección nacional. Esto permitió que en el año 2003 (Monje Carvajal, 2015) congresistas indígenas presentaran ante la Cámara de Representantes, del Congreso de la República, un proyecto de Acto Legislativo que buscó adicionar al artículo 339 de la Carta Política (referido al Plan Nacional de Desarrollo) un inciso para que los pueblos indígenas y los grupos étnicos en general puedan elaborar y adoptar dentro de su ámbito territorial planes de desarrollo y planes de ordenamiento territorial, acordes con sus usos, costumbres y valores culturales propios. Como resultado posterior se logró la materialización de los distintos Planes de Vida y Salvaguarda de las comunidades indígenas del País.

Es necesario distinguir que gran parte del marco del Plan de Vida está fundamentado sobre las posibles acciones de inversión en las cuales se soporta el uso de los recursos económicos procedentes de las transferencias de la Nación a los entes territoriales. A los territorios colectivos que aparecen figurados como entes territoriales les corresponde por ley acceder a ellos, ajustándose a las actividades político-administrativas de los municipios para que, a través de ellos, se reciban las transferencias de los recursos económicos, sin la posibilidad de definir canales más directos para este proceso entre la Nación y las comunidades

la libertad de cultos, se incluyeron los derechos colectivos y del medio ambiente, entre otros derechos reconocidos, y la creación de nuevas instituciones para garantizarlos. Como consecuencia de este proceso de apertura democrática se produjo la desmovilización de la mayoría de los grupos alzados en armas.

indígenas contenidas en los resguardos²¹. Esta instancia mediadora político-administrativa de las alcaldías ha dificultado a las comunidades el acceso a sus recursos, tanto por los intereses burocráticos de los políticos de turno como por los intereses malversados entre los nuevos actores políticos de las comunidades, ya que por esta nueva disposición jurídica las comunidades tuvieron que establecer nuevas formas administrativas de representación responsables de tramitar ante las instancias locales (alcaldías) para hacer efectiva la transferencia económica del gobierno nacional. Es decir, ante este limbo administrativo, las comunidades se vieron en la tarea de estructurarse y replantear esa disposición política. Es entonces cuando aparecen las figuras legitimadas por el referente de la “tradicición”, como la del gobernador indígena como cabeza administrativa de cada comunidad, los alguaciles como las figuras de autoridad, los vocales como los suplentes en los cargos, todos los anteriores con sus respectivos procesos de elección (Monje Carvajal, 2015).

Desde esta perspectiva, los Planes de Vida permitieron la integración político-administrativa de las comunidades étnicas al proyecto de Nación. Sin embargo, una de las dificultades centrales de su ejecución tuvo que ver con la homogenización que pretendían desarrollar de su estructura y sus fundamentos que, al ser ejecutados desde esa tendencia monista y hegemónica, empezó a desvirtuar su realidad jurídica al vulnerar su componente diferencial y los presupuestos constitucionales amparados en la salvaguarda de la diversidad cultural y étnica de cada pueblo. Por ello, las organizaciones indígenas plantearon, en diferentes oportunidades, distintas estrategias para hacer una construcción más ajustada del Plan de Vida en los aspectos concretos de cada pueblo, su relación singular con su pensamiento y su forma de vida, con su cultura propia. Esto posibilitó que el Plan de Vida se fundamentase

²¹ Frente a esta dificultad político administrativa, se logra por vías de hecho (minga y paros del 2006) el Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política, lo que les otorga autonomía administrativa a las comunidades. Se reconoce a los Territorios Indígenas su condición de organización político administrativa de carácter especial, que les permite el ejercicio de las competencias y funciones públicas establecidas en el decreto, a través de sus autoridades propias y el desarrollo de ajustes a sus Planes de vida, definidos como Planes Organizativos Estructurados. Aunque este decreto está vigente, muchas comunidades indígenas no han querido adherirse a esta nueva jurisdicción basándose en que el nuevo decreto exige también nuevas dependencias administrativas dentro de los pueblos, como es el caso de solventar una experiencia financiera junto con un cuerpo profesional administrativo, que impide que ciertos pueblos no puedan acceder a esas instancias.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

centralmente en la revitalización cultural y en la organización local para la defensa y la pervivencia de cada pueblo o nación indígena desde sus territorios ancestrales. Desde esta concepción cultural del Plan de Vida, este marco adquiere consistencia epistemológica y práctica:

Entonces, un plan de vida es una respuesta a la sustentabilidad de un proceso indígena, cuya base está fundamentada en una construcción permanente de sus espacios sociales y naturales, en ambientes justos para las partes inmersas en él, con respeto por sus construcciones sociales y culturales, no solo de parte de los no indígenas o de los entes del gobierno; también por parte de ellos mismos para lograr que se refleje en su realidad lo que día a día ellos construyen, y son la base de su propia historia con presencia autónoma en sus territorios, para pervivir, sostener, recuperar y resaltar su cultura, recuperar sus trabajos ancestrales y ser resistentes a la modernidad. (Monje Carvajal, 2015, p. 42)

Es desde esta perspectiva integral que se concibe la naturaleza del Plan de Vida, cuyos fundamentos poseen una doble realidad: como referente legal, garantiza la posibilidad de la inclusión social en términos político administrativos; como referente epistemológico y práctico, deviene en la carta de navegación que cada pueblo construye permanentemente para atender a sus prioridades existenciales. Así es como el pueblo misak lo ha venido desarrollando a lo largo de su proceso histórico:

Ante toda esta situación en el año 1980, el pueblo Misak en asamblea general, proclama a través del manifiesto guambiano, el Derecho Mayor “IBE NAMUIGUEN Y ÑIMMERE- AY GUCHA”, “esto es de nosotros y de ustedes también”. Desde entonces venimos elaborando nuestro Plan de Vida para resurgir a través de nuestra propia organización de lucha y con mucho esfuerzo, venimos *reconstruyendo el pensamiento, la historia y elaborando un pensamiento político sobre el derecho a la tierra, a la justicia, a la educación, a la salud, a desarrollar la lengua materna y las costumbres*. Con esta propuesta nos unimos comunidades y pueblos indígenas, caminamos y luchamos juntos para la recuperación de la tierra y para recuperar todo.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Pero esta lucha nos ha costado sangre, sangre Misak y sangre de otros indígenas. Y así caminando con mucho esfuerzo llegamos a la constituyente y allí logramos que reconocieran nuestros derechos, “los derechos de los indígenas”; pero también perdimos otros derechos, como políticas del Estado donde en los diferentes ministerios había oficinas nacionales y regionales con programas de apoyo y defensa a la integridad indígena, a las cuales los gobiernos de turno fueron acabando paulatinamente y hoy solo existen oficinas sin ningún poder representativo para los indígenas del país (Tunubalá y Muelas Trochez, 2009, pp. 12-13)

El Plan de Vida Misak se enmarca dentro de un proceso histórico de largo aliento. Es el resultado concreto de la integración política indígena misak al panorama nacional para garantizar el reconocimiento de sus derechos colectivos. Todos ellos han sido históricamente vulnerados e invisibilizados por los distintos proyectos coloniales de civilización, progreso y desarrollo. En él se sitúa como epicentro la enunciación de un pensamiento político, ético, económico y cultural propio. El proceso histórico del Plan de Vida Misak se desprende entonces de una representación de la historia propia e interroga las condiciones de esa representación en el marco de las políticas territoriales y económicas del país. Dicho de otro modo, el plan de vida se plantea el necesario descentramiento de las políticas de Estado y la legitimación del pensamiento político no occidental (cuyo modo de producción es también divergente). La historia misak está hecha de tiempos diferentes, a los que se debe considerar en volumen en lugar de proyectarlos juntos sobre el mismo plano. Esta proyección lineal corresponde a un Estado despótico que desconoce a la vez la realidad misak y la realidad de los demás pueblos indígenas.

La palabra “desarrollo” no tiene cabida entre nuestros conceptos tradicionales, es occidental: simplemente no existe. Hay que entender que el cambio y permanencia son fenómenos ligados en el devenir histórico de nuestra cultura. El “desarrollo” para nosotros es fluir y permanecer en el territorio, crecer y transitar en él, ir y venir desde dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro, como el caracol. Siempre siguiendo las pisadas de los abuelos que nos indica por donde debemos ir, en armonía con la

naturaleza y el cosmos. Por lo tanto, no podremos abordar el tema del desarrollo económico desde la idea del progreso lineal, ni de crecimiento indefinido, ni entendido únicamente como crecimiento material, sino desde el carácter de un pueblo que insiste en construir su propia historia en su permanencia y pervivencia.

En una concepción que implica una relación de equilibrio económico, social, cultural y político, este proceso no se fundamenta en el proceso de acumulación de riqueza individual, sino en el proceso de construcción colectiva auto sostenible, auto dependiente y autónoma que parte del criterio de la unidad territorial, política, cultural, inspirando y revitalizando la reconstrucción de nuestra sociedad como Misak, guiados por nuestro propio pensamiento. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008)

Así pues, el Plan de Vida Misak corresponde a los tiempos en que el pueblo se desprende local pero definitivamente de la economía de ocupación del suelo. O sea que, en su forma esencial, el Plan de Vida Misak significaría no el estancamiento sino el progreso de las fuerzas productivas realizado sobre la base de las tradicionales formas comunitarias de producción.

2.2. Interculturalidad

El diccionario de la Real Academia Española define la interculturalidad de una manera escueta como “que concierne a la relación entre culturas”. Evidentemente, la definición resulta general, vaga e incompleta, porque puede volver gaseoso un tema tan crítico, donde se yuxtaponen el problema de la imposición cultural, la migración forzada y las minorías étnicas, que se presentan entre las culturas con economías fuertes que se imponen sobre las débiles. Y este es el caso de la interculturalidad que se presenta en latinoamérica, donde se hace necesario replantear y transformar el Estado para promover la justicia socioeconómica. En ese sentido, el movimiento indígena es un agente que puede contribuir a transformar el Estado (Bello, 2009, pp. 483-484).

El presente concepto de interculturalidad suscita controvertidos debates debido a su polisemia. Debe partirse de la existencia de distintos contextos en los que los procesos históricos concretos que han tenido lugar en cada caso determinan el uso de este concepto —

aunque, en lo sustancial, las transformaciones generadas a nivel de la praxis, tanto en un caso como en el otro, no varían notablemente—. Si bien en Europa la interculturalidad sigue siendo interpretada en términos de integración de los inmigrantes y de las minorías étnicas —como es el caso de los gitanos en España—, no difiere de las tradicionales políticas asimilacionistas y multiculturalistas. En América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada con las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos (Quijano, 2014a). Por esto, la interculturalidad fue incorporada en el discurso de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de 1980 y especialmente en la de 1990. Conscientes de su propia situación de opresión estructural, los pueblos indígenas introdujeron el concepto de interculturalidad en sus discursos y sus demandas de reivindicaciones para exigir al Estado, principal destinatario de sus demandas, la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos fueran sustituidas por relaciones interculturales igualitarias (Rodríguez Cruz, 2018).

Es importante señalar que la interculturalidad, como categoría de análisis que se asume como un eje transversal de este trabajo doctoral, parte de las relaciones geopolíticas de lugar y de la historia, las cuales lo han atravesado, puesto que se dan en el contexto de la resistencia frente a un modelo de desarrollo poco favorable para las otras culturas distintas a las de Occidente, en este caso, desfavorable para las comunidades indígenas que se resisten a ser una pieza más de un sistema cuya moral trasgrede todas las instancias y las condiciones para su devenir como individuos, como comunidades y como pueblos.

En lo que atañe a las comunidades indígenas colombianas, la interculturalidad es mucho más compleja y, para quienes la consideran desde una perspectiva holística, adquiere una dimensión “analítica y multidimensional, situándose simultáneamente como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica” (Castro y García, 2016, p. 9). En este sentido, es válido considerar la postura de Javier Fayad, quien ha trabajado desde los años ochenta en la comunidad misak y plantea que lo intercultural gravita sobre *una relación respetuosa entre igualdades y diferencias*. Es decir, en el establecimiento de las condiciones y las posibilidades de convivencia entre diferentes culturas, lo cual implica una

aceptación mutua de las tradiciones, usos, costumbres, pero también de los modos de pensar, actuar y vivir. Esto implica que los sistemas de conocimiento (ancestral y/o convencional) permitan enriquecer sus propios modos de ver, sus relaciones y conflictos, configurando en conjunto una relación abierta y dinámica (Fayad, 2018).

Esta perspectiva resulta congruente con la definición que los representantes de las comunidades indígenas —incluyendo la comunidad misak— asumieron en el documento Política Pública de Comunicación de y para los Pueblos indígenas.

Interculturalidad. En una sociedad que se asume diversa desde el punto de vista étnico y cultural, la interculturalidad como concepto y práctica promueve modelos simétricos de relaciones entre las diferentes culturas, de tal forma que ninguna predomine sobre las otras, a la vez que el Estado evita amparar a una en particular en detrimento de las demás. Por otro lado, favorece y estimula el diálogo y la comunicación entre culturas sin el riesgo de que la diversidad se vea diluida. La interculturalidad es por lo tanto un ideal que demanda cambios sustanciales en el diseño y operación de la institucionalidad a fin de evitar asimetrías e imposiciones, y por el contrario garantizar que los ciudadanos adquieran y desarrollen habilidades comunicativas proclives a interactuar con quienes son distintos en condiciones de equidad y respeto. (Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, 2017)

2.3. Cultura

Es doble el argumento de la idoneidad del concepto de cultura para la siguiente propuesta. Por una parte, como la investigación se desarrolla en un escenario intercultural diverso, donde los actores sociales están inmersos dentro de un contexto cultural complejo, es necesario tener como precedente conceptual la noción de cultura. Sin omitir que los presupuestos epistemológicos de la interculturalidad implican necesariamente la noción, o la suponen, como relación entre diversos, en diversas culturas. Por otra, en la medida en que los espirales epistemológicos del misak, con los que se busca dialogar para el desarrollo del modelo intercultural audiovisual, se encuentran inmersos en la cultura, y es a través de ella como adquieren valor y sentido, es necesario situar una concepción de cultura afín a nuestros

intereses investigativos. Ahora bien, han sido múltiples las perspectivas antropológicas que han abordado la idea de cultural²². Por ello es necesario afianzar nuestras consideraciones en aquella concepción más idónea para la propuesta investigativa, ya que se desea evitar el eclecticismo, pues este resultaría contraproducente, no porque haya únicamente una dirección en la que resulta útil moverse sino porque justamente hay muchas y es necesario elegir entre ellas. Se propone entonces la adhesión a la perspectiva hermenéutica conocida como Antropología Simbólica²³, el concepto de cultural que propugna es esencialmente un concepto semiótico:

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1973, p. 20)

Así, el análisis que se propone desde esta perspectiva es idóneo para nuestra propuesta investigativa, ya que se dispone a considerar ciertas estructuras de significación en el ser de los misak que serán puestas en escena dentro de los laboratorios interculturales audiovisuales, lo cual significa que las descripciones de la cultura que el misak desarrolle en el proceso deben encararse atendiendo a los valores que los misak asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede, sin pretender tampoco caer en descripciones antropológicas de corte semiótico como descripción densa, sino que son el sustrato que se produce en los intersticios de la interculturalidad experimentada en los laboratorios audiovisuales, en ese singular contexto de producción universitario de la Misak Universidad.

²² Geertz sostiene que el concepto de cultura, ha sido de dominio exclusivo de la Antropología, la cual se ha preocupado cada vez más por limitar, especificar, circunscribir y contener el dominio de aquélla (Echeverri Ángel, 2003).

²³ La Antropología Simbólica, según Carlos Reynoso, es una de las manifestaciones más características que se desarrollaron como parte de un proyecto, más englobante, de constituir una antropología interpretativa. Simplificando un poco, podría decirse que la Antropología Simbólica (en adelante AS) conforma la etapa inicial de esa propuesta hermenéutica, que, en simbiosis ocasional con las estrategias fenomenológicas que se apiñan en la década de 1970, culminan en 1984 con el surgimiento de la antropología posmoderna en los Estados Unidos (Reynoso, 2008, p. 15).

Estas descripciones son parte de un sistema en desarrollo de análisis científico; por eso el método audiovisual intercultural busca atender a la interpretación que hacen los misak de su experiencia como personas pertenecientes a un grupo particular. Pero se trata de una meta a la que se ajusta peculiarmente bien el concepto semiótico de cultura, entendida como:

[...] sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (Geertz, 1973, p. 27)

Así pues, más allá de pretender comprender la cultura de un pueblo como el misak en su complejidad, se desea captar los aspectos dentro de su sistema de pensamiento, con los que se partió para el desarrollo de la propuesta del método intercultural audiovisual, teniendo en cuenta su carácter singular sin reducir su particularidad, disponiéndonos del mejor modo para su comprensión. En esa disposición puede verse que cuanto más nos esforzamos por comprender lo que piensan y sienten los misak, tanto más lógicos y singulares nos parecen. Dicha comprensión los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad, posibilitando en la medida de lo posible un real ejercicio participativo intercultural. Nada es más necesario para comprender al otro, y hasta qué punto llega ser para nosotros una comprensión exacta de lo que significa —y de lo que no significa— que partir de la observación respetuosa de su propio lugar de enunciación y de su contexto cultural.

2.4. Identidad

La noción de identidad es fundamental para comprender el contexto en el que la investigación se desarrolla. Hemos planteado (desde la hipótesis) que las distintas afectaciones de orden social, político, económico, tecnológico y cultural en las sociedades originarias, acaecidas por el intercambio cultural, han puesto en crisis los procesos culturales, los conocimientos, los modos de pensar, hacer y sentir misak. Lo cual implica pensar que, al ponerse en crisis lo tradicional en dichas sociedades, se manifiesta una ruptura con los referentes identitarios que han soportado dicha tradición, así como los modos en que las

sociedades han construido a través de su pensamiento y su hacer una concepción identitaria como grupo y como individuos. Cuando ellos, como pueblo, sostienen en su Plan de Vida y Salvaguarda que es preciso el fortalecimiento de todos aquellos acervos que configuran esa noción de *lo propio*, desde lo de afuera, se expresa necesariamente en esa concepción de lo propio una relación con aquello que define la naturaleza del ser misak, su identidad, la cual está inmersa en todo ese entramado de significaciones que hemos definido anteriormente como cultura²⁴. Por ello se precisa distinguir la noción de identidad, a fin de entender dicho problema desde la perspectiva de los misak.

Un breve paso por los antecedentes en el estudio teórico de la identidad nos lo brinda Juliana Marcús (2011), quien considera que dichos antecedentes obligan a asumir que estos provienen de las más diversas disciplinas y se desarrollan bifurcadamente durante todo el siglo XX hasta hoy.

La temática de la identidad se introduce en las ciencias sociales a partir de la influencia del psicoanálisis ocupando un lugar central a partir de 1960. Los productos más recientes recuperan los clásicos trabajos que resultan antecedentes primeros en la materia. Me refiero a los aportes de Mead (1960[1934]) con su noción central de encarnación o *embodiment*, Goffman (2001) con su conceptualización del estigma y la presentación personal, Barth (1976) considerado un pionero en la conceptualización de la identidad como manifestación relacional a partir de la interacción social, Giddens (1993) con su conciencia práctica y conciencia discursiva, entre otros autores. (Marcús, 2011, p. 107)

Desde diversos significados y posturas epistemológicas es una noción polisémica. En sus apuntes sobre la identidad, Juliana Marcús destaca tres fases en la configuración histórica de esta noción. La primera, que corresponde a la identidad desde una *perspectiva esencialista*, “con un sujeto basado en una concepción de la persona humana como individuo totalmente

²⁴ Siguiendo las clásicas definiciones de Geertz puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros (Marcús, 2011, p. 11).

centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, considerado una sustancia inmutable con una identidad como esencia fija y dada” (Marcús, 2011, p. 107). La segunda, desde una *perspectiva sociológica determinista*, donde se configura

un sujeto sociológico en el que se abandona la idea individualista y se destaca un núcleo no autónomo ni autosuficiente sino formado en relación a otros significativos. Aquí el sujeto es considerado como producto de la construcción social con una identidad construida a partir de procesos socio-comunicativos. (Marcús, 2011, p. 107)

Y la tercera fase, desde una *perspectiva posmoderna* que se distancia de las anteriores, donde se configura “un sujeto posmoderno descentralizado, sin identidad fija y permanente sino fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas” (Hall, 2003; Alonso, 2005, citados por Marcús, 2011, p. 107).

Desde la perspectiva audiovisual la identidad del indígena ha sido, en el mejor de los casos, la proyección de una construcción que ha estado plagada de ambigüedades, de tal manera que se podría decir que “la visión del Indio fue siempre un reflejo de la propia identidad de los imagineros tanto europeos como blanco-mestizos, sean estos los Iluministas franceses, los criollos de la independencia o los etnógrafos contemporáneos” (Muratorio, 1994, p. 16). El debate de la identidad, sin duda es uno de los lugares comunes en las investigaciones audiovisuales, teóricas y/o pragmáticas con comunidades ancestrales. Y dentro de los estudios culturales las discusiones y aportaciones parecen coincidir en que “las identidades no son construcciones estables; al contrario, es el resultado de una serie de relaciones (entre personas, instituciones, situaciones sociales, etc.). La identidad está estrechamente vinculada a las actividades sociales en que el individuo está implicado” (Fecé Gómez, 2004, p. 252).

La distinción histórica de la identidad muestra la dialéctica en la que racionalmente se ha pensado dicho proceso, ya sea como algo fijo, esencial, determinado, o bien como algo que está en movimiento, es producto de la historia y se produce divergentemente. En el caso concreto de los misak, es pertinente pensar la identidad como un proceso relacional:

Desde esta perspectiva, la identidad no se presenta como fija e inmóvil, sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve

siempre en relación a un “otro”. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. En estas interacciones, los individuos ponen en juego sus habitus. (Marcús, 2011, p. 108)

Comprendida de esta forma, la identidad como la cultura están inmersas dentro del flujo de los acontecimientos y de la historia, cuyas continuidades y discontinuidades, más que acentuar la pérdida a la ganancia en el ser de las cosas, es lo que precisamente las define y las redefine en ese análisis que acontece desde el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros. La apuesta política de los misak sitúa como epicentro una visión de lo que son plenamente consistentes como sujetos históricos, que se enfrentan a las contingencias con inteligencia y tratan de sobrellevar sus presupuestos como individuos, como comunidad y como pueblo, a un término donde lo fundamental es la pervivencia y el derecho a existir como sociedad, como mundo culturalmente diverso. De tal forma que la identidad se genera en la interacción social y se construye y reconstruye constantemente en los intercambios sociales y en las disputas por la significación.

2.5. Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico

Considerando la particularidad del laboratorio que se pretende diseñar e implementar, se hará una reflexión amplia en este segmento del marco teórico para conceptualizar y definir los fundamentos del Laboratorio que se propone. En primera instancia se hará una aproximación a partir de algunas propuestas conceptuales y apropiaciones contemporáneas, luego se definirá el sentido que orienta la propuesta de investigación en la comunidad, y finalmente se indagará la perspectiva política y social para buscar los cimientos de una propuesta social y política en los laboratorios de la Rusia zarista y del cine soviético.

En la página *World Wide Lab*, de Bruno Latour, este consigna un texto donde advierte cómo los laboratorios contemporáneos han derrumbado sus límites, con grandes transformaciones en sus puntos de vista, donde

las redes de satélites, los geólogos y biólogos ahora pueden tomar mediciones fuera de sus laboratorios con el mismo grado de precisión que logran dentro. (...) Los satélites de investigación lo observan desde arriba, como si la Tierra estuviera bajo un microscopio. (Latour, 2003)

Pero estas transformaciones del laboratorio se dan también a otra escala; en las últimas décadas ha surgido una proliferación de interpretaciones e hibridaciones de ensayos pedagógicos y sociales que abordan propuestas a través de un despliegue de comunidades experimentales y trabajos colaborativos como estrategias de investigación de activismo político, educativo, en campos como escritura, artes, cultura, medios de comunicación audiovisual y nuevas tecnologías, cercanas a la denominada *estética de emergencia* (Laddaga, 2006). En los entornos culturales, y en general mediáticos, estos laboratorios han convocado apropiaciones de proyectos artísticos y culturales con estructuras organizativas que realizan prácticas interdisciplinarias solidarias, muchas de ellas con experiencias en creación audiovisual de carácter democrático y participativo con potencial educativo (Sedeño, 2015, p. 184). Estos laboratorios tienen como característica deslindarse de la postura convencional del genio que crea en soledad. En esta amplia perspectiva se encuentra el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Misak*, solo que las particularidades del resguardo indígena misak van a tejer su singularidad.

Muchas de las experiencias de laboratorios contemporáneos han desbordado museos, universidades, centros académicos y centros culturales de diversa naturaleza, y con frecuencia remiten a la figura de los *Medialabs*, *Labs Artscience*, *Living Labs*, *Laboratorios arte-ciencia*, etc. Estas experiencias suelen estar vinculadas a prácticas colaborativas experimentales artísticas interdisciplinarias. Villar señala que la heterogeneidad con la que se emplea el término laboratorio determina que “no existe una definición universalizada de laboratorios arte-ciencia y ambientes afines. Son demasiados los modelos desiguales de laboratorio que monopolizan ese nombre” (Villar Alé, 2015, p. 339). Es decir que, lejos de referir su pertenencia a centros científicos o universitarios, el término laboratorio también se emplea en una variedad de proyectos, no exentos de imprecisión, que en las últimas décadas se han puesto

“en boga con sufijo *Lab* y es utilizado, por algunos grupos, poniéndolo como un hito cardinal dentro de la esfera de innovación” (Villar Alé, 2015, p. 279). Esta situación obliga a definir la naturaleza del laboratorio en cuestión.

2.5.1. ¿Qué es el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico?

El *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* es una propuesta abierta a la experimentación, la investigación y la creación, a través de la metodología horizontal y el diálogo de saberes que busca explorar estrategias audiovisuales de resistencia y re-existencia, bebiendo de diferentes fuentes interculturales, en el sendero de las prácticas políticas que el audiovisual indígena ha venido construyendo en Colombia y en los pueblos indios del Abya-Yala.

Entre las referencias exógenas a la comunidad, está de manera prioritaria la experiencia pedagógica y experimental del Taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle, y algunas experiencias interculturales de la historia del cine y el audiovisual. Se trata entonces de una propuesta de creación y experimentación abierta, que no es una receta o un programa de hierro que se ejecuta para conseguir unos resultados predeterminados. Es un proceso de indagación activo y dinámico que implica la re-apropiación de un Laboratorio Occidental en el contexto de un Laboratorio indígena que genera una dinámica a través de la *minga de pensamiento* y de los epistemas propios de formación en la universidad étnica. Desde esa perspectiva, no es otro laboratorio occidental sino un escenario de investigación y experimentación que se diseña con la comunidad estudiantil a partir de las relaciones dialógicas y espirituales mediadas por aprendizajes mutuos, para emprender labores pedagógicas a partir de la realización audiovisual como pretexto para la reflexión sobre el cine occidental y el video indígena que permita construir una propuesta propia.

Es un proyecto audiovisual porque apela al cine y al video como referentes técnicos y estéticos occidentales de un instrumento que se pretende apropiar para afianzar la memoria colectiva del pueblo indígena. Guardando las proporciones, se pretende intervenir el medio audiovisual como recurso de representación, sin prescribir una mirada crítica y subversiva. En otras palabras, no se pretende asumir los medios tecnológicos para naturalizarlos, asumiendo la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

lógica occidental colonialista de subalternidad. En el marco de las posibilidades, la propuesta pretende interrogar el medio tecnológico en sus principios esenciales de representación. Es decir, desconfiar y cuestionar sus nominaciones fundamentales donde predominan términos anglófonos; interpelando el sentido de esas nominaciones para comprender el medio tecnológico desde los epistemas de la cultura propia; renombrándolos e invocando el sentido de la Ley de origen ancestral y los modos propios de representación. Es decir, re-nombrarlos para comprenderlos y apropiarlos. En este propósito, se pretende resituarlos desde la autonomía del pensamiento indígena misak para re-pensar el medio tecnológico y volverlo inteligible para la comunidad.

Es una apuesta intercultural porque hay un flujo permanente de conocimientos y pensamientos entre *lo propio y el afuera*, entre la cultura propia misak y la cultura cinematográfica y audiovisual occidental, donde se crean cohesiones, pero también roces y conflictos. Evidentemente, hay una mediación muy compleja a través del colonialismo del conocimiento que impacta las técnicas y los consumos audiovisuales, lo cual ha generado una carga de aculturación que ha socavado las estructuras del pensamiento indígena, pero también se parte del conocimiento de una trayectoria subversiva de propuestas cinematográficas y audiovisuales que han establecido rupturas y confrontaciones contra esos modos de representación hegemónica, como algunas experiencias del cine soviético del siglo pasado o del cine de Fernando Solanas y Octavio Getino, o de Jorge Sanjinés (a los cuales se hará referencia en el capítulo 5), donde el cine se plantea como un arma revolucionaria y que, tal como lo afirmó en su momento Sanjinés, “Los indios, por sus tradiciones sociales, tienden a concebirse antes como grupo que como individuos aislados. Su manera de existir no es individualista” (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979, p. 65). Desde esta directriz, varias referencias del Laboratorio están orientadas desde la perspectiva de las vanguardias soviéticas, las cuales serán un pretexto para dinamizar relaciones dialógicas que convergen a través de la minga de pensamiento en función de la cosmovisión y el pensamiento indígena guambiano. Pero el laboratorio propicia también, la circulación de otros referentes cinematográficos y audiovisuales, diferentes a las propuestas hegemónicas del cine o la televisión comercial, con

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

experiencias cercanas en América Latina y en Colombia, las cuales pueden ayudar a concebir y construir el tejido de unas propuestas audiovisuales propias. En este sentido, se propone una relación respetuosa con las propuestas interculturales en el marco de una mirada crítica abierta, dispuesta a reconocer otras trayectorias y caminos en la historia de otros pueblos hermanos occidentales y latinoamericanos que han buscado y encontrado en los medios tecnológicos, pistas y alternativas para afianzar sus luchas políticas y sociales. Esto implica construir en el laboratorio labores pedagógicas de investigación, reflexión y acción sobre el cine occidental y el video indígena.

Es un laboratorio étnico porque el objetivo es crear un diseño metodológico pensado para y desde el plan de vida del resguardo indígena misak. Esto quiere decir que la propuesta tiene un enfoque indígena-céntrico que se orienta desde y hacia la cosmogonía del pueblo indígena, y el proceso del trabajo de campo del laboratorio se lleva a cabo para concertarlo y realizarlo a través de la minga de conocimiento y de los métodos de investigación propios de los misak. Esto quiere decir que las experimentaciones que se lleven a cabo, así provengan de experiencias foráneas occidentales, están expuestas a procesos de apropiación, y serán los integrantes de la misma comunidad misak estudiantil, quienes aprobarán la validez de estos procedimientos. Dicho de otra manera, en este *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, los epistemes occidentales son objeto de subalternidad, porque el conocimiento que prima es la cosmovisión misak. Es importante reiterar que la propuesta del laboratorio no se impone desde afuera; es una propuesta que surge del acercamiento a la comunidad y que fue solicitada por la Misak Universidad y concertada a partir de los fundamentos propios del plan de vida.

El *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* puede ser un lugar paradisíaco, si consideramos que el paraíso es un universo complejo colmado de problemas. El laboratorio misak es un escenario que, al abordar la problematización de la representación, genera también conflictos de diverso orden, tal como se consignará en la implementación del plan piloto. Además enfrenta obstáculos difíciles de conseguir. No es una labor sencilla romper de un tajo con siglos de aculturación y con los modos de representación audiovisual hegemónica. Los pueblos indígenas, como los misak, a pesar de su lucha histórica por su existencia y re-

existencia, no están al margen de los procesos de globalización que nos afectan a todos por igual. Es decir, el laboratorio es un proceso de largo aliento donde lo importante no son los resultados inmediatos, en términos del trabajo audiovisual que se realice; lo importante es el proceso audiovisual que se genera y la reflexión que propician el diálogo de saberes y los procesos colaborativos, tal como ocurre en la directriz experimental de la *Estética de la emergencia* (Laddaga, 2006). Solo que en nuestro caso hay una ventaja, porque habitualmente uno de los problemas de los espacios experimentales occidentales contemporáneos consiste en que los participantes y artistas están obligados en cierta forma a participar en colectivos o en comunidades, y esta situación genera confrontaciones y roces. La presente propuesta, al realizarse en la universidad étnica, no busca naturalizar el sentido colaborativo, porque este hace parte de una tradición cultural propia. Se trata de reivindicar la perspectiva intercultural misak, que permite articular y tejer desde su propia cosmogonía otras concepciones tecnológicas y disciplinares de campos tan afines y diversos como las artes, la comunicación, el cine, la pedagogía, la antropología y la filosofía, que están implícitos en la experiencia compartida. Se debe insistir en que el laboratorio conscientemente se inscribe, explora y camina en los espirales ancestrales, buscando dinámicas interculturales a través de la apropiación de tecnologías audiovisuales que gravitan sobre la cosmovisión del pueblo misak, construyendo cierta cercanía con el concepto de “colaboratorio”.

El término “colaboratorio” surge de la combinación de las palabras “colaboración” y “laboratorio”. Empezó a utilizarse a finales de los años ochenta dentro de los círculos tecno-científicos. Al investigador informático William Wulf debemos una primera definición del término: un colaboratorio es emplazamiento “sin paredes” o sin muros, un punto de encuentro y espacio de colaboración entre académicos, investigadores, estudiantes y público en general interesado en la conformación de espacios de aprendizaje en red, flexibles y participativos. (Collados-Alcaide, 2012, p. 310)

Esta concepción de trabajo colaborativo puede extrapolarse de manera coherente con la perspectiva de metodología horizontal en la medida en que es respetuosa con las epistemes ancestrales del resguardo indígena, considerando que “el fundamento central de un

colaboratorio estriba en que cualquiera que esté interesado en un proceso de investigación o en un proyecto creativo, encuentre en este espacio ‘un lugar donde puede aportar sus conocimientos, experiencia o puntos de vista’” (Cobo y Pardo, 2007, p. 52, citado por Collados-Alcaide, 2012, p. 310).

2.5.2. ¿Qué conceptos artísticos, políticos y sociales inspiran el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico?

En las artes habitualmente los desarrollos históricos de las técnicas y apuestas estéticas desencadenan otras apropiaciones. Bajo esta perspectiva, para finalizar este acápite, a continuación se indagará con cierta minucia algunos elementos de laboratorios implementados en Rusia y la Unión Soviética en las primeras décadas del siglo XX, porque del desglose de su particularidad se desprenden elementos esenciales que ayudan a comprender y a avivar la concepción del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.

Reinaldo Villar, explorando los recorridos genealógicos de los laboratorios, los sitúa en los albores del siglo XX en la Rusia Zarista (Villar Alé, 2015, p. 278), donde el constructivismo antecede o se revela en la efervescencia prerrevolucionaria con experiencias como la exposición colectiva de 1910 de la Unión de la Juventud en San Petersburgo, o el *Laboratorio Experimental de Construcciones Cinéticas del Proletkult moscovita*, que demuestra cómo las ideas vanguardistas ya estaban presentes y activas en la Rusia zarista (Ziegler Delgado, 2017, p. 27). Y entre ellas el futurismo será una tendencia que va a incidir notablemente en la ruptura con el teatro hegemónico de la época y con la literatura, estableciendo una nueva mirada sobre el entorno artístico y los nuevos medios de comunicación. Para tener una noción de la próspera actividad artística de la sociedad rusa a comienzos del siglo XX, debe saberse que hacia 1908 —un año antes de que Filippo Marinetti acuñara el término “Futurismo” en Italia— los diarios rusos ya mencionan el “arte del futuro” (Ziegler Delgado, 2017, p. 29). También se debe advertir que en el año 1916 Dziga Vertov incursiona en el *laboratorio del oído*, una experimentación artística donde aplica su formación musical indagando composiciones con los nuevos ruidos urbanos: “Con un viejo fonógrafo, graba y monta ruidos (serrerías mecánicas, torrentes, máquinas en movimiento, palabras, etc.). Igualmente montajes de estenogramas y

montajes de palabra; esta última técnica es empleada en unos poemas: *Yo veo, Slart*” (Vertov, 1974, p. 288). Es decir, antes de la revolución de octubre, el laboratorio es una práctica cultural en la Rusia de los zares que anima la inspiración de jóvenes vanguardistas, ávidos de emprender rupturas y transformar no solo el orden político y social, sino también el status del arte burgués.

En los inicios del siglo XX, las posturas de las formas artísticas más realistas se confrontarán con las más abstractas en diferentes campos del arte como la pintura, la escritura, el diseño, el teatro y el cine. Esas posturas que se problematizarán en la revolución preconfiguran el panorama del siglo XX y anticipan el devenir artístico del mismo. “No será, empero, el único. Será, en cambio, el más estridente, el más publicitado y el que mejor se difundió por el mundo. Algunos le consideran el episodio decisivo del arte del siglo XX” (Ziegler Delgado, 2017, p. 28). El arte ejercía una fuerte influencia en el desarrollo individual y social de los artistas, y cuando llega la Revolución de Octubre hay condiciones para que la creación prospere a la luz de los laboratorios y las nuevas utopías. La lectura convencional es que la Revolución Bolchevique crea una ruptura y una revolución cultural, frente lo cual Ziegler plantea que la revolución artística soviética no empezó con la Revolución de Octubre sino desde el periodo del Constructivismo-Productivista. Reinaldo Villar afianza esta perspectiva haciendo énfasis en que los eventos que justamente había empezado a desarrollar el Constructivismo-Productivista serían los que orientarían la praxis de los laboratorios.

El aporte cardinal y pionero de las experiencias del Constructivismo-Productivista, fue sustentar una sólida y abundante reflexión artística con una praxis congruente con el contexto cultural-político-tecnológico. Esas primeras experiencias se plasmaron, por ejemplo, en construcciones tridimensionales que incorporan el espacio real dentro de sí misma. Motivados por unir lo formal y lo utilitario, la Unión de la Juventud —Soyuz— de San Petersburgo realiza una exposición en 1910. En esa búsqueda en 1919 sería fundada la sociedad de Artistas Jóvenes, OBMOKhU y en el año 1920 se forman los estatales Talleres de Enseñanza Superior de las Artes y las Técnicas, VKHUTEMAS, lo que sería la versión oriental de la Bauhaus de Weimar. (Villar Alé, 2015, p. 281)

Entre los constructivistas que animarán la consolidación del laboratorio se destaca la figura del poeta Sergei Tretyakov, escritor ruso soviético, cofundador de la revista *Lef* (1923-1925), quien trabajó con Arvatov el Teatro Meyerhold. Escribió varias obras de teatro, entre ellas *¿Puedes oírme?*, *¿Moscú?* y *Las máscaras de gas*, dirigidas por el joven Sergei Eisenstein. Con el mismo director y con Arvatov trabajó en el *Laboratorio Experimental de Construcciones Cinéticas del Proletkult*. Tretyakov consideraba que para transformar el concepto tradicional del teatro burgués y la literatura, el trabajador del arte debía asumir la activación de los medios de comunicación de masas, pensando en novedades como el cine, la radiodifusión y la prensa —y otros que estarían por inventarse—, buscando todas las formas posibles de ensambles sociales para “experimentar con las formas nuevas que producen estos medios, así como a organizar actividades que se inspiran en sus experiencias previas en el Proletkult relacionadas con la organización experimental de colectivos” (Raunig, 2010).

Los Constructivistas apostaban por un paso más allá en la política de adaptar el aparato de producción: las masas mismas habrían de convertirse en “autores como productores” (Raunig, 2009). Para Osborne una definición de Laboratorio Constructivista sería: “...laboratorio experimental formal en el horizonte del uso social” [...] “la construcción es un proceso racional e instrumental con condiciones sociales, materiales y tecnológicas históricamente específicas” (Osborne, 2010:173-175) (sic). (citado en Villar Alé, 2015, pp. 281-282)

La propuesta de convertir a las masas tanto en autores como en productores es un concepto central en los artistas y cineastas rusos alineados al *Productivismo*, y apunta a la concepción política del arte del cine soviético que Walter Benjamin valoró desde su visita a Moscú en diciembre de 1926, y que consigna en diferentes escritos, como en su ensayo emblemático “El autor como productor” (1934), donde, apoyado en Bertolt Brecht, señala al aparato escénico teatral burgués como caduco, lleno de pesadas maquinarias y numerosos figurantes, “Pues al creerse en posesión de un aparato que, en realidad los posee a ellos, los músicos, los escritores y los críticos defienden un aparato que no controlan” (Benjamin, 2017, p. 256). Es decir lo cuestiona porque considera que es incapaz de competir con la radio y el

cine, con la prensa y con la fotografía, medios que, al igual que el teatro de Brecht, recurren a un principio de interrupción: “Se trata del procedimiento del montaje: lo montado interrumpe ese contexto en el que está montado” (Benjamin, 2017, p. 256). La intención de volcar el rol del consumidor del arte en productor del mismo es ponderada por Benjamin, quien cuestiona en otros textos, sobre la experiencia del cine soviético, el hecho de que “desde una postura revolucionaria, trabajaban en pos de una transformación radical de la sociedad” (del Río, 2011, p. 1).

Cuando los proyectos *constructivistas* están en su etapa final surge lo que se denominó “productivismo”, que agrupaba nombres como Alexander Rodchenko, Varvara Stepanova, Dziga Vertov, Sergei Eisenstein, Boris Arvatov, Viktor Shklovski o Sergei Tretiakov. Estos artistas y escritores hacían parte del Frente Izquierdista de las Artes y de los debates que se realizaban de manera presencial y a través de publicaciones como la revista *LEF*, de los que surgen “algunos de los conceptos más importantes de nuestro actual sistema de representación mediática” (del Río, 2010, p. 20).

Del Río, en su texto *Factografía: Vanguardia comunicación de masas*, alude a los debates en torno al montaje cinematográfico y a la génesis conceptual del género documental, tal como en el siglo XXI se conoce. Esta perspectiva legitima la validez de re-visitarse este periodo, considerando la actualidad que tienen en el presente esas consideraciones de los laboratorios y la experimentación, para comprender la dimensión y el alcance de los medios de comunicación, especialmente las reflexiones sobre el documental y el montaje (del Río, 2010, p. 20).

La idea de adaptar el aparato de producción para situar a las masas en el nivel de autores y productores es un principio absolutamente revolucionario para la época, y este principio se reflejará en los planteamientos del *cine-ojo* de Dziga Vertov, quien propone que los *kinovs* (*cineastas*) desechen los privilegios de los artistas burgueses y pasen a ser hombres corrientes. Autores como Vertov van a transformar las visiones del arte en el siglo XX, y su influencia se hará evidente en autores como Jean Rouch, Frederick Wiseman, Lars von Trier y hasta Jean Luc Godard, quien lo reconoció escuetamente en una entrevista: “Era preciso para nosotros,

cineastas, situarnos históricamente, y no en cualquier historia, sino primero en la historia del cine. De ahí la oriflama Vertov, el Kino-Pravda, el cine bolchevique. Y es ese cine nuestra verdadera fecha de nacimiento” (Godard, 1972)²⁵. Se podría afirmar que el cine de Vertov transforma el cine de Godard en un cine militante comprometido con las luchas sociales (Vertov, 1974, p. 29). Pero también se puede advertir que, con la creación del *Grupo Dziga Vertov*, Godard hace parte también de un laboratorio que se inspira no solo en los principios del cine-ojo sino en los principios del laboratorio soviético.

Vertov, de manera obstinada, siempre reclamará la necesidad de tener un laboratorio. En su diario consignará inclusive detalles y condiciones sobre las necesidades que demandará su funcionamiento, justificando las bondades con diversos términos:

El laboratorio es necesario. Hay que ofrecer modelos nuevos. Hacer trabajar el cerebro. Abatir la rutina. Salir del letargo. Abrir paso a la inventiva. Y ya no reconoceremos a esas personas. Si eres débil, si no eres capaz de esfuerzos sobrehumanos, nadarás en la corriente del plagio sin alma de los modelos creados por los otros. (Vertov, 1974, p. 109)

Lev Manovich, en el libro *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, otorga una importancia excepcional al periodo histórico en referencia, al cual califica de ser “la forma cultural más importante del siglo XX”, y de manera excepcional pondera *El hombre de la cámara* (Dziga Vertov, 1929), al cual le asigna el prólogo del texto presentándolo como una guía/índice visual que ilustrará lo que él considera los nuevos medios (Manovich, 2005, pp. 18-39). Si se observa en detalle la compleja urdimbre con la que está tejida la narrativa del *El hombre de la cámara*, se puede advertir que su concepción y su ejecución son también resultado de un laboratorio en sí mismo, consecuente con los postulados teóricos del Kino-Glass que aparecen en los manifiestos, y que dialoga de modo experimental con su ejecución pragmática, yuxtaponiendo a través de los *intervalos* los modos de registrar la vida de improviso, así como los modos intervenir poéticamente los trozos del ojo mecánico en la sala de montaje, con plena libertad poética para instaurar otros modos de ver y de escuchar a través

²⁵ Entrevista a Godard realizada por Ivonne Baby y publicada en el periódico *Le Monde* el 27 de abril de 1972.

del ojo y la oreja orgánica.

De otro lado, el mismo Manovich aclara que en la terminología de su texto no recurre a la nominación de *obras de arte* sino a los *objetos*, porque así se referían con frecuencia los Constructivistas y los Productivistas rusos a sus creaciones. Y esto porque ellos,

Al igual que sus homólogos de la Bauhaus, asumieron el papel de arquitectos y de diseñadores industriales, gráficos y de ropa, en vez de seguir siendo artistas de las bellas artes, artífices de obras únicas para los museos o las colecciones privadas. (Manovich, 2005, p. 58)

Y finalmente reitera, enfático:

Por último, y el más importante, empleo la palabra objeto para reactivar el concepto de experimentación de laboratorio que puso en práctica la vanguardia de los años veinte. Hoy en día si bien cada vez más artistas se van pasando a los nuevos medios, pocos de ellos están dispuestos a llevar a cabo una investigación sistemática de laboratorio, de sus elementos y de las estrategias generativas, compositivas y expresivas básicas. (...) cuando exploraban los medios de su tiempo que era la fotografía, el cine, las nuevas tecnologías de impresión y la telefonía. (Manovich, 2005, p. 59)

El llamado de Manovich a “reactivar el concepto de experimentación del laboratorio” y a investigar la vanguardia de los años veinte, reafirma nuestro interés de trabajar en el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico el concepto de laboratorio con referencia al proyecto Productivista soviético, incluyendo la valoración de las indagaciones de Kulechov, Vertov, Eisenstein y Artov, quienes asumieron la propuesta de propaganda al servicio de la revolución proyectando

la producción del arte soviético hacia el futuro, ejecutado por las masas de obreros, los cuales al involucrarse como reporteros o fotógrafos aprendices, asumirían el rol de *factógrafos*, lo cual constituía una manera ‘de interpretar y de canalizar las políticas culturales de Estado’”. (Raunig, 2010, p. 2)

Con el espíritu y el entusiasmo de la vanguardia, y guardando todas las diferencias

necesarias, asumiremos con los estudiantes del resguardo indígena misak la tarea de emprender un trabajo experimental, cultural y social en el contexto de las luchas políticas de la comunidad para avanzar en la búsqueda de narrativas propias que permitan consignar la memoria y la lucha política y social en un laboratorio étnico con impronta propia.

2.6. La minga de pensamiento

Esta noción en sí misma se compone expresivamente de dos ideas: la Minga y el Pensamiento (en el contexto misak). De modo que para entender los alcances epistemológicos dentro de la tradición misak, precisamos desarrollar la idea de la Minga para después entrever su sentido mucho más concreto, en torno a la relación que los misak tienen con el pensamiento. Allí se establece una singular relación con el conocimiento que, si bien no se distancia del modo de producción del saber occidental, lo redefine y lo confronta siempre de un modo crítico. Va del saber como especialización e individuación (perspectiva occidental) al saber como integralidad (que implica el reconocimiento del saber en la Naturaleza); como proceso social, cultural, espiritual, participativo y comunitario.

La minga, más allá de la utilidad social, hace parte de una tradición ancestral y no se caracteriza simplemente como un trabajo de gratuidad sino que en los resguardos indígenas demanda el reconocimiento de una comunidad con una tradición de trabajo colectivo, que tiene implícitos unos rituales y unas relaciones colaborativas, de reconocimiento y reciprocidad, fundamental para el desarrollo y la defensa de los pueblos andinos. Aunque en apariencia puede verse como una actividad colaborativa gratuita, en la minga no hay gratuidad. En la mayoría de los casos implica una ostentación, porque quien la ofrece debe tener capacidad para convocar, y los recursos para asumir los gastos que implican la alimentación y el festejo con el que habitualmente se cierran las jornadas. Pero, además, regularmente tiene un valor simbólico entre las familias de la comunidad, porque detrás del ofrecimiento hay intereses o expectativas por parte de quien ofrece. Y esto quiere decir que quienes reciben los beneficios de la minga asumen a su vez cierta obligatoriedad con respecto a devolver de algún modo los favores recibidos, o en algunos casos puede tener unos intereses simbólicos implícitos, por ejemplo con el fin de buscar condiciones para concertar acercamientos, acordar nupcias o establecer

vínculos entre familias o clanes. Es decir, la minga hacer parte de un sistema económico tradicional que afecta todas las relaciones dentro de la comunidad. Sobre todo, los modos en que estas sociedades definen sus relaciones de parentesco y consanguinidad.

En el caso colombiano, en los últimos años el vocablo “minga” se ha posicionado como “Minga Indígena”, y ha tenido una fuerte connotación política y social en el marco de la lucha de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos, por la recuperación de sus territorios y para pronunciarse contra el asesinato sistemático de sus miembros y líderes sociales.

Particularmente a raíz de la masacre del Nilo, en 1991²⁶, las comunidades indígenas del norte del departamento del Cauca, en Colombia, empezaron a convocar multitudinarias mingas, las cuales han adquirido un reconocimiento de impacto nacional e internacional, con connotaciones políticas y sociales muy fuertes. En el año 2008 participaron grupos de aproximadamente 45.000 y 60.000 indígenas de diferentes etnias, y hubo una significativa presencia de los pueblos nasa y misak. Con el paso del tiempo la Minga indígena se ha fortalecido, y con su beligerancia, capacidad de diálogo e interlocución, ha confrontado los gobiernos de turno, teniendo reconocimiento de diversos estamentos locales, nacionales e internacionales.

Paralelamente con estos procesos sociales, los pueblos indígenas a través de las mingas han demostrado una gran capacidad de organización y han empleado las redes sociales y las nuevas tecnologías para producir propuestas audiovisuales de denuncia. En su gran mayoría, estas realizaciones han sido encabezadas por realizadores del pueblo nasa, quienes a través de las redes de comunicación *Tejido de Comunicación de la ASIN* han realizado trabajos que registran la organización y la lucha de los pueblos originarios.

En el contexto histórico, cultural y social de la comunidad de Wampia la minga ha tomado un mecanismo de intervención social que ha demostrado su importancia como alternativa de participación, empoderamiento, solidaridad y equidad, en la medida en que su convocatoria ha demostrado su validez como alternativa de desarrollo de las comunidades. Es

²⁶ La Masacre del Nilo fue un ataque perpetrado en el territorio de Caloto (Cauca) el 16 de diciembre de 1991, cuando fueron masacrados a 21 indígenas nasa. Desde el Consejo Regional Indígena del Cauca se responsabilizó al Gobierno Nacional de los hechos (el departamento del Cauca queda al sur de Colombia). Ver más información en el artículo de Antonio Palechor Arévalo (2016), publicado en la página del CRIC.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

también una costumbre ancestral que ha permitido afianzar la validez de las tradiciones de los Mayores para que la propia comunidad active su vigencia, a pesar del paso del tiempo. Dentro de la perspectiva misak, minga o *alik* es definida como:

Parte de la estructura del pensamiento y es la institución más antigua de los Misak; como institución de trabajo material, de solidaridad, de reciprocidad y de producir pensamiento. Para los mayores es como una fiesta, como la llegada de kasrak lincha, el tiempo de estar alegres y andar juntos, de trabajar entre todos y para todos, *mayelei*. En ella se da la unidad, la solidaridad y la reciprocidad. Las mingas son espacios de participación social en todos los aspectos de nuestra vida, en la siembra y en la cosecha de productos agrícolas, en la construcción de viviendas, en el matrimonio, en las ofrendas, en los aguinaldos y en la calamidad doméstica, entre otros. Los Misak vamos a continuar forjando la minga económica, social y política como la única organización más antigua y completa que nos dejaron nuestros ancestros, para defender el territorio, la autoridad y demás derechos, para crecer y tener la dignidad dentro de la diversidad humana. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, pp. 77-78)

Para los misak, la unicidad de la minga radica en la consistencia de cada uno de los aspectos que integra y que la fundamentan. Como estructura de pensamiento, la minga define las condiciones ontológicas del misak. Es decir, implica su existencial, es aquello cuya esencia no puede concebirse por fuera de la naturaleza del misak sino como constitutiva de la misma, de tal forma que su organicidad alcanza a realizarse como institución ancestral para expresar la fuerza organizadora, la voluntad de tradición, de responsabilidad para con siglos futuros, de solidaridad entre cadenas generacionales futuras y pasadas. Es gracias a la existencia de esta voluntad que se ha posibilitado la resistencia del pueblo misak. En ella, los valores propios expresan la preferencia instintiva por la “cohesión” social, en lucha permanente contra las fuerzas disgregadoras del individuo. La razón de la minga consiste en la responsabilidad social exclusiva del individuo ante el bien común y la comunidad. Con ella la comunidad tiene un centro de gravedad, mientras que sin ella puede fracturarse. La razón de la minga consiste en la indisolubilidad de lo comunitario por principio. Por eso se encuentra signada dentro del

Derecho Mayor y, con ello, adquiere un acento que sabe hacerse oír frente al azar del individuo, garantizando su participación social, económica y política.

A nivel cultural, la minga también ha servido como metáfora para nombrar y convocar trabajos colectivos y culturales. En el caso cinematográfico o videográfico, por tratarse por excelencia de un trabajo colectivo, ha permitido nombrar organizaciones como *Grupo Minga*, *Minga Producciones*, *Mingas de la palabra*, etc., que han realizado trabajos que han tenido repercusión a nivel nacional e internacional. En el caso del pueblo misak, la minga tiene tal importancia, que en el Plan de Vida de la comunidad se recomienda fortalecerla e implementarla. En las estrategias de la metodología propuesta, se concertarán mecanismos para implementar la minga en la realización de trabajos audiovisuales, procurando que esa actividad pueda completarse en su ciclo de compensación de favores. Como se trata de crear un flujo de conocimiento, esa minga debe considerar la posibilidad de una minga recíproca con intercambio de saberes. De modo que la minga como práctica intercultural se soporte en la tradición misak y, sobre todo, en esa singular relación que ella establece con el pensamiento.

2.7. Territorio

Para la definición del concepto de territorio, en este caso es conveniente no limitarlo a una noción netamente geográfica²⁷ porque esa perspectiva no es suficiente para comprender otros factores como las dimensiones social y cultural (donde está inmersa la idea de lo cosmológico y lo espiritual). Haesbaert (2004) refiere el territorio como una multidimensionalidad en la que participan diversos actores, los cuales a su vez son parte integral de este: “No hay manera de definir al individuo, al grupo, a la comunidad, a la sociedad, sin insertarlos en un determinado contexto geográfico, territorial” (citado por Mançano Fernandes, 2012, p. 5). Esto determina que cuando los sujetos son despojados de sus territorios, la desposesión vulnera y aniquila su identidad. “Ahí radica la fuerza de la lucha territorial, de la disputa territorial. Sujetos, grupos sociales, clases sociales no existen sin sus territorios. Tal es

²⁷ La mención al territorio como objeto de estudio también es tomada por distintas disciplinas, tanto exactas, como es el caso por ejemplo de la Etología y Ecología, como por Ciencias Sociales, entre estas el territorio resulta ser un concepto regularmente utilizado en Economía o Ecología Política, como también en algunas escuelas teóricas y corrientes antropológicas. También se escucha hablar de “territorio nacional” desde la gobernabilidad de un país, de “territorio indígena” desde la antropología aplicada, etc. (Ríos Ther, 2012).

el sentido supremo de la lucha por el territorio de los pueblos campesinos e indígenas” (Mançano Fernandes, 2012, p. 5). Esta definición de territorio genera unos límites constituidos por el estado-nación²⁸, los cuales conforman otros tipos de territorios²⁹. Pero estos no son reconocidos por el territorio en las figuras de nación o de país. Es decir, no es un concepto unívoco sino que se refiere a un territorio diverso donde se generan tanto territorialidades de dominación como de resistencia. Por ejemplo, en las comunidades indígenas que luchan por la permanencia en el territorio y el cuidado de este, más allá de los intereses individuales que pueden tener los terratenientes, empresarios o el Estado (para quienes estos lugares solo representan posibilidades de explotación o dominación). Para las comunidades indígenas el territorio no es un ser inerte, al que solo se lo habita para disponer de sus elementos materiales, sino que representan a la madre tierra, la cual está íntimamente ligada a las fuerzas del espíritu y la materia, desde los cuales se crean tejidos sociales que unen a la comunidad con Ella a través de los valores difundidos dentro de la cultura. Desde esta perspectiva el territorio deviene siempre madre tierra: “es el elemento más sensible de nuestra vida, en él se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales; es el elemento dinámico y articulador de los procesos vitales de nuestra cultura” (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 16).

El territorio desde la perspectiva misak se vuelve un todo, alejándose de la concepción del lugar (racionalizada por occidente) donde se desarrolla la vida humana; esta sería una definición muy simple para lo complejo y profundo que es para ellos el territorio:

Los seres en la naturaleza, sin distinción, poseen vida, por consiguiente, espíritu. El reconocimiento de esta esencia, nos permite desarrollar una relación armoniosa entre

²⁸ El territorio y la región como conceptos articulados a los de Estado, progreso y desarrollo se convirtieron en los medios a través de los cuales se llevaría adelante el principio de igualdad postulado por las sociedades liberales modernas durante la segunda mitad del siglo XX (Ríos Ther, 2012). Sin embargo, esta noción es históricamente posterior a la concepción indígena del territorio. Y tanto sus fundamentos como sus espirales contradicen su sentido y su relación espacio-temporal.

²⁹ Advierte Hernández (2010) que “El territorio al interior de la geografía constituyó un concepto disciplinario, este mismo sentido se presenta cuando otras disciplinas lo incorporaron a su campo de estudio; sin embargo, en la actualidad el territorio es más que un concepto disciplinario, pues ha pasado a convertirse en un concepto interdisciplinario y a formar parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos” (párr. 17).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

los Misak y la naturaleza, entre los Misak y el cosmos; entre los Misak y los espíritus de los mayores, que siguen haciendo presencia para orientar a nuestro pueblo. (Resguardo de Guambia, 2011, p. 48)

Es decir, la visión que los misak tienen del territorio implica un presupuesto de integralidad, donde se es Uno con la naturaleza, el cosmos y los espíritus que siguen haciendo presencia. El territorio adquiere toda esta carga epistemológica. Y es por esa singular relación entre el pueblo, sus culturas, su tradición, sus prácticas, sus modos de hacer y pensar desde la espiritualidad, que el territorio deviene más que espacio físico o lugar temporalmente definido y delimitado. El territorio adquiere los valores de la ancestralidad por la carga epistemológica que se le atribuye como una totalidad anímica y orgánica íntegramente constituida, donde el ser misak participa de esa existencia, pero desde la perspectiva de la eternidad, en un espacio infinito y en una temporalidad cíclica que siempre retorna. Dentro de la tradición misak se refiere al *nupirau* como la casa grande o territorio donde surgieron y donde viven los misak:

El territorio nupirau, nuestra “casa grande” el espacio donde se desarrolla nuestra vida, buscando la armonía y el equilibrio con la naturaleza, con los espíritus de nuestros antepasados, con los espíritus del agua, del viento, del aguacero, de las plantas, de las lagunas, de los ríos, de los páramos, las crecientes que traen consigo a los caciques que nacen cada cien años. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 23)

Por eso la lucha indígena parte del reconocimiento a ese derecho al territorio concebido desde esa perspectiva, que no es otro que el derecho a la pervivencia de su ancestralidad en ese flujo y reflujo constante de la vida.

Esto ayuda a entender que el territorio se vuelve parte fundamental de todas las actividades y las relaciones que en él se realizan, puesto que en él se desenvuelven las actividades principales de la comunidad como la alimentación, el soporte económico y el desarrollo cultural y espiritual de los misak que afecta todos los momentos de la vida. Se vuelve un territorio de símbolos y significantes para los indígenas que han construido su historia en ellos, y estos se interrelacionan entre sí, puesto que no se ven desligados unos de otros; son, en cambio, el complemento de ellos; es entonces cuando el territorio se vuelve más que un lugar

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

para la siembra, es el todo donde se desarrollan las relaciones entre las personas y la naturaleza. Esta concepción particular, es coherente con la definición consignada en la *Política pública de comunicación de y para los pueblos indígenas*, donde es territorio se define en los siguientes términos:

Para los Pueblos Indígenas se entiende como un todo integrador. No sólo se limita al uso del suelo sino que abarca los espacios de arriba y de abajo, lo aéreo, el suelo y lo que está debajo del suelo. Articula la relación entre el cosmos y todos los espacios físicos del planeta. Incluye además las dimensiones espirituales y cosmogónicas que explican el funcionamiento del universo y le dan sentido a la Ley de Origen, al Derecho Propio o al Derecho Mayor, según el pensamiento de cada pueblo. En tal sentido el territorio incluye las relaciones que se establecen con cada uno de sus elementos tangibles e intangibles, y el carácter colectivo de esa relación. (Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, 2017, p. 36)

Capítulo 3. Marco contextual

la palabra “desarrollo” no tiene cabida entre nuestros conceptos tradicionales, es occidental: simplemente no existe. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 17)

En el presente acápite se realizará una breve aproximación contextual sobre el pueblo misak, el cual posteriormente en el transcurso del texto se complementará desde diversas aristas culturales, sociales e históricas que son relevantes para orientar el objeto de estudio. Para iniciar se retoman aparates del documento realizado por el Ministerio de Cultura para la celebración del bicentenario de la Independencia del país bajo el lema “200 Cultura es independencia”, para aclarar desde la postura estatal la forma como se reconoce e identifica al pueblo misak. En dicho documento el Ministerio de Cultura (2010) hace una caracterización con el título *Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños*. Inician dicha tarea abordando el énfasis de la denominación despectiva (guambianos) que hacían los españoles para referirse a los miembros de esta comunidad, aunque en realidad ellos mismos se autorreconocen como misak. Para ellos,

la naturaleza es nuestra madre, y el espíritu de vida, los elementos del mundo y el cosmos son un solo conjunto, la diversidad biótica y abiótica es parte integral de la tierra, que en el tiempo y el espacio sustentó nuestras vidas, dotándonos de alimentos, sabiduría, dignidad e identidad. (Cabildo de Guambía, 2007)

Un pueblo que no desliga su vínculo desde el vientre, desde su sangre y su espíritu con su madre tierra, Pacha Mama, que abriga, brinda alimento y hogar. Un pueblo que reconoce la relevancia social y cultural de la tierra como parte de la identidad y de su arraigo; como dirían los Mayores, reconociendo que la naturaleza brinda conocimientos y sabiduría para la vida.

Desde la propia cosmovisión y la tradición misak, sus orígenes empiezan con una pareja.:

Uno se llamaba Kallim y el otro Pishimisak. El Kallim, al principio del tiempo, le dijo al Pishimisak: “Juntémonos y formemos la pareja”; entonces el Pishimisak respondió: “Si hay equilibrio y armonía formaremos la pareja”. Volvió a hablar nuevamente el Kallim y dijo: “Yo soy tata, pero a la vez soy taita; conozco los trabajos y las mingas de

los namuy Misak, conozco toda la variedad de las plantas existentes”; entonces Pishimisak respondió: “Yo seré el cordón umbilical como el mejicano” (fruto parecido a una sandía). Así respondió Pishimisak al Kallim: “Yo hablo de equilibrio y armonía para la existencia del hombre guambiano”. Luego volvió a responder Pishimisak: “Yo soy Mama Dominga y vivo entre las plantas del páramo, y a la vez soy madre de las aguas del territorio guambiano”. Luego, volvió a responder Pishimisak: “Yo soy Mama Dominga y vivo entre las plantas del páramo, y a la vez soy madre de las aguas del territorio guambiano”. Ambos seres, Él y Ella, eran los grandes sabios conocedores del Gran Territorio. Desde los orígenes del tiempo y del espacio *kan* significa “él”; *ñi* significa “ella”; ambos estaban condicionados para enseñar o aprender, porque la pareja conocía toda la cosmovisión del Gran Territorio. Él y Ella sabían sus orígenes y todas las cosas que conformaban el territorio. Así hablan los mayores. (Dagua et al., 2005, pp. 30-31)

El artista misak Jesús Antonio Morales ha interpretado en varias de sus pinturas la tradición oral de los ancestros (Figuras 3.1 y 3.2)³⁰. Estas y otras obras se exhiben en la “Casa del taita Payán”, un proyecto educativo que surgió del Comité de Historia en los años ochenta para que los guambianos conocieran su historia.

El pueblo misak lucha por mantener su lengua propia, la vestimenta tradicional que responde a su historia, su cultura y sus formas de vida tradicional. El sombrero, que simboliza la espiral del tiempo en la vida de los misak; los colores propios de la vestimenta y sus costumbres alrededor del fogón, todas sus tradiciones ancestrales. Es necesario comprender las formas de pensamiento de esta cultura para aproximarse a sus maneras de ver y relacionarse con el mundo, como se ve reflejado en el texto *La voz de los mayores*, publicado por el mismo Cabildo Indígena de Guambia, donde se plantea que:

En el pensamiento Guambiano, al contrario de lo que ocurre en la concepción occidental, el pasado está adelante; se dice “*metrap*”, lo que ya vivieron en la

³⁰ En el registro fotográfico se observa en primer plano las ofrendas que se realizan en el mes de noviembre a los seres que habitan el *kansro*.

experiencia, y se usa *wentθ*, porque es lo que será en el tiempo, y todo lo que está por hacer en la cotidianidad, en la vida, en las mingas viene enrollándose de atrás en el transcurso del tiempo y del espacio. Estos términos plantean espacios que son actividades múltiples que ocurren en el territorio y entre los mayores; es decir, los anteriores ya pasaron y dejaron sus memorias para que los Misak que vienen atrás puedan comprender que el tiempo de los mayores no ha terminado y está en constante movimiento como los astros del universo. (Dagua et al., 2005, p. 35)

El ejemplo claro de esta representación del tiempo y sus memorias se evidencia en el sombrero propio, que refleja este aspecto en las fibras de tetera color arcoíris y el diseño que sustenta esa concepción.

Para los misak, el agua encuentra estrecha relación milenaria con sus orígenes, ya que estos se encuentran ligados a este líquido vital en un territorio rico en fuentes hídricas, ríos, quebradas, lagunas, entre otros, que alimentan la vida de este pueblo. El río Piendamó, principal afluente, con color particular ocre, es fuente de producción piscícola del resguardo en la explotación de la trucha arcoíris. Hay quebradas como, por ejemplo, Manchay, Michambe, Agua blanca y Cacique. Debido a la ubicación geográfica de estos territorios, y a la altitud a la que se encuentra en la cordillera, el clima es frío y lluvioso. En ellos se desarrollan actividades de agricultura propias del lugar y las condiciones ambientales, la piscicultura y la ganadería a baja escala, teniendo como premisa el respeto por la tierra y el aprovechamiento responsable de los recursos en la relación hombre-entorno natural.

El pueblo misak lucha por la recuperación de la tierra y los territorios expropiados en los procesos de colonización. Ahora se proponen “recuperar la tierra, para recuperarlo todo”, lema que hace parte del Manifiesto Guambiano como punto de partida de la lucha por la pervivencia de este pueblo y su reivindicación cultural. Según Jairo Tombé, secretario del Cabildo misak en el año 2007, muchos de los terrenos que rodean al pueblo pertenecían al resguardo, pero fueron expropiados por el municipio con el argumento de expandir el pueblo; no obstante, estos terrenos se los vendieron a particulares y a empresas turísticas. En el caso del territorio “El Gran Chimán”, lugar ancestral para los misak, fue vendido a constructores de

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

chalets o casa de descanso. La propiedad de la tierra está bajo la figura de propiedad colectiva por parte del resguardo indígena, y se adecúa a sus formas de organización social y política. Las tierras de resguardo son de propiedad comunitaria; las tierras pertenecen a toda la comunidad, representada por el Cabildo. Cuando los españoles crearon los resguardos, las tierras que abarcaban los títulos fueron dadas a un cacique, no como propietario sino que las recibía en nombre de la comunidad. El resguardo es una propiedad comunitaria administrada por el Cabildo, que reparte la tierra entre los comuneros para que estos la cultiven y disfruten de sus productos. Solo con la disolución del resguardo cada comunero adquiere propiedad sobre su parcela, pero solo la puede vender libremente después de 15 años de dividido el resguardo, o con licencia judicial si es antes de ese periodo. Actualmente este resguardo se encuentra bajo la autonomía propia del pueblo misak, que determina su autogobierno y su funcionamiento en el marco de su cultura. El pueblo misak lucha por la pervivencia y por la reivindicación de su cultura y sus tradiciones en un mundo hostil frente la diversidad y la autogestión de las comunidades ancestrales, que se resisten a desaparecer (Figura 3.3).

Capítulo 4. Metodología

La palabra misma, “investigación”, es probablemente una de las palabras más sucias del vocabulario del mundo indígena. En muchos contextos indígenas cuando se menciona esta palabra, incita silencio, conjura malos recuerdos, convoca una sonrisa que proviene del conocimiento y la desconfianza. (Tuhiwai Smith, 2017, p. 19)

La particularidad del tipo de investigación intercultural que se emprende en esta tesis doctoral necesita de una apertura multidisciplinar, no solo en relación con los campos del saber occidental sino también con los otras epistemes en el marco del pensamiento decolonial (Guerra Schleef, 2016) que nos permitan abordar elementos como la espiritualidad y las cosmogonías de las culturas ancestrales (Quijano, 1998). Esta perspectiva decolonial que ha inspirado desde los años ochenta del siglo XX un movimiento emergente en América Latina permite adoptar una mirada sobre la comprensión de la modernidad en el contexto de una teoría crítica posibilitando alcanzar otras aristas en los estudios históricos, culturales y étnicos (Walsh, 2013). Esta perspectiva es fundamental para comprender y orientar una propuesta audiovisual intercultural indígena, la cual tiene como base política una propuesta de resistencia para la defensa de la cultura de los pueblos originarios.

Como la investigación involucró una aplicación pragmática de un laboratorio audiovisual, el trabajo convoca diferentes perspectivas que tienen referentes teóricos y pragmáticos, los cuales permiten elaborar reflexiones teóricas a partir de la realidad. Muchos de los principios teóricos se abordan a partir de estudios sobre el cine y el audiovisual en función de un conocimiento occidental que a través de diversas disciplinas han desarrollado la filosofía, el arte, la antropología, las ciencias sociales, el cine y la comunicación social.

El desarrollo de la investigación tiene un enfoque fundamentalmente cualitativo, aunque ocasionalmente se referencien investigaciones o estudios de orden cuantitativo para orientar índices poblacionales, o cuadros de producción audiovisual realizados en comunidades indígenas, o de impactos en la educación bilingüe, con el propósito de sumar información que permita ilustrar, afianzar o resolver el desarrollo de la hipótesis (Molano-Tobar y Molano-Tobar, 2017). Es decir, aunque tendremos algunas inferencias sobre datos cuantitativos, la

prioridad argumentativa y expositiva se da a través de procedimientos cualitativos.

En lo que corresponde a la puesta en práctica del diseño intercultural aplicado al laboratorio audiovisual, apelaremos a una extrapolación de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012), y el modelo metodológico del diálogo de saberes (Delgado, 2016)³¹. Se considera que son propuestas metodológicas abiertas que invitan a repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y culturales a partir de la inclusión de los actores sociales, el diálogo y la horizontalidad.

Para ello, se ha querido matizar el camino metodológico para abordar la experiencia concreta con la comunidad misak. Se trató de una búsqueda singular en la que se pretendió dar un fino tacto al proceso de inserción social en el contexto del pueblo misak sobre la base de una serie de propuestas contemporáneas que han situado un nuevo ángulo frente a los problemas gnoseológicos en la investigación cualitativa: ¿Cuáles son los criterios epistemológicos, los recursos políticos e intersubjetivos que se establecen para la producción de conocimiento en un escenario intercultural? El siguiente apartado trata de dar cuenta tanto de los presupuestos epistemológicos como de los criterios pragmáticos. Establece relaciones claras a partir de ellos y fundamenta los principios de *la horizontalidad* y *el diálogo de saberes* como ejes directrices de la propuesta investigativa que se desarrolló con y entre los misak. De esta forma, se ha considerado pertinente tratar de mantener (en la medida de lo posible) una postura metodológica afín a dichos criterios. Se optó por *horizontalizar* la experiencia de campo en la producción de conocimiento a partir del diálogo de saberes. Y con estos epicentros se gestó la posibilidad de construir un modelo metodológico intercultural para un laboratorio audiovisual misak.

Para los fines de la propuesta investigativa se precisó de una forma de investigar en la que se pudiese dialogar a partir de la discursividad epistémica de lo audiovisual con la

³¹ Respecto al diálogo de saberes en los últimos cincuenta años se han desarrollado múltiples experiencias en el marco de los procesos de la educación popular y comunitaria, y la reflexión al respecto se remonta a los años sesenta y setenta, cuando desde la investigación acción participativa se propone un diálogo de saberes, “en ese momento referido al encuentro entre un mundo académico en crisis y unos actores sociales que surgían con fuerza a nivel global, pero especialmente en los países en proceso de descolonización. La IAP tuvo indudables méritos como el cuestionamiento al positivismo en las ciencias sociales, a la ruptura entre objeto y sujeto, a la separación entre teoría y práctica y al vanguardismo de los ilustrados, incluidas las izquierdas” (Archila, 2017, p. 61).

discursividad epistémica del pueblo misak a través de la construcción de un escenario intercultural pedagógico, desarrollado en el proceso educativo adelantado por el pueblo misak, que desde hace unas décadas viene fortaleciendo su educación propia³². Este particular contexto de producción de la investigación nos ha llevado a preguntarnos por la producción de conocimiento intercultural, es decir, cómo se puede conocer en los intersticios de un escenario culturalmente diverso, y bajo qué criterios se establece esa relación con el conocimiento entre dos o más mundos diversos. Desde esta perspectiva, se han acogido (con cierto romanticismo) las propuestas de:

a) Sarah Corona, con su planteamiento de lo que ha nombrado *producción horizontal del conocimiento* (PHC):

Una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social. En este lugar desarrollo la propuesta de la phc como la investigación que entabla diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social. En esta propuesta se exploran las posibilidades de transformar el conocimiento social desde un plano horizontal. (Corona, 2020, p. 11)

b) La propuesta del *diálogo de saberes*, cuya conceptualización es asumida como un diálogo que constituye “la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido”, donde los vínculos se tejen entre individuos de culturas diversas (Ishizawa, 2016, p. 137).

A través de estas propuestas conceptuales y metodológicas se abre la posibilidad para pensar el diálogo intercultural misak desde lo audiovisual. Al dimensionar el conocimiento sobre el plano de la horizontalidad, se trata de recuperar la experiencia buscando garantizar el intercambio de saberes y el empoderamiento político cultural. Ha sido idóneo para entender la

³² Lo que ha dado como resultado la consolidación de la universidad indígena misak. En el capítulo 6 de la siguiente investigación se encontrará un desarrollo profundo del contexto universitario de la Misak Universidad.

investigación dentro del contexto de los epiestemes propios en la Universidad indígena. Al localizar el conocimiento en el tiempo y el espacio universitario de los misak, se acogió el planteamiento de una metodología “híbrida”. Otra metodología que, aquí, es definida desde otro eje³³, la horizontalidad como posibilidad ético-política para la instauración de un encuentro intercultural sobre lo audiovisual.

Estas perspectivas contemporáneas buscan entender la metodología como un ejercicio donde tanto los criterios de delimitación de la investigación como los instrumentos de evaluación están condicionados por la naturaleza de la realidad cambiante, múltiple y diversa a la que se enfrenta. Es decir, la metodología no es un mapa sino una cartografía (Deleuze y Guattari, 2004)³⁴. Se construye punto por punto, línea por línea, en esa condición horizontal del devenir que se desarrolla en el acontecimiento de la investigación con y entre los misak. Ahora bien, más que preestablecerse el diálogo desde la horizontalidad como principio y causa de la producción de conocimiento en las sociedades, se trata de un planteamiento que precisa desarrollarse. Es decir, el diálogo en la horizontalidad, como eje axial de la relación, no puede caer en las pretensiones de una igualdad discursiva idealizada. Debe, ante todo, comprender que como planteamiento abierto se construye constantemente desde los complejos universos de referencia tanto del investigador como de la comunidad implicada, donde las condiciones de la horizontalidad serán siempre pulsadas y matizadas de un modo divergente.

Desafiándose mutuamente desde el diálogo intercultural que se propone es como se logra construir la posibilidad de crear algo distinto, algo que es diferente a lo que ya existía cuando iniciamos el proceso (Jara, 2008). La propuesta busca encontrar las maneras para responder a preguntas sociales a partir de una metodología horizontal audiovisual misak que se asume en torno a los criterios de la interculturalidad. Con base en la práctica dialógica que se teje y entreteje con los múltiples eslabones del saber misak, trata de que, en igualdad discursiva, podamos estar llamados a generar algo nuevo a partir de sentirnos y asumirnos desafiados por

³³ Una singular condición espacial, la horizontalidad, que, a nuestro modo de ver, implica necesariamente, esta condición espacial, una condición temporal más afín a las propuestas constructivistas.

³⁴ Para una distinción entre mapa y cartografía véase: Deleuze, Gilles-Guattari Felix. 2004. Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.

esa propia capacidad creadora (Jara 2008), donde afloren las múltiples razones y se produzcan nuevas respuestas que posibiliten el empoderamiento cultural y la revitalización de los saberes propios.

Para ello se han tenido que abordar ciertos interrogantes: ¿cómo son algunos de los procesos de apropiación de las nuevas tecnologías de la comunicación en la comunidad misak?, ¿qué impactos positivos y negativos se han desarrollado a partir de esa apropiación para el desarrollo de su identidad y su cultura como pueblo?, ¿puede haber un acercamiento al conocimiento cinematográfico y audiovisual para redefinir ese modo de apropiación?, ¿cuáles son los presupuestos metodológicos de ese acercamiento?, ¿es posible que, producto de ese acercamiento, puedan desarrollarse los planteamientos de la producción horizontal de conocimiento y el diálogo de saberes?, ¿qué tipo de conocimiento se produce en esa relación?, ¿cuál es el alcance epistémico de la misma?, ¿cómo participan los protagonistas de la práctica y sus saberes en la producción de conocimiento?, ¿cómo conocer el mundo social misak bajo otras condiciones de investigación que posibiliten que lo audiovisual sea un instrumento capital para narrar sus historias? Todos estos interrogantes han tenido hondas resonancias con los planteamientos de estas otras metodologías alrededor del diálogo intercultural que proponen: “Un diálogo que busca con el otro producir respuestas que aporten a la autonomía y mayor satisfacción para la convivencia de todos” (Corona, 2020, p. 15) como posibilidad de entablar comunicación entre los distintos, donde es necesario el diálogo de saberes porque “se requiere que ambos saberes o formas de conocimiento, el occidental moderno [...] y el propio que surge como componente esencial de un modo de vida distinto, se consideren como pares o en una relación de equivalencia” (Ishizawa, 2016, p. 140).

La reflexión dialógica, como expresión de diversidad de formas de conceptualizar el mundo (Corona, 2020), propone la necesidad de identificar esas formas en las que se nombra y se piensa el conocimiento valioso (como es el caso de la cosmovisión misak, sus categorías conceptuales propias y sus dinámicas dentro de ese gran tejido de pensamiento). Para ello, la producción horizontal de conocimiento adopta como componente de su propuesta el acontecimiento de *nombrar*. Sitúa en el eje de la discusión el problema del diálogo. Ahora bien,

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

llegamos a él en el marco de una relación que pretende ver desde la horizontalidad la diferencia: “la construcción horizontal del conocimiento se caracteriza por la búsqueda de conceptos novedosos que permitan entender nuevas realidades” (Corona, 2020, p. 23). Sobre todo, porque hay una gran distinción entre buscar conceptos novedosos que sirvan de interpretación de la realidad y construir conceptos a través de los cuales resuena la realidad misma. Esa distinción entre buscar conceptos para interpretar y construir conceptos para narrar define los límites de la propuesta de construcción horizontal del conocimiento audiovisual. Así mismo, como el conocimiento que se pretende se sustenta en una construcción intercultural, todo cuanto se define en esa relación tiene lugar para ser tenido en cuenta como posibilidad creadora en el campo de la conceptualización y de la experiencia. De este modo, se trataría tanto de una propuesta hermenéutica como filosófica.

Se trata, entonces, de poner sobre el escenario intercultural el problema del lenguaje en la producción de conocimiento dentro de la investigación social intercultural. Se apuesta por una pluralidad lingüística incluyente, que fortalezca el conocimiento a partir de la diversidad de conceptos, más que la universalidad tajante de la investigación tradicional: “la pluralidad de lenguas y con ellas sus maneras de identificar el mundo, deben ser acopiadas y puestas en diálogo por las ciencias sociales si queremos construir conocimiento para vivir mejor en sociedad” (Corona, 2020, p. 24). Abrir el camino hacia la diversidad lingüística, más que confundir el proceso de producción social de conocimiento, lo enriquece y lo potencia. Esta experiencia fue puesta en experimentación dentro del Laboratorio Audiovisual Intercultural que se desarrolló en la Misak Universidad. En dicho proceso se trató de encontrar elementos epistemológicos en el ser misak que pudieran redefinir el conocimiento audiovisual que se estaba proponiendo. Para ello, se acudió tanto a sus acervos lingüísticos propios como a sus representaciones iconográficas y estéticas, sobre las que se teje su pensamiento mítico, ancestral y concreto. De tal forma, en el ciclo del diálogo de saberes propuesto por el programa educativo era indispensable, no solo para dar cuenta de los acontecimientos teóricos y prácticos del dispositivo audiovisual, sino para alcanzar desde la reflexividad sus posibilidades discursivas en el sistema de pensamiento misak.

Ahora bien, para definir claramente la relación que se pretende en esta propuesta, se precisa distinguir la noción de *contexto* en el marco de estas perspectivas metodológicas: “según la etimología, contexto viene de *cun* (con) y *textus* (texto): trama de un tejido o una obra. De esta manera, se acerca mejor a lo que queremos significar con contextualizar la construcción del conocimiento en la phc” (Corona, 2020, p. 26). Esta interpretación implica que este concepto no abordará como un recurso “externo, sino como un elemento interno” (Corona, 2020).

Se busca definir el contexto social intercultural (en este caso misak) como un proceso social polifónico en el que los sujetos son siempre vistos como constitutivamente dialógicos. De esta forma, la construcción social de conocimiento se define por esa singular relación en la que tanto el investigador como los actores sociales de base (o los documentos que remitan a ellos) participan en crear un nuevo conocimiento, cuyo principio parte de la relación que los actores de base tienen con sus sistemas propios de pensamiento y el modo en que resuenan desde los otros sistemas de pensamiento propuestos para dimensionar y redimensionar el campo social, histórico, cultural y artístico de lo audiovisual.

A través de la propuesta metodológica de la PHC se busca establecer las condiciones más idóneas para el encuentro intercultural misak en torno a lo audiovisual. En ese escenario se propone un dinamismo reflexivo dialógico y polifónico mediado por los ejes conceptuales del *conflicto generador*, *la igualdad discursiva* y *la autonomía de la propia mirada* (Corona, 2020), los cuales permitieron la consolidación de la perspectiva metodológica del diálogo de saberes en torno a lo audiovisual, reconstruyendo las prácticas de los laboratorios desde la experiencia de sus protagonistas (Torres Carrillo, 2019, p. 88).

Al dinamizar la experiencia del plan piloto en el Laboratorio Audiovisual Intercultural con la comunidad universitaria misak se partió de la reflexión dialógica (con los sujetos de la comunidad y con documentos alusivos) para alcanzar la apuesta del conflicto generador, alcanzando un estado de productividad social en el que los diversos involucrados dinamizaron el laboratorio para disponerse a crear algo nuevo. Los resultados fueron profundamente productivos, preñados de nuevas cosmovisiones potenciales y nuevas formas de percibir el

mundo audiovisual. Este singular modo de relacionarse refiere a *la identidad evanescente* (Corona, 2020) propuesta por la PHC. Se trataba no solo de transformar el lenguaje audiovisual foráneo sino los modos de percibir dicho lenguaje por el propio investigador. De esa manera, el conflicto generador apuesta por un escenario recíproco de aprendizaje en el que los actores están anímica y fisiológicamente dispuestos para entablar una relación con el conocimiento. Lo que se produce *refresca*³⁵ el sentir y el ver de las partes, compone un estado de cosas como resultante de *lo de adentro y lo de afuera*, construyendo poderosas reflexiones, imágenes y visiones diferentes, cuya esencia atraviesa la teoría, la praxis y la técnica, nutriéndolas de una nueva disposición en el mundo audiovisual, cuando este logra su devenir misak.

Así, pues, por todo lo dicho anteriormente, esta propuesta ha tratado de adherir a los presupuestos de las metodologías descritas y, sobre el contexto social de producción de conocimiento investigativo intercultural misak, ha tratado de modificar las asimetrías estructurales que establece la investigación canónica para darle lugar al Otro en la investigación como agente-productor potencialmente discursivo. Esto exigió una forma distinta de enfrentar el proceso mismo de la investigación.

4.1. Población y muestra

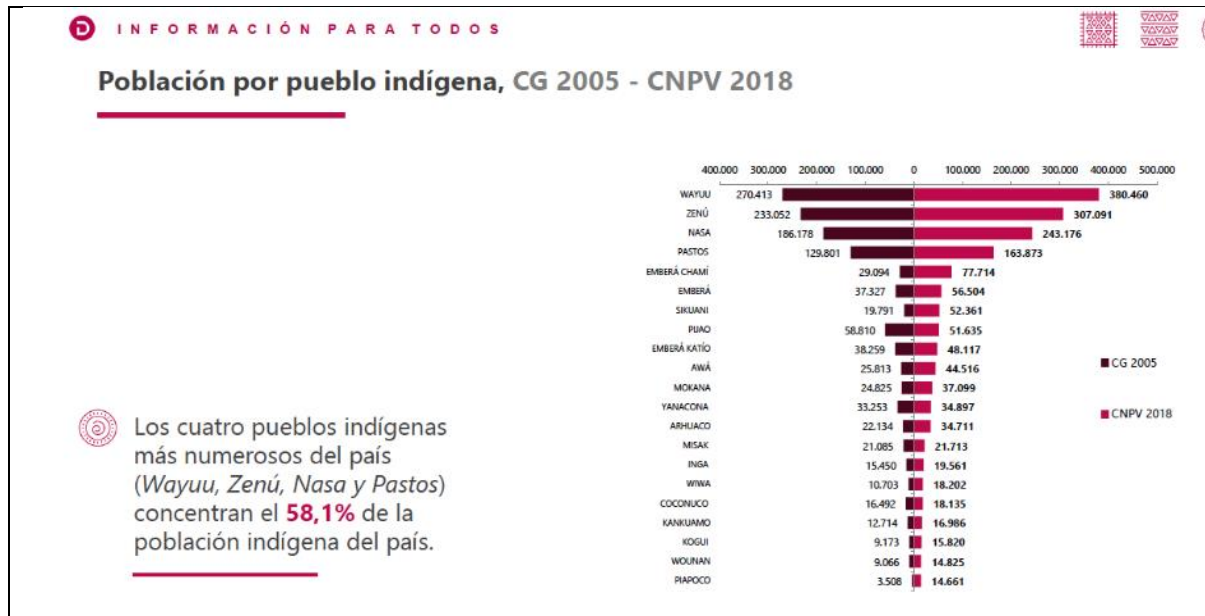
La investigación propuesta se realizó con la comunidad misak, en el resguardo indígena de Guambía, departamento del Cauca (Colombia). Según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE, 2018), la población colombiana es de 48.258.494 personas, de las cuales 1.905.617 se reconocen como indígenas pertenecientes a 115 pueblos nativos. La comunidad misak tiene una población de 21.713 personas, es decir, el 1,14 % del total de indígenas del territorio nacional.

En la Figura 4.1, se puede observar el listado de los pueblos indígenas con mayor población del país, en una relación comparativa entre los Censos 2018-2005.

³⁵ El refrescamiento es uno de los modos de hacer y pensar más significativos dentro de las prácticas tradicionales y los conocimientos mágico religiosos de los misak. Existen distintas y variadas formas de expresarse culturalmente esta experiencia ritual.

Figura 4.1

Población por pueblo indígena en Colombia, CG 2005-2018



Fuente: reproducido de “Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018”, por DANE, 2019, p. 19 (<https://bit.ly/3oQddeE>).

Entre 2005 y 2018 el número de habitantes de la comunidad misak se ha mantenido casi estable, con un leve crecimiento del 0,03 % en el total de la población.

Según Tunubalá y Muelas Trochez (2008):

La población Misak ha tenido distintos procesos de crecimiento y migratorio, de acuerdo con sus dinámicas de re-agrupamiento como grupo étnico, representadas en 4.582 familias y 22.987 personas, de los cuales 25 familias son Nasas con 273 habitantes. En el resguardo colonial vive el 64.27 % de la población Misak y el 0.54 % de las familias Nasas, para un total en el resguardo ancestral de 64.87 %. En los últimos veinte años ha habido una migración del 35.06 %, representado en el 30.7 % de las familias que tienen organización de Cabildo y resguardos constituidos, el 3.38 % viven en resguardos de otras comunidades y el 0.98 % viven en las ciudades. (pp. 31-32) (ver Tabla 4.1)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Tabla 4.1

Población por cabildos misak

Cabildo	Municipio	Familias	Personas
Guambía	Silvia	2.945	14.725
Paeces	Silvia	25	273
Guambía	Tambo	18	70
La María	Piendamó	250	1.250
Piscitao	Piendamó	213	1.065
San Antonio	Morales	200	1.000
Bonanza	Morales	55	275
Kurachac	Cajibío	110	550
Liberia	Caldono	250	1.250
Nuevo Amanecer	Argentina-Huila	52	250
Belén	La Plata-Huila	20	120
La Reforma	La Plata- Huila	15	90
Berlín	Argentina-Huila	100	506
Capitolio	La Plata-Huila		
Congreso	La Plata-Huila		
La Gaitana	La Plata-Huila	45	225
Nam Misak	Argentina-Huila	54	231
Ginebra	Ginebra-Valle	28	140
	Jambaló	70	350
	Sder. de Quilichao	20	80
	Totoró	20	100
	Inzá	30	150
	Páez	15	75.
	Popayán	15	75
	Cali	15	75
	Bogotá	15	75
	Medellín	6	24
		11	44
	TOTAL	4.582	22.987

Fuente: adaptado de “Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik”, por Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 33.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Los misak viven en un territorio de propiedad colectiva, ubicado en el resguardo ancestral de Wampia, municipio de Silvia, y en los nuevos resguardos de Munchique, municipio del Tambo; Kurakchak, municipio de Cajibío; Bonanza y San Antonio, municipio de Morales; Piscitao y La María, municipio de Piendamó; Ovejas Siberia, municipio de Caldon; La Reforma, La Gaitana, Nuevo Amanecer y Nam Misak, en los municipios de La Plata y Argentina, en el departamento del Huila, y Ginebra, departamento del Valle (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008). Dentro de sus características poblacionales más significativas en torno a su identidad y cultura se destaca el uso social de su lengua materna:

Todos ellos hablan la lengua Guambiana, Wampi-misamera-wam o “lengua de los hombres Guambianos”, clasificada inicialmente por los expertos como perteneciente al grupo denominado Guambiano-Kokonuco, comprendido dentro de la gran familia Chibcha (Rivet, 1946). Sin embargo, trabajos más recientes sobre lenguas amerindias consideran que el Guambiano, el Páez y el Kamsá son lenguas aisladas y de dudosa clasificación. (Matteson, 1972, citado por Pachón, 1987, p. 266)

En la actualidad ha venido disminuyendo el uso social de la lengua materna, no solo por los distintos procesos de desintegración social que han padecido, por el intercambio con las sociedades mayoritarias mestizas, o el conflicto armado, sino por los procesos de dominación gestados desde la Colonia.

Este proceso de bilingüismo adquirió una dinámica importante a partir de la década de los años 40 del siglo XX, ya que antes de ese periodo solo un número muy reducido de indígenas hablaba la lengua de “los blancos”. Aunque consideran el dominio del español como un elemento fundamental de supervivencia y defensa contra el hostil mundo blanco en el cual se encuentran inmersos, se resisten a perder su propia lengua, factor fundamental de su identidad étnica y cultural (Pachón, 1987, p. 266).

Según el Censo DANE 2005³⁶ (citado por Ministerio de Cultura de Colombia, 2010), 21.085 personas eran autorreconocidas como pertenecientes al pueblo guambiano (aquí misak),

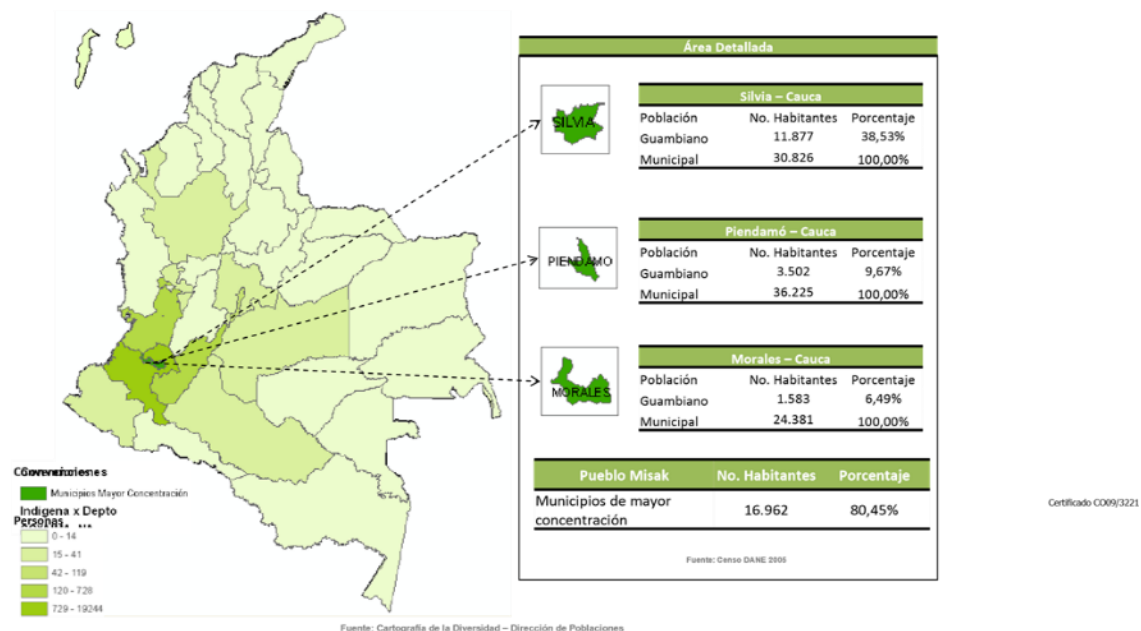
³⁶ Es necesario precisar que estos son los datos encontrados del pueblo misak, discriminados por sexo y ubicación departamental, elaborados por el DANE.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

de las cuales 50,4 % son hombres (10.620 personas) y 49,6 % mujeres (10.465 personas). El pueblo misak se concentra en el departamento del Cauca, en donde habita el 91,3 % de la población (19.244 personas), seguido por el departamento de Valle del Cauca con el 3,5 % (728 personas), y el Huila con el 3,3 % (698 personas). Estos tres departamentos concentran el 98 % poblacional de este pueblo. En el 2018 los misak representan el 1,14 % de la población indígena de Colombia. La población misak que habita en zonas urbanas corresponde al 8,7 % (1.840 personas), cifra bastante inferior al promedio nacional de población indígena urbana, que es de 21,43 % (298.499 personas) (ver Figura 4.2 y Tabla 4.2).

Figura 4.2

Departamentos y municipios de mayor concentración del pueblo misak



Fuente: reproducida de “Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”, por Ministerio de Cultura, 2010, p. 2 (<https://bit.ly/2W4MMph>).

En cuanto al nivel de escolaridad, de acuerdo con el Censo Nacional (DANE, 2005), el porcentaje de población misak que no sabe leer ni escribir el castellano es de 18,4 % (3.877 personas), la mayoría mujeres, con un 62,4 % (2.419 personas). Esta tendencia no se mantiene al observar otros datos del Censo, ya que del 76,2 % (16.060 personas) que reportan tener algún tipo de estudio un 53,2 % (793 personas) son hombres.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Tabla 4.1

Asentamiento y concentración de la población misak

Patrones de asentamiento		Población misak	Porcentaje sobre el total de población misak
	Cauca	19.244	91,3 %
Departamentos de mayor concentración	Valle del Cauca	728	3,5 %
	Huila	698	3,3 %
	Total	20.670	98,0 %
Población misak en áreas urbanas		1.840	8,7 %
Total, de la población: 21.085 personas			

Fuente: reproducida de “Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”, por Ministerio de Cultura, 2010, p. 3 (<https://bit.ly/2W4MMph>), elaborada con base en datos del Censo DANE 2005.

El pueblo misak reporta 13.715 personas hablantes de la lengua Wampi-misamera-wam, cifra que corresponde a un 65 % del total poblacional, 6.857 mujeres y 6.858 hombres, que representan un 50 % de los hablantes (ver Tabla 4.3).

Tabla 4.2

Indicadores demográficos del pueblo misak

Indicadores	Total		Hombres		Mujeres	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Población	21.085	100 %	10.620	50,4 %	10.465	49,6 %
Habla la lengua de su pueblo	13.715	65,0 %	6.858	50,0 %	6.857	50,0 %
Algún Estudio	16.060	76,2 %	8.550	53,2 %	7.510	46,8 %
Analfabetismo	3.877	18,4 %	1.458	37,6 %	2.419	62,4 %
Días de ayuno	2.451	11,6 %	1.247	50,9 %	1.204	49,1 %

Fuente: reproducida de “Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”, por Ministerio de Cultura, 2010, p. 4 (<https://bit.ly/2W4MMph>), elaborada con base en datos del Censo DANE 2005.

4.1.1. Muestra poblacional

Como se describió en las generalidades, el pueblo misak está conformado por 18 cabildos en el territorio colombiano ubicados en los departamentos de Cauca, Valle del Cauca, Huila, Meta, Caquetá y Cundinamarca. La muestra poblacional de base para la investigación se centró en el resguardo ancestral del Wampia, municipio de Silvia³⁷, departamento de Cauca, en el suroccidente de Colombia (ver Figura 4.3). Especialmente se trabajó con abuelos, abuelas, profesores y pobladores (jóvenes y adultos) vinculados directamente con la Ala Kusreik Ya Misak Universidad.

En el sistema educativo misak³⁸ se maneja la integralidad de los temas, y de la misma forma se enfoca el ciclo de vida con relación a los estudiantes; por ende, se cuenta con hombres y mujeres de 14 años en adelante, hasta los 65 años o más, provenientes de los municipios de Silvia, Piendamó, Morales y Cajibío; también se cuenta con participación de las comunidades del pueblo nasa, casco urbano de Silvia, y el pueblo de los pastos, del departamento de Nariño.

Figura 4.3

Mapa del territorio ancestral misak



Fuente: reproducido de “Modelo educativo diferencial para el pueblo Misak”, por Cabildo Indígena Misak, 2017, p. 3. Reproducido con permiso del autor.

³⁷ Silvia se encuentra ubicado en la cordillera central colombiana a 2620 msnm. La conforman los resguardos indígenas de Jambaló, Guambia, Kisko, Pitayó, Quichaya y Tumburao. Cuenta con una población aproximada de 40283 habitantes, de los cuales aproximadamente el 79,8 % se autorreconoce como indígenas, según datos del Plan de desarrollo, estratégico, participativo e intercultural del municipio de Silvia “Unidos por Silvia con Honestidad y Gestión” 2012-2015 (Ávila y Ayala, 2017, p. 56).

³⁸ En la segunda parte del capítulo 6 haremos una profundización sobre la educación propia misak.

4.2. Técnicas e instrumentos empleados en la investigación

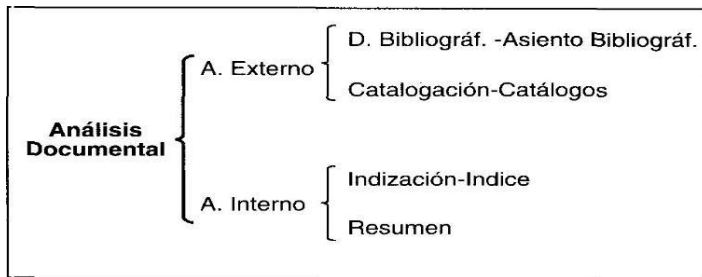
El proceder metodológico que se adoptó en esta investigación (como quedó explícito en el acápite del diseño de esta) se sustenta en el paradigma de la Metodología Horizontal (MH), el diálogo de saberes y la sistematización de experiencias de tipo cualitativo. En cuanto a las técnicas que se aplicaron, se destacan el *análisis de documentos*, la *observación participante*, la *entrevista etnográfica* y el *grupo focal*, dentro de las cuales se encuentran como instrumentos algunas guías correspondientes a las técnicas mencionadas. También se recogió información a través de una *bitácora de campo*, *registros fotográficos*, y *grabaciones de voz*, las cuales fueron utilizadas en la universidad indígena durante el proceso del laboratorio en conversaciones informales y durante el proceso como estudiante del curso de tejido adelantado en la Misak Universidad.

4.2.1. Técnica 1: Análisis de documentos como técnica de investigación cualitativa

Se decidió proponer para el ejercicio analítico de la documentación histórica en torno a la producción audiovisual el Análisis de Documentos (AD) en tanto técnica de análisis de las ciencias sociales. Tradicionalmente, el Análisis Documental ha sido considerado como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, e inclusive para generar un producto que le sirva como sustituto (Clausó García, 1993). Se querían estudiar los modelos metodológicos desarrollados en la historia del cine y el audiovisual, y para ello se concibieron los documentos audiovisuales desde la perspectiva del AD a partir de su doble naturaleza constitutiva de soporte más contenido. Por tal razón, el análisis desarrollado tuvo en cuenta estas dos dimensiones de las fuentes, tanto con la información en él contenida como con su soporte documental. Para ello se distinguieron dos fases: un análisis externo que se efectuó sobre el soporte y un análisis interno que se efectuó sobre los contenidos (Clausó García, 1993, p. 13) (ver Figura 4.4).

Figura 4.4

Mapa conceptual del análisis documental



Fuente: reproducido de “Análisis documental: el análisis formal”, por Clausó García, 1993, *Revista general de información y documentación*, 3(1), p. 14.

4.2.1.1. Instrumento: diseño del mapeo de los flujos de las teorías y estrategias que acompañan las principales tendencias cinematográficas y audiovisuales

El desarrollo del mapeo como instrumento del análisis de documentos pretende brindar un método práctico para la síntesis y la orientación global del análisis histórico que se desarrolló en torno a los acontecimientos que se trazaron en este particular ejercicio genealógico de los métodos audiovisuales (ver Tabla 4.4) con el fin de permitir en el proceso de mapeo distinguir las categorías de análisis identificando los principales actores, así como para examinar el alcance y la capacidad de sus propuestas metodológicas, los mecanismos que se desarrollaron y los enfoques que se movilizaron. El instrumento fue probado para establecer una relación concreta con los métodos históricamente desarrollados y la propuesta del laboratorio reflejada en las realidades encontradas en el campo.

El objetivo final del instrumento es apoyar la creación del modelo metodológico intercultural misak, ayudando a identificar las perspectivas metodológicas más significativas que contribuirán a construir el modelo metodológico intercultural. Un mapeo tiene la función de:

- Brindar una visión clara de la estructura y las funciones de los modelos metodológicos.
- Relacionar el marco histórico y la orientación política en que dicho modelo está inmerso.
- Resaltar los espirales que configuran cada modelo metodológico.
- Evaluar la capacidad de sus planteamientos formales e informales.
- Identificar las características conceptuales y prácticas de cada propuesta.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Identificar el autor y su movimiento.
- Identificar los antecedentes que permitieron el desarrollo de cada propuesta metodológica.
- Identificar la propuesta de laboratorio, la tendencia estética, la propuesta pedagógica, los soportes tecnológicos y los mecanismos de exhibición.

El contenido del instrumento toma elementos de una extensa gama de materiales que representan el pensamiento histórico acerca del audiovisual, muchos de los cuales se resumen en la sección de bibliografía y fuentes al final del instrumento.

El instrumento consta de dos perspectivas. La primera es una perspectiva general que permite emprender un mapeo global de los modelos metodológicos y obtener una visión mucho más clara de las fortalezas y los vacíos en esos sistemas. La segunda es una perspectiva particular que permite un mapeo y una evaluación más concisos del país, enfocándose en elementos clave que han orbitado alrededor del audiovisual construyendo desde sus singulares lugares de enunciación propuestas metodológicas contemporáneas. Esta dinámica analítica deductiva-inductiva es particularmente apropiada para el desarrollo investigativo que se propone. Ambas perspectivas son plenamente consistentes entre sí, y cada una de ellas expresa sus propias continuidades y discontinuidades.

Tabla 4.3

Mapeo de algunas experiencias metodológicas o laboratorios audiovisuales

Autor (movimiento)	Antecedentes	Propuesta Política	Propuesta de laboratorio	Tendencias Estéticas	Estrategia Pedagógica	Soporte Tecnológico	Exhibición
Hnos. Lumiere	- Fotografía - Invención Científica		Laboratorio compartido	Plano secuencia	Pragmática	Cinematógrafo	Presentación al aire libre
Flaherty	Griffith		Laboratorio Compartido	Retrato Intercultural	Pragmática	Cine-silente	Presentación en sala
Kulechov (Cine Sovietic)	Griffith Teatro Literatura	Pro-socialista	Laboratorio compartido	Ejercicios de Montaje Retrato social Teatro Experimental Géneros	Teórica-Práctica	Cine-silente	Presentación en sala
Eisenstein (Cine Sovietic)	Feks Teatro Kabuki Ideograma Griffith	Pro-socialista	Laboratorio compartido	Retrato social Realismo Montaje Teatro	Teórica-Práctica	Cine-silente Cine-sonoro	Presentación en sala

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Vertov (Cine Soviético)	Hollywood Futurismo	Pro-socialista	Laboratorio compartido	Anti-estudio Anti-ficción Anti-teatro Anti-novela Cine-Verdad Realismo Retrato social Experimental	Teórica- Práctica	Cine-silente	Presentación en sala
Grierson (Esc. Británica)	- Flaherty - Eisenstein - Dziga Vertov - Vanguardia francesa.	Gubernamenta	Laboratorio compartido	Realismo Anti-estudio Retrato social, gubernamental Experimental	Teórica- Práctica	Cine-sonoro	Presentación en sala
Rosellini (Neorealismo)	Eisenstein Stroheim René Clair Literatura Esc Británica	Explora el Ser humano Espiritualidad Católica	Laboratorio Individual	Anti-estudio Retrato del hombre corriente	Pragmática	Cine-sonoro	Presentación en sala
Jean Rouch (Cinéma vérité)	Flaherty Dziga Vertov Escuela Británica.	Anti- Imperialista	Laboratorio intercultural	Realismo Primera persona	Pragmática	- Cámara Arry Flex - Grabadora Nagra	Presentación en sala Presentación al aire libre
Glauber Rocha (Cinema novo)	Neorealismo Jean Rouch Literatura	Anti- Imperialista	Laboratorio Individual- Intercultural	Realismo Ficción Experimental	Teórica- Práctica	- Cámara Arry Flex - Grabadora Nagra	Presentación en sala Presentación al aire libre
Marta Rodríguez Jorge Silva	Jean Rouch Nuevo cine Latinoamericano Cinema novo T. E. C.	Anti- imperialista Defensa comunidad	Laboratorio intercultural	Realismo Ficción Experimental	Teórica- Práctica	- Cámara Arry Flex - Grabadora Nagra - VHS	Presentación en sala Presentación al aire libre
Jorge Sanjinés	Dziga Vertov Neorealismo	Anti- imperialista	Laboratorio intercultural	Realismo Ficción	Teórica- Práctica	- Cámara Arry Flex - Grabadora Nagra	Presentación en sala Presentación al aire libre
Vincet Carelli (Video aldeas)	Flaherty Jean Rouch	Defensa comunitaria	Laboratorio Intercultural	Realismo Ficción Experimental	Teórica- Práctica	- Cámara Arry Flex - Grabadora Nagra - VHS	Presentación al aire libre Exhibición en TV
Ateliers Varan	Jean Rouch Cine directo Cinéma vérité	Video Independiente Gubernamental	Laboratorio Intercultural	Realismo Ficción Experimental	Pragmática	Video digital	Exhibición en TV Presentación al aire libre
Grupo Iphone	Jean Rouch Noticiarios Cine de género	Gubernamental Video digital Independiente	Laboratorio Intercultural	Realismo Ficción Experimental	Teórica- Práctica	iPhone	Presentación al aire libre Difusión por redes sociales
Universidad del Valle	Kulechov Neorealismo Jean Rouch Cine directo Cinema vérité	Video Independiente Gubernamental	Laboratorio Intercultural	Realismo Ficción Experimental	Teórica- Práctica	Video digital	Exhibición en TV Presentación al aire libre Pantallas expandidas

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. *Técnica 2: Observación participante*

Dentro de la fase de investigación orientada a la obtención de datos dentro de la comunidad universitaria misak, se desarrolló un trabajo de campo en el que se pusieron en juego las técnicas de investigación observación participante, entrevistas etnográficas y grupos focales, dentro del marco de la aplicabilidad de la metodología horizontal, a fin de levantar empíricamente la información requerida para responder a la hipótesis de investigación.

Como punto de partida se ha definido *el terreno* como el lugar en donde se adelantó el trabajo de campo. Este lugar representa la unidad de observación desde la cual se aborda el problema de investigación (Restrepo, 2016). En él fue necesaria la articulación de la técnica de investigación conocida como observación-participante. Como el terreno de la investigación se enmarcó dentro de un contexto etnográfico, se precisó de instrumentos no-invasivos a fin de no obstaculizar el acceso a la información y procurar la empatía con la comunidad, y la aplicabilidad de esta y otras técnicas en el terreno

[...] requieren paciencia y empatía con las personas y los lugares en los cuales se adelanta el trabajo de campo. Si no se cuenta con el tiempo ni con la actitud de considerar a las personas mucho más allá de ser simples fuentes de información, entonces las técnicas etnográficas no son las adecuadas. (Restrepo, 2016)

El propósito de la observación participante es procurar el acceso a información que está en relación con la experiencia de los actores, a través de un encuentro en terreno con las distintas dinámicas que articulan su vida. Hay un proceso continuo de inmersión por parte del investigador para discernir a partir de su propia experiencia aspectos esenciales desde la experiencia con el otro. Se trata de aprender a estar en las dinámicas existenciales del otro sin distorsionar de manera invasiva dichas dinámicas; así mismo, debe ser claro que ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias: espacio, tiempo y contexto:

De una manera muy general, se puede empezar planteando que la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo. En palabras de Octavio Cruz: “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador

con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos”. (Restrepo, 2016, p. 39)

A través de ella el investigador tiene la posibilidad, desde la experiencia con el otro, de entender cómo se hacen y se piensan las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde. De este modo se accede a dimensiones fundamentales para esclarecer y precisar el proceso mismo de la investigación. La observación participante permite acceder a una especial forma de comprensión y acopio de datos que con otras técnicas no se pueden alcanzar. Ahora bien, ¿en qué consiste el desarrollo de esta técnica?: “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Gúber, 2001, p. 57). No se trata de una experiencia que tienda a distinguirse de manera específica en el terreno. Es decir, cuando se observa hay necesariamente participación en distintos grados activos o pasivos, y viceversa; cuando se participa de un modo activo hay observación en distintos grados, en un dinamismo de observación-participación, participación-observación continuo dentro de la experiencia en campo. Esto posibilita mantener una relación de distancia, pero también de constante proximidad, necesaria para la comprensión, la reflexión y el análisis, donde “lo distante se hace familiar (participación) al tiempo que aquello que se comprende se contextualiza en una compleja red de relaciones, situaciones y posiciones que suelen escapar a los miembros de esa sociedad (observación)” (Restrepo, 2016, p. 40). Y a partir de este dinamismo el investigador alcanza una comprensión consecuente con los acontecimientos y la realidad de los actores sociales.

Uno de los criterios de validación de la OP se define por las dinámicas de estadía en el terreno. Cuanto más se observa y se participa en el contexto, mayor es la probabilidad de establecer relaciones conceptuales y de adquirir un nivel de comprensión mucho más consistente, en la medida en que es posible, para cotejar, reevaluar y replantear sobre los mismos hechos la experiencia, lo que produce un alto grado de certeza y validación.

La inmersión en el terreno es una experiencia única que depende de las capacidades del investigador para generar empatía y aceptación dentro del grupo social. Allí es necesario

“prestar atención a la comprensión del entramado de relaciones y jerarquías entre las diferentes personas con las cuales se está trabajando y apropiarse lo más pronto posible de las reglas de conducta esperadas por parte del etnógrafo” (Restrepo, 2016, p. 42).

4.2.2.1. Instrumentos empleados en la observación participante

Entre los instrumentos empleados en la observación participante realizada en el contexto de la investigación con los misak, se emplearon una matriz de observación, un registro visual y un registro sonoro. Todos ellos fueron empleados con el consentimiento de los actores de base, respetando siempre las condiciones y las disposiciones de integridad y respeto necesarias para el empleo de dichos instrumentos.

La matriz de observación fue un instrumento idóneo para el proceso de sistematización y registro de los datos. Su función prioritaria es

perfiles las pertinencias y prioridades en las observaciones que requieren ser adelantadas en terreno. Qué es relevante y qué no, cuándo y en qué orden establecer las observaciones, son algunos de los aspectos que se abordan en una matriz de observación. (Restrepo, 2016, p. 43)

Para aplicarla se procedió a realizar un listado de los datos requeridos en una columna, al frente de la cual se indicó el tipo de observaciones que debían llevarse a cabo para obtener los datos. Así mismo, la matriz fue complementada con un registro visual y de audio. “Este registro [audio]visual amplía el conocimiento del estudio porque nos permite documentar momentos o situaciones que ilustran el cotidiano vivido” (Cruz, 2007, p. 49, citado por Restrepo, 2016, p. 43).

4.2.3. Técnica 3: Entrevista etnográfica

La entrevista etnográfica (Restrepo, 2016) se diferencia de las entrevistas estructuradas o semiestructuradas no solo por el tipo de información que busca encontrarse a través de ella sino por el modo cualitativo y el carácter experiencial que se establece en el contexto de investigación. Esto no quiere decir que sea una técnica que carezca de rigor en su eficacia y su validez: “La entrevista etnográfica es una técnica que demanda gran preparación y que solo es útil para el investigador si se adelanta correctamente”. Restrepo (2016) la define como “un

diálogo formal orientado por un problema de investigación” (p. 54). Un diálogo que, dentro de la experiencia concreta de la investigación, estuvo centrado en establecer las condiciones de horizontalidad idóneas para el desarrollo de una relación par con el otro en la que, si bien se daba lugar para las conversaciones espontáneas³⁹ de carácter informal, también fue necesario darle un lugar especial al tratamiento de la entrevista etnográfica desde su sistematicidad. Es decir, la entrevista etnográfica no es algo improvisado; depende de haberse planteado con anterioridad su diseño, donde se han definido claramente los términos, los contenidos y las formas de registro del diálogo, a fin de adentrarse en el sentido común, las prácticas y las interacciones de las personas con las que, en campo, se estableció una relación tanto con el objeto de estudio como con el problema de investigación. Y son estos factores los que orientan “la entrevista etnográfica en el sentido de que establece qué se pretende conocer, qué información es pertinente y necesaria para el investigador” (Restrepo, 2016, p. 54).

Ahora bien, ¿qué tipo de preguntas se abordan en la entrevista etnográfica? Al ser un componente del proceso investigativo, se encuentra directamente conectada con el problema de la investigación. Más allá de los censos, las encuestas y los cuestionarios que establecen preguntas cerradas, “la entrevista supone preguntas abiertas donde los entrevistados presentan sus puntos de vista con cierto detenimiento. Por tanto, las entrevistas apuntan más a un diálogo orientado entre el investigador y el entrevistado” (Restrepo, 2016, p. 55). Este carácter de apertura de la entrevista posibilita generar un estado de cosas narrativas que se tejen conforme al ritmo dialógico gestado entre los dos. Su campo práctico es muy variado y su utilidad muy consecuente con el tipo de investigación cualitativa que se propone, ya sea para analizar aspectos relacionales o profundos de la experiencia y el universo referencial del otro. Busca comprender en detalle las percepciones de los entrevistados o profundizar en el conocimiento de situaciones pasadas o presentes. Restrepo caracteriza de un modo muy concreto su potencial y sus posibilidades de comprensión:

³⁹ Restrepo (2016) sostiene que “Aunque las charlas son de gran importancia, constituyen una técnica de investigación en sí que no se pueden confundir con las entrevistas etnográficas” (p. 54).

1. Acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones. 2. Conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos. 3. Registro de la tradición oral de la cual son portadores los entrevistados. Esta tradición incluye tanto la historia local como la oralitura (cuentos, mitos, narrativas y leyendas populares). 4. Descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito. 5. Pesquisa del conocimiento y epistemología local expresados en la cosmovisión de los entrevistados. (Restrepo, 2016, p. 56)

En el escenario intercultural que se propuso con y entre los estudiantes misak, la entrevista etnográfica fue indispensable para la comprensión de dichos aspectos. En cuanto a las condiciones para un adecuado ejercicio de la entrevista etnográfica, Restrepo (2016) sostiene que son necesarios siempre la confianza y el conocimiento básico para poder identificar a los entrevistados claves que puedan ofrecer la información relevante para la investigación; el diseño de la entrevista debe ser fluido y lo más natural posible, teniendo en cuenta tanto el lugar de la entrevista como la tecnología del registro seleccionada. Así mismo, se debe tener claro qué tipo de información se espera registrar en cada una de las entrevistas que se adelanta:

Todo eso nos lleva a argumentar que la entrevista es una técnica que rinde sus mayores frutos cuando ya se tiene cierto conocimiento de la problemática que se investiga y se han establecido relaciones de confianza y credibilidad con quienes se entrevista.

(Restrepo, 2016, p. 57)

4.2.3.1. Instrumentos: matriz del diseño de la entrevista etnográfica

Para un adecuado desarrollo de la entrevista etnográfica se precisó del diseño de la misma. Sin esa predeterminación de los límites y de las condiciones analíticas de la entrevista es muy probable que se acopie información que no sea la más adecuada para nuestra búsqueda investigativa. En la fase del diseño se definieron los contenidos, el momento, los entrevistados y las modalidades de registro de las entrevistas. Tal y como advierte Restrepo (2016): “Es una

fase de planeación que se lleva a cabo sobre el terreno mismo y con base en la información que se ha ido consolidando de otras técnicas de investigación como las charlas y las observaciones” (p. 58). Las temáticas se ordenaron en el diseño siguiendo criterios cronológicos (líneas de tiempo, lo que pasó antes y después), lógicos y de mayor o menor dificultad, y que precisaban ser tratados con mayor rigor por parte del entrevistado. Una vez establecidas las temáticas, con su orden respectivo, se procedió a definir una a una las preguntas de la entrevista, identificando también a actores claves de la comunidad con quienes se pudiera resolver y hacer las entrevistas. Para ello se realizó una selección cuidadosa de los posibles entrevistados teniendo en cuenta sus características, su personalidad y su conocimiento. Así mismo, se definieron el lugar y la hora idóneos para adelantar las entrevistas, y se establecieron los medios de registro sonoros y audiovisuales, los cuales fueron dispuestos en las entrevistas tanto por el consentimiento de los entrevistados como por el grado de confianza que se logró con cada uno de ellos.

4.2.4. Técnica 4: Grupo focal

Los grupos focales se han convertido en una técnica de indagación rápida, ya que con ellos se pueden adquirir respuestas en poco tiempo frente a las necesidades que presentan las investigaciones sociales, además de responder a las exigencias del método científico (Páramo, 2017). Los grupos focales son un medio para recolectar información en poco tiempo, obteniendo un volumen significativo de información cualitativa para el trabajo de investigación que se está trabajando. Esta técnica, además de ser muy útil para el investigador, se convierte en un medio para darles voz a las personas implicadas en la investigación social. Lo anterior facilita, como lo indica Páramo (2017), comprender actitudes, creencias, saberes culturales y percepciones de una comunidad en relación con el problema que se investiga.

4.2.4.1. Instrumento: listas de estudiantes

Para la formalización de los grupos focales se procedió a sistematizarlos dentro de la lógica del programa y del curso que se desarrolló en la Misak Universidad. Los registros de asistencia fueron tomados para conocer tanto el número de integrantes que participaron en la investigación como algunas cualidades de los estudiantes referentes a sus perfiles y sus

relaciones con la comunidad y la universidad (ver Anexo 3).

4.3. Procedimientos

Para una mejor caracterización de los procedimientos realizados para la recolección de la información y el tratamiento de los datos se han establecido tres fases: preparatoria, trabajo de campo y recogida de datos.

4.3.1. Fase 1: Preparatoria

4.3.1.1. Elaboración del plan de investigación

La tesis hace parte de una propuesta particular del Doctorado en Historia y Artes que se realizó a través de un convenio entre la Universidad de Granada y la Universidad del Valle. Luego de un trabajo intensivo, donde varios profesores de Granada (España) se desplazaron hasta Cali (Colombia) para orientar (desde diversas experiencias y perspectivas) los proyectos de investigación a fin de acompañar las propuestas de las hipótesis a desarrollar. En este caso, se determinó el título *Los misak, de la tierra a la pantalla*. Se establecieron la metodología, la hipótesis, los objetivos y el respectivo plan de investigación. Este proceso complejo determinó que se orientara un derrotero con un cronograma de trabajo, el cual ha tenido ajustes en razón a los vaivenes que se han presentado y a la complejidad o particularidad del tema abordado.

La formulación de la hipótesis estuvo (desde el inicio) inspirada en el Plan de Vida del resguardo (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008), escrita y concertada por la comunidad misak a través de las autoridades del cabildo de Wampia. De esta manera, la propuesta respondía a las necesidades del resguardo. La presente propuesta, orienta una relación investigativa que va a tener características propias, que han surgido no solo del proceso de lecturas sino principalmente del trabajo de campo, donde la interrelación con la comunidad ha permitido que se hayan decantado los insumos de conocimiento cultural, cosmogónico, espiritual y político que le han dado a esta investigación un carácter especial.

4.3.1.2. Revisión bibliográfica, cinematográfica y videográfica

Se realizó una minuciosa selección bibliográfica, acompañada de un estudio crítico de textos y documentos relacionados con los diversos métodos de trabajo con comunidades, dando predilección a autores o escuelas que hayan enunciado u orientado propuestas con líderes y/o

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

sectores populares que apelen al audiovisual para defender o registrar sus propias culturas. Se han buscado registros de experiencias en el contexto de la historia del cine en territorios tan diversos como Asia, Europa, Norteamérica, África y América Latina.

También se ha enfatizado la revisión de trabajos desarrollados en Colombia desde los años setenta y en las organizaciones indígenas que se han fortalecido en los últimos tiempos a la sombra de la nueva constitución política, la ley del cine, el fortalecimiento del cine y el video independiente.

En este proceso se consultaron algunos sitios de documentación que tiene el resguardo indígena misak (Colegio Mama Manuela, la emisora del resguardo, la biblioteca del resguardo y la Ala Kusreik Ya Misak Universidad).

También se hicieron consultas en la biblioteca Mario Carvajal de la Universidad del Valle, la biblioteca de la Universidad del Cauca, la biblioteca de la Universidad Nacional, la biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, y el archivo de la Fundación Patrimonio Fílmico de Colombia. En Europa se ha indagado en la biblioteca de la Facultad de Historia y Artes de la Universidad de Granada (España), la biblioteca del Centre Pompidou, de Paris, y la sede François Mitterrand de la Biblioteca Nacional de Francia.

Con la información compilada a través los laboratorios y los métodos seleccionados se diseñó un mapeo de los flujos de las teorías y las estrategias que acompañan las principales tendencias cinematográficas y audiovisuales, no solo para ver el impacto de la migración geográfica de propuestas y tendencias en el contexto histórico político del cine sino para decantar e identificar los principios de la propuesta que llevamos a cabo, así como para subrayar las diferencias de la propuesta del presente trabajo con las anteriores.

También se ha apelado a la revisión de recursos bibliográficos electrónicos, consultados en bases de datos como ProQuest, Scopus y Digital, al igual que a comunidades en Internet de grupos de investigadores como Academia o Research Gate, que han permitido al autor de la presente investigación conocer artículos de reciente circulación.

Se visitaron las bases de datos de Proimágenes Colombia, una institución mixta que administra los recursos de la ley del cine en Colombia y que tiene una base de datos importante

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

sobre la historia del cine colombiano y hace seguimiento a las normativas que cobijan la producción cinematográfica nacional y latinoamericana.

La recopilación en torno a los principales métodos audiovisuales ha sido un trabajo arduo y complejo, porque en rigor no hay muchos métodos propiamente concebidos para comunidades indígenas, o de trabajo en comunidades indígenas en los países andinos. Esta situación animó más la tarea de recurrir a las fuentes primarias de los realizadores de la historia universal de la cinematografía, quienes a través de sus escritos y manifiestos orientaron y siguen orientando el trabajo audiovisual en comunidades. A partir de esta situación se hizo una selección de estudios críticos de algunos métodos audiovisuales en el contexto de la historia del cine, pero también de la historia del cine y el audiovisual latinoamericano y colombiano. Adicionalmente se incluyeron entrevistas en profundidad con realizadores(as) o pedagogos que participaron en la estructuración de algunos de estos métodos.

La información relativa a la comunidad misak y las investigaciones realizadas por la Ala Kusreik Ya Misak Universidad han sido de difícil acceso, ya que la misma comunidad ha decidido que la documentación correspondiente no circule entre occidentales, y para lograr su objetivo todas sus investigaciones están escritas en su lengua nativa. Esta actitud es comprensible, debido a que los investigadores foráneos llegan al resguardo para sacar provecho de sus conocimientos sin dejar nada a cambio. La estrategia de apelar a su propia lengua permite que valoren su propio lenguaje, y a la postre resguardan para la comunidad sus propios conocimientos. En este caso, más que burlar los mecanismos del resguardo —buscando traductores—, lo que se hizo fue comprender y respetar los límites de acceso. De igual manera, en algunos casos en los que se hicieron entrevistas a través de los propios estudiantes misak, taitas como Jorge Pueyó se opusieron a que algunos de sus conocimientos o prácticas espirituales se registraran con la cámara de video, y solo permitieron registros con la grabadora de audio. Esta situación resulta muy particular porque entre los mayores y las autoridades indígenas hay una desconfianza plena sobre lo filmado, como si se tratara de un arma peligrosa que puede hacer daño.

4.3.2. Fase 2: Trabajo de campo

Se realizó una propuesta de trabajo de campo, con carácter etnográfico, que implicaba estar en el territorio en diferentes periodos entre los meses de febrero de 2017 y marzo del año 2020. Sin embargo, a raíz de las dificultades de orden público que llevaron a las comunidades indígenas a hacer taponamientos en la vía, las actividades se desplazaron. Y posteriormente en razón a la pandemia del coronavirus, se extendió la evaluación hasta el mes de noviembre de 2020. Durante estos periodos de residencia en la comunidad se hicieron recorridos por el resguardo (algunos de ellos registrados en fotografías), conversaciones informales, entrevistas etnográficas (registradas en audio), cursos y laboratorios audiovisuales interculturales con abuelos, abuelas, profesores y pobladores (jóvenes y adultos) vinculados directamente con la universidad, así como una revisión bibliográfica de estudios sobre la comunidad misak (los cuales incluyen documentos producidos por la propia comunidad) (ver Tabla 4.4).

Tabla 4.5

Cronograma general de la investigación

Actividad	Fecha	Observaciones
Presentación del proyecto <i>Los misak, de la tierra a la pantalla</i> (prerrequisito para aplicar al Doctorado)	Dic 2016	Borrador de la propuesta de investigación
Autorización de la Gobernadora del resguardo indígena de Wampia para lleva a cabo la investigación	22 de febrero de 2017	
Periodo de dificultades de orden público en el territorio del norte del Cauca. No recomiendan desplazamiento	Abril y mayo de 2017 (falta verificar fechas)	
Presentación del proyecto de Tesis Doctoral en la Universidad de Granada (España)	16 de octubre de 2017	
Asistencia al Encuentro de Saberes en Realización Audiovisual. Daupará, muestra de cine y video indígena. Bogotá.	Del 21 al 25 de noviembre de 2017	Encuentro con realizadores y realizadoras de cine indígena
Bloqueo Vía Panamericana: febrero, marzo y abril.	2018	
Conversatorio “Los misak, de la tierra a la pantalla”, XVII Festival Internacional de Imagen. Manizales.	Mayo 10 de 2018	Socialización del proyecto
Refrendación de la autorización del gobernador y visita al Colegio Mamá Manuela	Febrero 6, 7 y 8 2019	
Bloqueo Vía Panamericana (marcha indígena en el norte del Cauca)	Febrero de 2019 hasta abril de 2019	
Invitación al 2do Encuentro de Semillas, Saberes y Agrocultura. Ala Kusreik Ya Misak Universidad	Viernes 17 y sábado 18 de	Es la primera visita a un evento de la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

	mayo de 2019	universidad étnica
Curso “Dilemas de la Representación Etnográfica: decolonización, encuentro de saberes y refundación de la antropología en América Latina”. Universidad del Cauca, Popayán (Colombia)	21,22,23 de mayo	Curso de apoyo para afianzar la perspectiva decolonial
Invitación al Seminario de semillas en la Misak Universidad	Viernes 17 y sábado 18 de mayo de 2019	
Estrategia 1 Laboratorio Audiovisual Intercultural. Inicio Seminario de Srap, Kup Pasrik Pasrop (Seminario de Tejidos propios)	1 de junio de 2019	En la propuesta del Laboratorio Audiovisual corresponde a la Estrategia 1
Finalización Seminario de Srap, Kup Pasrik Pasrop (Seminario de Tejidos propios)	20 de julio de 2019	En la propuesta del Laboratorio Audiovisual corresponde a la Estrategia 1
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 1	26 y 27 de julio de 2019	
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 2	2 y 3 de agosto de 2019	
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 3	9 y 10 de agosto de 2019	
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 4	16 y 17 de agosto de 2019	
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 5	23 y 24 de agosto de 2019	
Laboratorio Audiovisual Intercultural Semana 6	30 y 31 de agosto de 2019	Rodaje final
Postproducción Corte 1	Febrero de 2020	Postproducción
Postproducción Re-filmación y grabación de sonido	Marzo de 2020	
Postproducción Corte 2	Agosto 2020	Postproducción
Búsqueda de material de archivo Posproducción Corte 3	Octubre 2020	
Evaluación y difusión en la comunidad	Noviembre 7 de 2020	Exhibición en la comunidad

Nota. El cronograma corresponde al trabajo implementado, con los ajustes de los imprevistos de fuerza mayor ocasionados por el bloqueo de vías que impidió el acceso a la comunidad y la pandemia del Covid 19 que paralizó las actividades de trabajo de campo.

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2.1. Experiencias en el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico

Estas experiencias tuvieron como punto de partida el desarrollo de un plan que, poco a poco, devino en un programa formal para ser realizado en la Universidad. En él se explicó de manera general el sentido de la propuesta, se acordaron con los estudiantes los temas y los procedimientos sobre los cuales se iba a abordar el trabajo, en el que se implementaron

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

estrategias teóricas y pragmáticas que se llevaron a cabo en cuatro semanas (cada semana con dos días intensivos, tal como los acostumbra la Misak Universidad). Es importante resaltar que lo que se ha desarrollado en esta fase se hizo en compañía de un equipo de trabajo interdisciplinar, lo que ha demandado que la narración de la investigación se haga en plural. Así mismo, como quedó explícito en la metodología de la investigación, nos hemos acogido a un tipo de investigación horizontal y al diálogo de saberes. Sobre este horizonte investigativo se aborda la experiencia de los Laboratorios Audiovisuales Interculturales Misak que, más que ser simples descripciones de una experiencia docente, son la base para realizar tanto la reflexión analítica como conceptual de toda nuestra propuesta.

El repertorio metodológico se inspiró en la perspectiva propia de los misak, quienes afirman, en relación con sus modos de aprendizaje intercultural, que es necesario “Aprender lo de afuera para fortalecer lo propio”. La frase revela una postura que resulta oportuna para el caso de los medios de comunicación, en los que estamos mediados por las tecnologías occidentales que han impactado numerosas culturas globalizando y estandarizando los modos de ver, aprender y conocer. Pero es importante subrayar que, en este caso, la condición para aprender lo de afuera tiene la función condicional de que se cumpla el propósito de fortalecer la educación y el conocimiento de la propia comunidad.

En cada jornada se adelantaron actividades teóricas, en las que se abordó de una manera global la perspectiva artística audiovisual a través de algunas metodologías occidentales y alternativas que pueden retroalimentar el proceso de reinterpretación cultural con base en el audiovisual, a través de la presentación de documentales y películas de ficción, en el contexto de la historia del cine, que tuvieran relación con la exploración de referencias audiovisuales que puedan ayudar en el proceso de reinterpretación de la representación de la cultura propia en las propuestas audiovisuales, activando dinámicas de conversatorios con la participación crítica de los estudiantes.

Cada uno de los films que se observaron eran un pretexto para cuestionar, confrontar, reflexionar e incentivar búsquedas expresivas y narrativas propias. Al final de cada jornada los estudiantes llevaron tareas concretas para desarrollar durante la semana. Los estudiantes

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

enseñaron permanentemente los ejercicios audiovisuales que realizaron, se abordaron críticamente sus resultados, y cada grupo tuvo un relator que llevaría a cabo un informe escrito y fotográfico. Así mismo, los grupos de trabajo se organizaron en lo posible en *mingas*, para retroalimentar sus saberes.

Durante la semana inicial se desarrolló la presentación del programa con una explicación de la metodología a través de la concertación con el grupo. Se realizaron apuntes sobre antecedentes y alternativas metodológicas en torno a la educación audiovisual propia. Se hizo una muestra y se adelantó una reflexión con fragmentos de películas que muestran el proceso de consolidación del taller de audiovisuales de la Universidad del Valle (uno de los primeros planes de estudio del país). Se hizo una revisión crítica de un proceso de aprendizaje, acotando virtudes y fortalezas, implementando una apuesta por la experimentación audiovisual con referencias occidentales. A partir de allí se explicaron las pautas que busca la nueva estrategia, haciendo una reflexión y trabajando sobre una muestra de films que, en el marco de la historia del cine nacional y global, representan alternativas para fortalecer el laboratorio como un espacio de experimentación audiovisual. En esta sesión se estableció la participación a partir de tres ejercicios: elaboración de juguetes ópticos apropiados al misak; el experimento Kulechov y el experimento de “La mujer perfecta”, extrapolado a la cultura misak.

Durante la segunda semana se exploró teóricamente el retrato como alternativa narrativa y se presentó la propuesta del retrato colectivo misak. Se reflexionó en torno a las convenciones básicas del cine occidental y de su potencial apropiación en la cultura misak. Hubo una revisión crítica del glosario y la gramática audiovisual occidental y su potencial de apropiación en las culturas precolombinas. Así mismo, se revisaron algunos conceptos de la representación del concepto colectivo en Eissenstein y Dziga Vertov y el manejo del espacio-tiempo, y la posible extrapolación a la cultura misak. En esta sesión se realizaron dos ejercicios: el Story Board y la ilustración del glosario tanto del misak como de la lengua corriente, finalizando con la enunciación de propuestas de retratos sobre los proyectos de investigación de los estudiantes.

Durante las semanas tres y cuatro se planteó una búsqueda sobre el manejo intuitivo de la puesta en escena en la cultura misak, a partir de la revisión de varias referencias y de

ejercicios propios. Se trató de buscar miradas alternativas sobre las referencias de la puesta en escena del cine clásico, y se reflexionó sobre el manejo del eje de acción, el principio del triángulo y los emplazamientos de cámara para situaciones de diálogo. Posteriormente se pusieron en escena algunas propuestas cinematográficas de Jean Rouch y su impacto en el tercer mundo, el cine indígena de Martha Rodríguez (Colombia) y el colectivo Video en las Aldeas (Brasil). Se trabajó sobre la alternativa del plano-secuencia como estética narrativa, y algunas alternativas del montaje continuo y discontinuo en el contexto del cine japonés, finalizando con el seguimiento de las propuestas de retratos sobre los proyectos de investigación de los estudiantes. Paralelamente, el laboratorio incluyó prácticas, para ser filmadas y editadas, como trabajos previos a la filmación y montaje del trabajo final. Se eligieron dos propuestas que se realizaron en mingas recíprocas con el apoyo de un director de fotografía y un sonidista.

4.3.4. Fase 3: Recogida de datos

Como estrategia de apoyo para organizar la información consultada y consolidada se recurrió al gestor de referencias bibliográficas Mendeley, que facilitó notablemente el proceso de acopio y referenciación de artículos de revistas, libros, tesis y otros textos asociados con los intereses de la hipótesis.

Otra estrategia esencial para orientar las dinámicas del proceso de investigación ha sido el diálogo, en el sentido de buscar a través de la palabra y la interrelación escenarios para socializar y afinar la propuesta de la tesis de grado, tanto con la comunidad del resguardo indígena como entre investigadores, docentes pares y compañeros de tesis de grado, porque este proceso permite que en la enunciación del resumen de la tesis y en la necesidad de expresar claramente los procesos abordados, el propio expositor pueda comprender para exponer de forma adecuada los hallazgos y los conflictos que ha encontrado. En el caso del diálogo con la comunidad misak, ha sido fundamental la referencia planteada en la investigación *Mingas de la palabra, textualidades oralitegráficas y visiones de la cabeza en la oralitura y literaturas indígenas contemporáneas* (Rocha, 2018) porque ha permitido comprender la refinada oralidad misak y los hilos que sutilmente amarran la espiritualidad y la cosmogonía de este pueblo. Por

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

supuesto, para comprender plenamente el alcance de la palabra misak enfrentamos dificultades porque el desconocimiento de la lengua nos distancia, pero además porque los propios miembros de la comunidad, a pesar de que tienen voluntad para compartir su oralidad, no hablan en español con la misma fluidez y la belleza con las que lo hacen en su propia lengua nativa. Parecen actos de resistencia en los que la palabra impuesta no aflora con la misma musicalidad y precisión que la lengua materna. A pesar de las dificultades en la traducción, con mucha paciencia y apoyados en la sabiduría de los traductores se han logrado interesantes resultados. Pero se debe agregar que la palabra en este trabajo no solo sirve como vínculo o apoyo, o estrategia para construir narrativas audiovisuales indígenas, sino también para evaluar los procesos interculturales del laboratorio que se ha realizado en la comunidad. En este sentido, hemos apropiado al método del laboratorio una propuesta de evaluación inspirada en el “palabreo” como un dispositivo de un alegato comunal, propio del resguardo misak —y de la Misak Universidad— que se emplea para defender o confrontar con argumentos propios la conveniencia o la importancia de los proyectos de investigación.

Adicionalmente, la relación dialógica también permite comprobar el interés del interlocutor y enriquecer notablemente el proceso de investigación. En este sentido se debe destacar el Seminario Interdisciplinar de Investigación sobre Prácticas Artísticas, que coordinó la profesora Maritza López con los estudiantes del doctorado en la Universidad del Valle en mayo de 2019. Allí cada tesista expuso los avances de su propuesta y hubo una retroalimentación entre todos los estudiantes. Lo interesante es que esta situación no solo se ha presentado de manera premeditada, en seminarios o entrevistas concertadas, sino que se han hecho presentaciones, alentadas por el azar, en las que se han tenido interlocuciones con personajes como el antropólogo Roberto Arturo Arcila, el profesor Jorge Prudencio Lozano (Ph. D., profesor en pedagogía audiovisual de la Universidad del Quindío, en Colombia), la profesora Catalina Villar (profesora de Ateliers Varan y docente de La Fémis, París), o la profesora Cristina Venegas (Ph. D., Critical Studies/School of Cinema-TV: U.S.C., en Estados Unidos). Todas estas personas han aportado recomendaciones, bibliografías y videografías determinantes para dar una respuesta independiente a la hipótesis de la investigación.

El diálogo y la horizontalidad han sido fundamentales en el proceso metodológico que se ha llevado a cabo. Sarah Corona, en el artículo “Flujos metodológicos desde el sur latinoamericano”, sobre la zona de comunicación y las metodologías horizontales, plantea que

Lograr una interacción generadora de nuevo conocimiento implica dialogar de forma horizontal con el par investigador, con el objeto de crear juntos un nuevo discurso explicativo del fenómeno social. En el espacio público solo existimos en la comunicación con el otro y se parte de que sin “palabras” que nos nombren, no tenemos lugar de existencia —o bien son etiquetas que jerarquizan y dominan—. Este hecho obliga al investigador en comunicación a dialogar con el par investigador para que el conocimiento de ambos y la ignorancia de ambos, existan. (Corona, 2017, p. 96)

Esta perspectiva de horizontalidad dialógica ha sido fundamental para esta propuesta, no solo porque se esté de acuerdo con esa perspectiva sino porque en esta tesis el investigador ha sido consecuente en el diseño y el trabajo de campo con ese principio. Esto determinó que al ingresar a la Ala Kusreik Ya Misak Universidad no ingresó como el investigador convencional para imponer un conocimiento, sino que ingresó en calidad de aprendiz, como estudiante de un Seminario de Tejidos y Sueños que duró cerca de dos meses, y desde ese lugar se reorientó la propuesta del laboratorio audiovisual. Aunque esta situación parezca no tener mayor importancia, para la comunidad y para el proceso de formulación sí la ha tenido, pues tanto docentes como estudiantes señalaban que, hasta la fecha, no se había presentado el caso de que un investigador-docente hubiera ingresado en calidad de aprendiz.

Se debe reiterar que el diseño metodológico de la presente tesis doctoral, al ser una extrapolación aplicada en condiciones particulares en el resguardo indígena de Wampia, se ha “tejido” como una propuesta propia a partir de las experiencias relacionadas con la implementación de metodologías horizontales mediadas por el diálogo y la horizontalidad entre investigador e investigado (Corona y Kaltmeier, 2012). La implementación de la metodología propia se ha enriquecido con los principios enunciados por la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, donde los conocimientos están atravesados transversalmente por las acciones de escuchar, ver, pensar y hacer en comunidad, principios determinantes para afianzar la minga

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

como alternativa colectiva en el propósito de emprender propuestas de creación audiovisual. Además, se han fortalecido con otros insumos de modelos de enseñanza o intercambio de saberes que se han rastreado y mapeado en el contexto histórico del cine y el video social.

Finalmente se debe consignar que parte del procesamiento de la información ha estado mediado por la participación en eventos locales, nacionales e internacionales, donde se ha podido sintetizar y socializar los avances del proceso. Entre estos están el Festival Internacional de Cine de Cali (2018), el Festival Internacional de la Imagen (2018 y 2019), y Daupará: Muestra de Cine y Video Indígena (2017). La propuesta también ha sido socializada en los siguientes espacios académicos: Curso Culturas Audiovisuales I, dictado en la Universidad del Valle por Gonzálo Abril (docente de la Universidad Complutense de Madrid); Seminario “Dilemas de la representación etnográfica. Descolonización, encuentro de saberes y refundación de la antropología en América Latina”, dictado en la Universidad del Cauca por el profesor José Jorge Carvalho, docente de la Universidad de Brasilia; III Seminario de Pasrontsik Srenkutri, Namuy Nupirewei Wammera, “Tejidos Propios Srap, Kup Pasrik Pasrop”, dictado en la Ala Kusrei Ya Universidad Misak por Tatas y Mamas del resguardo indígena de Wampia.

Capítulo 5. Contextos y referencias para la propuesta del Diseño de Método Audiovisual

Étnico

Para el honesto trabajador del cine, la experimentación es más importante que el pan.
Lev Kuleshov (1994, p. 74)

Para abordar la hipótesis planteada, en el presente capítulo emprendemos una exploración general sobre algunos métodos, laboratorios o experiencias de enseñanza y aprendizaje audiovisual que tengan vínculos con la producción de un discurso en el cual el cine o el video pueda ser empleado como alternativa de resistencia política de acción y reflexión, para reconocer en el marco de la historia del cine y el audiovisual algunas pistas para formular una propuesta intercultural con la comunidad indígena misak. En otras palabras, no se trata de emprender una investigación totalizante, sino un enfoque selectivo de algunas experiencias. En primera instancia apelaremos a algunos autores, escuelas o experiencias en el marco de la historia del cine y el audiovisual eurocéntrico, para luego rastrear algunas experiencias históricas en América Latina y en Colombia en relación con la apropiación de saberes interculturales y la circulación de los filmes o audiovisuales.

El cruce de estas miradas no será una sumatoria mecánica de los métodos visitados y las experiencias acumuladas, porque no se pretende forzar la coexistencia de todos los modos de intervención. Se trata de identificar algunas constantes para apoyar la reflexión del Laboratorio Audiovisual Intercultural con los estudiantes misak, e identificar insumos para construir un método de investigación audiovisual coherente con el pensamiento y la cosmovisión del resguardo indígena.

5.1. Consideraciones preliminares

Para el rastreo histórico se optará por una presentación histórica sintrópica, tomando como referencia el trabajo de Concepción Mateos y Carmen Gaona (2015, p. 107), quienes parten de esa herramienta epistemológica basándose en la propuesta de *Andrej Detela* de 1977. Se asumirá esa directriz para confirmar la existencia de unas prácticas cinematográficas y audiovisuales de formación cultural e intercultural, que proceden de diversas geografías y momentos históricos, y que tienen una orientación similar y/o contienen o buscan significados

contextuales similares.

Dado que los procesos están mediados por el cinematógrafo y las tecnologías que se derivan de él, se considerarán en algunos casos las mediaciones de presencias, coexistencias o ausencias entre *techne* (saber hacer) y *poiein* (hacer), asumiendo estos conceptos a partir de la interpretación de David Bordwell:

Techne es el término aristotélico para indicar unidad de teoría y práctica dentro de una especialización. Toda actividad artística contiene no sólo sus prácticas, sino también un conocimiento sistemático subyacente [...] A la postre, el interés de la vanguardia en la *techne* se corresponde menos con la estética poskantiana que con lo que desde Aristóteles se llama “poética”. El término (procedente de *poiesis*, es decir, “actividad”, “realización”, o también “hacer”) hace hincapié en entender la obra de arte como el producto de una actividad con vistas a un uso o efecto. (Bordwell, 1999, pp. 56-57)

Como apertura reflexiva en torno a la enseñanza, resulta oportuno partir del texto *El Maestro Ignorante* (Rancière, 2003) en sus abordajes sobre la emancipación, la ignorancia y el aprendizaje. El autor lo refiere de esta manera:

El maestro ignorante exponía la excéntrica teoría y el singular destino de Joseph Jacotot, que había causado escándalos en el siglo XIX al afirmar que un ignorante podía enseñarle a otro ignorante aquello que él mismo no sabía, proclamando la igualdad entre las inteligencias y oponiendo a la instrucción del pueblo la emancipación intelectual. Sus ideas habían caído en el olvido ya a mediados de su propio siglo. A mí me había parecido oportuno hacerlas revivir en la década de 1980 para levantar algún revuelo en torno a la igualdad intelectual en los debates. (p. 9)

Si la actualización del debate resultaba oportuna en el contexto europeo de años ochenta, ahora en el siglo XXI sigue reclamando vigencia. Sus intertextos, en el ámbito latinoamericano, también pueden ser útiles para revivir algunos preconceptos sobre la inteligencia indígena, no solo entre las visiones históricas de los tiempos de la Conquista impositiva europea, sino también con respecto a las nuevas estrategias de dominación colonialista que siguen vigentes a través de la globalización. Rancière, al aludir a la

metodología de enseñanza del pedagogo francés Joseph Jacotot, exalta las bondades de la formación autodidacta, fundada en la voluntad y la igualdad. Álvaro Bejarano (2007) lo explica de esta manera:

Joseph Jacotot, profesor francés, comprometido en la Revolución de 1789, debe hacerse cargo de la producción de pólvora, aún sin conocer muy bien su oficio. Se acerca entonces a sus primeras ideas sobre “lo auto-didacta” y, luego, al tener que exiliarse en Holanda, debe enfrentarse a un nuevo dilema: ¿cómo enseñar francés a estudiantes holandeses, sin que él tenga que aprender holandés? ¿Cómo lograr que ellos mismos “descubran” la lengua francesa sin necesidad de un maestro? Jacotot renuncia a aprender holandés, pero sus estudiantes aprenden efectivamente el francés. Después de su rotundo éxito, y de las envidias que recoge en cuanto lugar recorre, regresa a Francia en tiempos de la Restauración para probar su nuevo método, pero esta vez con obreros de Grenoble. Ya no para aprender un idioma, sino para aprender otros oficios. Al final de su vida, Jacotot se consagra a difundir la idea que la Ilustración es posible siempre y cuando el individuo la apropie, y no si es producto apenas de algunos iluminados. (p. 2)

En su artículo, Bejarano reseña cómo este método, o contra-método, ha sido empleado por algunos profesores en Brasil y Argentina para aplicarlos al conocimiento de la filosofía, y ha logrado importantes resultados. Pero también, extrapolando la lectura del texto de Rancière, podemos considerar que la experiencia del profesor Jacotot permite abordar otros asuntos. En primera instancia, que se puede enseñar inclusive lo que uno no sabe, lo cual es muy importante de entender. Además, Jacotot orienta su experimento de instrucción dirigido a hombres y a mujeres; es decir, demuestra no solo el autodidactismo, sino que tanto las mujeres como los hombres tienen condiciones de igualdad en el ejercicio del aprendizaje. Aunque este asunto hoy resulte obvio no lo era en el contexto cultural de finales del siglo XVIII, cuando se sostenía que las mujeres no tenían condiciones para asumir empresas intelectuales, y que debían dedicarse a sus labores domésticas. Y aunque Jacotot, hasta donde lo refiere Rancière, no prueba el método con “otros” no europeos —como los indígenas o los negros de sus colonias—, es obvio inferir que el antimétodo concierne a la especie humana.

Estas referencias invitan también a pensar si esa experiencia, exitosa para aplicarla al aprendizaje del idioma y para el aprendizaje de otros oficios, puede aplicarse al cine. Aunque el interrogante no corresponde directamente al objetivo de esta investigación, vamos a emprender el ejercicio de pensar sobre él porque está implícito en el proceso del Laboratorio Audiovisual Intercultural que se propone.

Haciendo una breve revisión de la historia del cine y del audiovisual podríamos suponer que el contra-método del maestro ignorante ha sido aplicable a los oficios del cine en diferentes contextos y momentos, y que a medida que se han expandido las nuevas tecnologías, los instructivos permiten una interacción más eficiente creando de paso otros modos de enseñar, de aprender y de interactuar.

Desde los orígenes del cine, cuando se empezaban a crear estrategias narrativas, se pensaba que los realizadores, entre menos ilustrados fueran, tendrían más posibilidades creativas, y de ahí su mayor inclinación a la *poiesis*. En el caso del cine francés y el europeo, posterior a los primeros filmes de Georges Méliès, empieza a presentarse un estancamiento en las búsquedas estéticas, en razón a la preconcepción teatral tan fuerte que se tenía, lo cual impedía romper las dinámicas teatrales (Figuras 5.1). En ese entonces los norteamericanos tuvieron el beneficio de la ignorancia para romper los cánones teatrales, y por eso Edwin S. Porter no tiene problemas para emplazar la cámara empleando primeros planos en *La vida de un bombero americano* (1902), como tampoco tiene problemas en atreverse a hacer que un actor dispare a cámara, situación que luego, en la proyección, determina que los espectadores huyan de la sala (Figura 5.2). Esto ocurrió en *Asalto y robo a un tren* (1903), el primer western de la historia del cine, realizado por un obrero que no tenía formación en los ámbitos artísticos de la época. Román Gubern (2014) comenta en su historia del cine los avatares de esta época:

Los incultos norteamericanos, que no saben quién es Homero y que les importa un bledo la Academia Francesa, están haciendo progresar mientras tanto el cine con pasos de gigante, descubriendo los nuevos temas del Far-West y la vitalidad de las anchas praderas. Las cintas de Porter son oxígeno puro al lado de las anquilosadas y ridículas piezas de museo que producen los sesudos varones de Francia. En América el cine está

forjando su nuevo lenguaje, con el empleo de las acciones paralelas, el uso del primer plano y la utilización de escenarios naturales. En Francia la cámara se encierra en los más convencionales decorados de estudio, renuncia a sus posibilidades creadoras e inicia lo que más tarde se llamará star-system, esto es, la utilización del prestigio de la vedette o estrella (sea intérprete o autor) como gancho para el público, que desde luego ayudará a salvar el bache que atraviesa el cine francés. (s. p.)

5.2. El caso de Robert Flaherty

En el caso de Robert Flaherty, al igual que sus contemporáneos aprende, su oficio por intuición a la sombra de su real ocupación como ingeniero de minas. Barnouw (1996) describe así sus inicios:

Compró una cámara Bell & Howel, un aparato portátil para revelar y copiar, además de algunos elementos de iluminación. Como nada sabía de cinematografía siguió un curso de filmación de tres semanas en Rochester, New York. En sus dos expediciones siguientes realizadas por cuenta de Makenzie, en 1914 y en 1915, rodó muchas horas de películas sobre la vida de los esquimales. Esa actividad fílmica empezó siendo casual, pero pronto se convirtió en una obsesión que casi eclipsó su actividad de buscador de minerales. (p. 35)

Después de un largo proceso de convivencia con *Nanook* y la comunidad, filmó una primera versión, y cuando la estaba terminando en la sala de edición, al parecer por descuido con un cigarrillo, el material fotoquímico se incendió y acabó con el film —Barnouw señala que el incendio fue provocado por el propio Flaherty—. Con la experiencia del montaje previo, donde se evidencian las ausencias y los logros narrativos del material rodado, Robert Flaherty consigue fondos adicionales, regresa a Alaska a re-filmar la experiencia y así culmina el film *Nanook el esquimal* (1922). Es importante destacar que en este rodaje asume por intuición el empleo del cinematógrafo como tecnología de registro y de interacción, que los etnógrafos encasillarán como *la observación participante*. Pero también hay que subrayar que es un trabajo colaborativo con Nanook, porque filma y revela con él. Es decir que, aunque los créditos no lo reconocen, Nanook también es correalizador. Y si se asume que es un trabajo

hecho a cuatro manos, se puede afirmar que esas imágenes para Nanook eran un ejercicio performativo, porque el protagonista es consciente del proceso de filmación tanto cuando asume su rol de actor como cuando está detrás de la cámara o ayudando a revelar los materiales (Figura 5.3). Esta primera experiencia marcará definitivamente el cine documental y la antropología, al crear lo que podríamos denominar un laboratorio intercultural, sujeto a la experimentación con errores, ensayos y hallazgos. Entre los antropólogos esta experiencia será el detonante que marcará las pautas de registro y relaciones interculturales, que sigue siendo un referente para las nuevas generaciones.

En general, los oficios del cine surgen y se aprenden en la praxis, o por emulación o por intuición, y posteriormente es cuando empiezan a aparecer las escuelas y los centros de formación, pero su existencia no excluye la posibilidad de que los aprendizajes por cuenta propia permitan una emancipación intelectual. El cine parece enseñar en su propia historia y en la historia de sus directores que se puede aprender observando; es decir, que la experiencia del ver genera relaciones con el hacer y puede lograr resultados, solo que, en el ámbito artístico, en el ver, o en la emancipación del ver, hay connotaciones políticas y estéticas que articulan este acto o proceso.

5.3. El cine soviético

Con la irrupción de las conquistas tecnológicas como el avión, el ferrocarril, el fonógrafo y el cinematógrafo, la transformación histórico-social crea fuertes rupturas y apropiaciones. Y no es solo en la década del veinte cuando se vivirá su esplendor. En el caso de Rusia, desde su periodo zarista es muy fuerte el impacto de vanguardias como el futurismo o el constructivismo, que entran a transformar las visiones sobre las ciudades, la cotidianidad y las artes. Luego, con la Revolución de Octubre se van a crear condiciones excepcionales de pensamiento dialéctico colectivo, en las que el cine, la música, la literatura y el teatro —como la Fábrica del Actor Excéntrico— van a marcar los imaginarios de los jóvenes que posteriormente volcarán propuestas de interacción a través de manifiestos y controversias intelectuales sobre los modos de apropiarse el arte, las nuevas máquinas de la visión y su función política y social. En este contexto se dinamizan laboratorios fundamentados en la teoría

y la práctica creando escenarios de discusión y de aprendizaje como el laboratorio de Lev Kuleshov, o manifiestos sobre el montaje de atracciones y el montaje intelectual de Sergei Eisenstein, o el *Kino-pravda* (cine-ojo) de Dziga Vertov.

Sin pretender una exhaustividad sobre estas experiencias, revisando el contexto histórico de la época se puede advertir que en los laboratorios de Kuleshov es donde se socializan indagaciones a las que asisten, entre otros, Pudovkin, Vertov y Eisenstein, solo que cada realizador va a cristalizar sus propuestas a su manera.

5.3.1. Lev Kuleshov

En los manuales de cinematografía y en la historia del cine, Lev Kuleshov es un autor imprescindible; sin embargo, en torno a su obra escrita y filmada hay desconocimiento y subvaloración. Sus filmes, sus teorías y sus estrategias de experimentación han desempeñado un papel fundamental para enseñar, entender y problematizar la narrativa cinematográfica que hoy conocemos. El texto *El cine y el fin del arte: Teoría y práctica cinematográfica en Lev Kuleshov* sigue siendo un referente clave para comprender y valorar su obra (Mariniello, 1992).

El guion, el rodaje, el laboratorio y la reflexión teórica van a estar siempre de la mano en la obra de Kuleshov, y esa será su lucha hasta que finalmente será confinado a la enseñanza y declinará su interés por la realización cinematográfica, que es el centro de su dinámica creadora. Mariniello finalmente consigna cómo en su momento, para el estado soviético Kuleshov es menos peligroso como profesor que como director.

En la realización de su primer film descubre su propuesta de “*geografía creadora*”, que consiste en yuxtaponer planos filmados en lugares distintos, los cuales crean una unidad espacio-temporal que depende del médium cinematográfico.

Teníamos que mostrar a nuestros dos personajes, un padre y su hija que atravesaban un prado y observaban un poste de la luz. Por circunstancias técnicas no pudimos rodar esta escena en el mismo lugar. Tuvimos que filmar el poste en un sitio y posteriormente al hombre y la muchacha en otro. Los tomamos mientras miraban hacia lo alto y, siguiendo, hablaban de los cables eléctricos. Después introdujimos el encuadre del poste, rodado en otra parte, dentro de la secuencia de los dos caminando. Se hizo

evidente que, a través del montaje, era posible crear un nuevo lugar terrestre que no existía de otra manera. (Kuleshov, 1974, pp. 52-53) (Traducción propia)

De esta manera, a través de la cámara y el montaje se estaba creando un espacio nuevo que no existía en la realidad, y que permite evidenciar, a través de la manipulación del montaje en el cine, donde es posible no solo copiar la realidad sino también crear otra realidad transformada. Aunque Kuleshov le va a otorgar tanta importancia a los subtítulos como a cualquier otro plano —porque los consideraba unidades orgánicas que podían tener el poder de crear o subvertir—, en este film se plantea la necesidad de utilizar subtítulos al mínimo, para que la historia no se narre a través del lenguaje escrito sino a través de las acciones y las operaciones de montaje. Esto es lo que para el autor implica “la invención del mundo”, donde el espectador participa de la creación de esa nueva realidad al aceptar esas posibilidades de la yuxtaposición.

Kuleshov es uno de los primeros autores que introduce el término “montaje” en sus escritos, donde asume como territorio de interés su orientación por el trabajo en los géneros cinematográficos y temáticas populares que tienen gran aceptación en los públicos. Este proceso de reflexión y hallazgos surge del trabajo de re-montaje que Kuleshov realizaba desde los 19 años con materiales ajenos, pues para él —como para toda la corriente de cineastas de la época— la sala de montaje es la gran partera donde se dinamizan los procesos del laboratorio que marcará sus hallazgos.

El hallazgo del “efecto-Kuleshov” ocurre en un momento en que el material filmico virgen escasea en la Unión Soviética. En consecuencia, el autor apela a la reutilización de materiales de archivo para demostrar su experimento con fragmentos de otros filmes que se han realizado. Para plantear el efecto propone una serie de tres breves situaciones en las que un personaje —que tiene el mismo gesto—, al ser yuxtapuesto de manera reiterativa con tres situaciones distintas, despierta o produce efectos diferentes, que no estaban concebidos desde el momento en que fueron filmados. Son varios los experimentos que realiza Kuleshov, y entre ellos se menciona también “la mujer perfecta”, o “el hombre ideal”. Es un ejercicio que, a través de la yuxtaposición de planos fragmentos de diversos “modelos” o actores, que

conservan los *racords* de luz y movimiento, crean en conjunto la ilusión en la pantalla de un solo personaje (Figura 5.4).

El laboratorio como escenario de interacción, práctica y reflexión es determinante para entender no solo su obra sino el cine. Y sus películas y sus enseñanzas siguen siendo un referente para entender el cine y la enseñanza. Aumont (2004) en su reseña de las teorías de los cineastas, cierra sus valoraciones con esta frase:

Por su voluntad de experimentación sistemática, Kuleshov se mantiene como un caso único; y pese a sus ilusiones acerca del cientifismo o la objetividad de sus investigaciones, sigue siendo el ejemplo de un cineasta que quiso, a su modo inimitable, tener un taller. (p. 180)

5.3.2. *Sergei Eisenstein*

Otra figura imprescindible del cine soviético es Sergei Eisenstein. A pesar de sus invaluable aportes al cine (a través de la teoría, la práctica y la docencia), no logró escribir el método de construcción cinematográfica que deseaba. Se sabe que tenía interés en crearlo, e inclusive en los años treinta se interesa por el método de Stanislavsky como alternativa de formación actoral, y en 1935 en una conferencia anunciaba su interés por encontrar un método y un modo para abordar el problema de la forma y el efecto, buscando una construcción cinematográfica que respondiera a un estilo global. De hecho, en los filmes sonoros va aplicar los principios de forma y efecto que había consignado en el papel y que había socializado con sus estudiantes. Los textos didácticos que publicó en vida fueron relativamente pocos. En 1942 publica el texto *El sentido del cine*, y la publicación de su método la hará su alumno *Nizhny*, quien recoge las memorias del proceso y compila lo que serían las cuatro lecciones: “Solución directiva”, “Puesta en escena”, “División en planos” y “Organización dentro del plano”.

La relación entre teoría y práctica no solo está planteada desde la doctrina marxista, sino que también está alentada por las vanguardias futuristas y constructivistas de los años veinte. En esa época el ambiente cultural en el arte gravitaba en la *techné*.

Eisenstein pretendía replicar en sus estudiantes la formación que había adquirido. Consideraba que la realización de filmes tenía que ir de la mano de un intenso trabajo teórico y

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

de investigación. Se refería a la creación de un taller/estudio donde se explicarían los principios generales a la luz de una actividad concreta. En la formación del cineasta consideraba que el artista debía beber de diversas fuentes universales de la historia del arte, en diversos territorios y épocas. Invocaba una formación pluralista, ecléctica.

Los experimentos de Eisenstein a través de la puesta en escena y la sala de montaje se socializan en sus clases y sirven de laboratorio para él y para un grupo de estudiantes con quienes comparte sus propuestas de filmación, empleando las clases como espacios de reflexión, confrontación y preparación de rodajes de filmes que tenía en desarrollo. Son propuestas que elabora siempre en función del espectador, y desde allí cuestiona el sentido, la forma del vestuario, la escenografía y la actuación. Pero además los interpreta a partir de lo que él denomina *montaje vertical*, que corresponde a las relaciones de sentido y las transformaciones que surgen entre la imagen y el sonido a partir del cine sonoro (Figura 5.5).

Son experimentos de puesta en escena y de montaje “polifónico”, de relaciones verticales de imagen/sonido, y de *pathos* y “éxtasis”. Las últimas películas apuntaban también a otras nuevas direcciones; hacia nuevas formas de representar la historia, hacia nuevas concepciones de la respuesta del espectador y hacia la posibilidad de una épica y una tragedia cinematográficas.

La unidad de teoría y práctica siguió ocupando a Eisenstein en sus últimos años. Las películas sobre Iván le proporcionaron nuevas muestras de secuencias para sus ensayos analíticos. Puso, en *El sentido del filme*, una cita de *Delacroix* que fustigaba a los críticos que ignoraban la técnica, y defendía el derecho de los artistas a buscar los principios que rigen su actividad (FS, v) (Eisenstein, 1974, p. 7). Y Eisenstein siguió afirmando que la búsqueda de principios debía guiarse por un ojo que mirara a lo concreto. Tanto la teoría como la práctica tenían que converger en “la conciencia de las particularidades del método artístico” (Eisenstein, 1989, p. 178, citado por Bordwell, 1999, p. 60).

Cuando se conocen los textos y los filmes de Eisenstein, la cita de *Delacroix*⁴⁰, más allá

⁴⁰ La cita proviene del diario de Eugenio Delacroix, que corresponde al 13 de enero de 1857. Es el prefacio al diccionario de Bellas Artes: “Aunque el autor es de la profesión y conoce las cosas que una larga práctica y mucha reflexión le han enseñado, no se detendrá como podrá pensarse, en aquella parte del arte que para muchos artistas

de ser un recurso para hostigar a ciertos críticos, alude a una situación extrapolable al cine, porque se entiende mejor al artista (y en este caso al cineasta) si el lector o el cinéfilo han tenido una experiencia de escribir y filmar una película, y sobre todo si han tenido la experiencia de estar experimentando en una sala de montaje. Hay procesos del “hacer” que no colman las palabras. Esto no pretende afirmar que cualquier lector esté imposibilitado para leer, valorar o criticar a Eisenstein, pero los antecedentes del “hacer” son fundamentales para comprender su obra.

A diferencia de muchos de sus contemporáneos, como Vertov, Kuleshov y Pudovkin, Eisenstein resistió al estalinismo, y en medio de todas las adversidades luchó por mantener su espacio de experimentación en la teoría y en la práctica como artista y creador cinematográfico. No obstante, toda la exploración estética realizada en sus primeros filmes, donde muchas veces no son reconocibles las costuras entre la ficción y la realidad, su obra ha sido encasillada en su mayor parte como una propuesta de ficción, cuando puede estar perfectamente en los territorios de la no ficción. Su pulsión documental es reconocible aun en sus últimas obras de planificación hipercontrolada, y se advierte en los flujos de creación dramática que marca entre los actores (Nichols, 2013, p. 252).

En la contraportada del texto *El sentido del filme* (1974) se recuerda que nunca dejó “de rendir homenaje al principal de los intérpretes anónimos, que, en este caso, no es un actor sino un autor. Quiero decir, a nuestro gran pueblo ruso”. Se sabe que Eisenstein, cuando cumplió cincuenta años, advertía que estaba en el fin de sus días, y veintiún días después murió de un ataque al corazón mientras escribía una carta a Kuleshov (Bordwell, 1999, p. 54).

mediocres lo es todo, pero sin la cual el arte tampoco existiría. Parecerá así que invade el dominio de los críticos de cuestionadas estéticas, gente que piensa sin duda, que no necesita de la práctica para sus consideraciones especulativas sobre el arte.

Se ocupará de lo filosófico más que de lo técnico. Lo cual puede parecer singular en un pintor que escribe sobre el arte: muchos semieruditos se han ocupado de la filosofía del arte. Y parecería que su profunda ignorancia de la técnica hubiera sido considerada por ellos como un título de respeto, persuadidos como estaban de que preocuparse de tal aspecto, vital para todo el arte, alejaba a los artistas profesionales de la especulación estética.

Parecería que hubiesen imaginado que ignorar la técnica era una razón más para elevarse a consideraciones puramente filosóficas; en una palabra, que una manualidad impediría a los artistas profesionales remontarse a alturas prohibidas para los profanos en estética y pura especulación” (citado por Eisenstein, 1974, s. p.).

5.3.3. Dziga Vertov

En el caso de Vertov, sobre quien volveremos con frecuencia, debemos consignar que los *kinovs* (campesinos y obreros) que soñaba eran parte de sus mundos posibles, desde la perspectiva del acceso a las tecnologías. Dziga Vertov, antes de escribir los manifiestos del *cine-ojo*, en 1916, desde su sensibilidad de músico, emprendió la propuesta del audio-laboratorio, donde editaba registros sonoros para crear poemas a través de los ruidos y de los nuevos sonidos de las locomotoras, las fábricas y el ambiente de la ciudad. En esta apuesta por el montaje fonográfico, también denominado *laboratorio del oído*, Vertov introduce un mecanismo de grabación técnica donde yuxtapone los elementos expresivos catalogados por Russolo (cascadas, motores, sierras mecánicas, etc.) en términos de montaje (Sánchez-Biosca, 1991, p. 80). Lo particular es que tanto él como otros artistas de su época, como Eisenstein, Kuleshov o Pudovkin, logran cohesionar o interpretar desde sus diferentes puntos de vista las condiciones sociohistóricas enmarcadas en la revolución Bolchevique, donde el proletariado y la vanguardia artística, abrigados por el triunfo ideológico, viven tal efervescencia que hasta el propio Lenin señala al cine como “de todas las artes, la más importante”.

Para los artistas soviéticos el dispositivo técnico a través de la máquina es el soporte de un desarrollo económico ligado a proyectos y estrategias político-sociales que contaban con el entusiasmo de las vanguardias. Además, el ambiente constructivista ya prepara el uso discursivo del cine y en él cobran pleno sentido las proclamas de Vertov. La máquina ya aparece dotada por el carácter didáctico de alfabetización visual que los *kinoks* (cineastas) estaban llamados a asumir (Sánchez-Biosca, 1991, p. 81). Es decir, la nueva máquina de la visión representa una conquista del espacio, del tiempo, de las diversas técnicas de aceleración, del montaje, etc. Ostenta otros modos de captar la realidad, tales como el intercambio de lentes que permiten registrar con gran angular, teleobjetivos o lentes normales, y la opción de filmar y proyectar alterando las velocidades para captar la realidad en cámara lenta o cámara rápida. Es muy importante la manera como Vertov va a plantear en sus manifiestos del *cine-ojo* al *radio-oreja* la postura experimental de su apuesta estética.

“El abc de los kinoks define el cine-ojo mediante la concisa fórmula: cine-ojo – cine-grabación de los hechos.”

Cine-ojo = Cine-yo veo (yo veo con la cámara) + Cine-yo escribo (yo grabo con la cámara sobre la película) + Cine-orga-nizo (yo monto).

El método del cine-ojo es el método de estudio científico experimental del mundo visible:

Basado en la fijación planificada de los hechos de la vida sobre la película.

Basado en la organización planificada de los cine-materiales documentales fijados sobre la película. (Ramio y Thevenet, 1993, p. 33)

La posibilidad que tienen los *kinoks* para poder intervenir desde la sala de montaje las imágenes filmadas establece otras novedades del ver que no tienen precedentes en el ojo humano. El *cine-ojo* es una propuesta de exaltación del poder de la cámara y el cine, y también es una apuesta de pensamiento que se consigna en manifiestos para las nuevas y futuras generaciones. Es decir, aunque no se plantea como un escenario de formación, sí plantea la creación de una nueva generación de artistas que deben romper con la antigua postura del cine burgués capitalista. Pero esta postura también cuestiona a aquellos cineastas como Eisenstein, Pudovkin o Dovzhenko, que apelan a la puesta en escena para reconstruir la historia, con vestuarios, guiones y actuaciones falsas. El cine que propone Vertov es el cine que está afianzado en la experimentación en el presente. Allí los cineastas no cumplen roles privilegiados, sino que asumen un oficio y una postura del arte esgrimido por la clase obrera, que encuentra en este artefacto una manera eficiente y verdadera de narrar poéticamente la vida de improviso (Figura 5.6).

Se plantea un arte que debe pasar a manos del pueblo, y en los manifiestos propone el *Kino-pravda (cine-verdad)*, es decir, un nuevo cine que no quiere parecerse al teatro, ni a la literatura, un cine militante. Un cine sin mentiras, donde no hay guion, no hay actores, no hay vestuarios, ni maquillajes falsos. Sobre el proceso de implementación narrativa hay unas estrategias radicales que Vertov consigna en los manifiestos que están asociados a una ruptura con sus contemporáneos.

NOSOTROS declaramos que los viejos films novelados, teatralizados y demás tienen la lepra. —¡No os acerquéis a ellos! —¡No les toquéis con los ojos! —¡Peligro de muerte! —¡Contagioso! NOSOTROS afirmamos que el futuro del arte cinematográfico es la negación de su presente. La muerte de la “cinematografía” es indispensable para que viva el arte cinematográfico. NOSOTROS *llamamos a acelerar su muerte*⁴¹. (Ramio y Thevenet, 1993, p. 37)

Pero hay otro planteamiento central y es que el *cine-ojo*, a pesar de que estaba en contra del cine de puesta en escena, con actores, maquillajes y situaciones falsas, no estaba totalmente en contra de controlar la puesta en escena, tal como ocurre en *El hombre de la cámara* (1929) con la secuencia de los planos que corresponden a la mujer que despierta, en analogía con el despertar de la ciudad (Bordwell y Thompson, 1995, p. 416). De igual manera, el concepto de *Kino-pravda* (cine-verdad) admite manipulaciones tanto en el momento de filmar como en el momento del montaje, con el propósito de registrar la exuberante manifestación del poder de la cámara. Al respecto manifiesta:

El cine-ojo utiliza todos los medios de rodaje al alcance de la cámara; es decir, la toma de vista rápida, la microtoma de vistas, la toma de vistas al revés, la toma de vistas de animación, la toma de vistas móvil, la toma de vistas desde los ángulos de visión más inesperados, etc., no se consideran trucos sino procedimientos normales que se emplean ampliamente (...). El cine-ojo utiliza todos los medios de montaje posibles yuxtaponiendo y ligando entre sí cualquier punto del universo en cualquier orden temporal, violando, si es preciso, todas las leyes y hábitos que presiden la construcción del film. (Vertov, 1993, pp. 33- 34)

Se debe insistir en que Vertov plantea las operaciones de montaje como epicentro de su teoría y desde allí regula las condiciones de filmación, las locaciones, el ángulo, la óptica, y el acto final del montaje que está demarcado por el ritmo (montaje de intervalos). En cuanto a los intervalos de montaje, estos tienen una afinidad musical, relacionada con el movimiento y las

⁴¹ Fragmento del primer programa publicado en la prensa por el grupo de los Kinoks-Documentalistas fundado por Dziga Vertov en 1919.

relaciones que se establecen en la proporción de los planos o las imágenes que lo componen.

Sobre la exhibición, Dziga Vertov, desde sus inicios como montajista apela al laboratorio como espacio de creación, no solo para indagar las potencialidades creativas sino también para socializar y afianzar la función social y artística del cine, así como su relación con la realidad. En ese sentido, la experiencia inicial de Vertov en el noticiario *Kino-Nedelia* remite al aprendizaje en condición de montajista, pero también su relación con la exhibición de lo filmado, porque el noticiario incluía un laboratorio rodante en el vagón de un tren que hacía proyecciones itinerantes, compartiendo lo filmado con las poblaciones que visitaban. En el caso del film *El Hombre de la cámara*, el meta-relato del proceso de exhibición es una subtrama que se plantea en la primera parte de la estructura del film, y que, desde allí, funcionará como un *leitmotiv* sobre el cual Vertov regresará con vehemencia y entusiasmo hasta la sorprendente secuencia final.

En esta perspectiva, el cine de Dziga Vertov explora las maneras creativas sobre cómo el cine podía responder a las aspiraciones revolucionarias del Estado. Por eso recurre a la exploración de apuestas que representan el “hombre nuevo” de una sociedad comunista, que buscaba romper con la cultura de tradición burguesa y con sus divisiones clasistas. Para declarar su obsolescencia y fomentar el nuevo sentido del pueblo a través de la unión de repúblicas que el Partido Comunista estaba cohesionando desde las bases obreras. Era una apuesta por la construcción de una nueva comunidad, donde el colectivo primaba sobre la individualidad, propiciando a la postre la unidad de una sola nación. Hacia fines de la década del veinte y comienzos de la del treinta, la visión estalinista del Estado Soviético rompe su interés por las formas experimentales y apuesta a las formas narrativas convencionales y lineales sobre temas biográficos que eran de conveniencia estatal. Vertov no se enmarca en los intereses de la nueva cultura soviética. De hecho, su nombre y su importancia pasarán a ser borrados de la historia estalinista. Lo que se conoce sobre su obra y su pensamiento será re-evaluado y recuperado después de su muerte, cuando, a partir de los años sesenta, Georges Sadoul, entre otros intelectuales franceses, recuperan su legado.

5.4. La Escuela inglesa

John Grierson es coetáneo de Eisenstein, Vertov y Kuleshov. Su nombre es traído a colación en razón a su concepción sobre un cine social gubernamental, y por la perspectiva educativa y formativa planteada no solo como estrategia de formación de públicos sino en la formación de equipos de trabajo. A diferencia de los soviéticos, estudió comunicación en la *Universidad de Glasgow*, donde ganó una distinción en filosofía moral. De una manera temprana adquiere conciencia sobre la importancia que tiene un medio popular como el cine, y de su influencia social, que habitualmente estaba destinada a las instituciones escolares y eclesiásticas (Barnouw, 1996, p. 77). En 1929 filma su opera prima, *Drifters*, un retrato social revolucionario en su momento de producción, donde se advierte la influencia estética de Eisenstein —en el registro de la fuerza colectiva del hombre-máquina—, y también revela el distanciamiento de la estética de Flaherty, demostrando que se puede hacer una propuesta poética cinematográfica sin desplazarse a los confines del mundo a buscar tribus desconocidas.

Se le conoce como el padre del documental, y esa paternidad obedece a que acuñó el término en su estancia en Estados Unidos, cuando obtuvo una beca de la Rockefeller Foundation para perfeccionarse en Ciencias Sociales⁴². En ese periodo coincidió con Robert Flaherty y quedó impresionado al ver *Mohana* (1926), y sobre este film escribe un artículo para el *New York Sun*, donde introduce por primera vez el término “documental” (Rabiger, 2001, p. 23). Parte de su propuesta fílmica está inspirada, entre otros, en los filmes de Flaherty —con quien tendrá una relación de amor y odio— y en el trabajo teórico-práctico del cine soviético, especialmente en la obra de Eisenstein. Se sabe que en Nueva York ayudó a preparar en la sala de montaje *El Acorazado Potemkin* para el público norteamericano, donde debió realizar ajustes, y enfrentar y defender el film ante la censura. Esta experiencia le permite conocer de primera mano el trabajo del film en la consola y las posibilidades de la intervención del montaje. En este periodo también exalta en sus escritos la poesía y el realismo de los filmes que retratan los obreros en sus lugares y paisajes reales, cuestionando el cine de estudio,

⁴² Erik Barnow aclara que con la obtención de una beca de la Rockefeller Foundation, Grierson aprovecha para recorrer el país y entrevistar a varios realizadores como Flaherty, estudiosos de ciencias sociales, a políticos y periodistas (Barnouw, 1996, p. 77).

particularmente la cinematografía de Hollywood que, a raíz del cine sonoro, se ha encerrado en sus fábricas de sueños para producir filmes en interiores, con historias, personajes y decorados falsos (Figura 5.7). En ese sentido será considerado uno de los precursores de movimientos cinematográficos como el *Neorealismo italiano*, el *free cinema* y la *nouvelle vague*.

Un año después de realizar *Drifters*, emulando la experiencia política y cultural del cine soviético —donde el gobierno se ha involucrado y ha financiado la cinematografía rusa—, intercede ante el gobierno británico en 1930. Y logra persuadirlo de financiar películas para estimular un sentimiento nacionalista y de comunidad compartida, en el marco de las directrices y políticas gubernamentales. De este modo plantea un novedoso modelo de producción cinematográfico en Europa y Norte América, apelando a entidades inglesas como el Consejo Mercantil del Imperio —quienes financian el proyecto por tres años—, y luego la Oficina Postal Gubernamental, creando una base institucional que le permite crear una especie de laboratorio teórico y práctico donde piensa estrategias para la producción y el fomento de lo que él ha denominado “Documental” (Nichols, 2013, p. 250).

El manifiesto *Postulados del documental* comienza con una frase breve y contundente: “*Documental* es una expresión torpe, pero dejémosla así” (Grierson, 1993, p. 139). Es decir, desde el inicio deja sentada su insatisfacción con la expresión, porque los franceses que utilizaron el término se referían a cine de viajes. El cine que imaginaba Grierson era más complejo. Quizás debía llamarse de otro modo, pero así lo nombra provisionalmente, y, como suele ocurrir, lo provisional resulta definitivo. Grierson, quien en sus inicios había realizado una serie de reportajes en la *Empire Marketing Board*, desprecia en su manifiesto los noticieros que exhiben las salas de cine por el uso que hacen de ellos los políticos, y por el tratamiento veloz, trivial y periodístico. A cambio de esto, en sus manifiestos pondera por su belleza y habilidad de exposición los cortos de la *UFA*, la *Metro-Goldwyn-Mayer*, o los cortos de viajes de Fitzpatrick, a los cuales adjetiva instructivos, aunque ese calificativo no les guste a los autores. En esta perspectiva los documentales que valora tienen esa directriz de instruir, educar democráticamente y dar entretenimiento. Su propuesta hace una reinterpretación de las alternativas estéticas del momento, asumiendo el “documental” como un territorio donde tienen

lugar las virtudes del arte educativo, que recurre a estrategias de dramatización que se deben distanciar de las formas dramáticas que propone Hollywood. Lo que no aparece en sus textos es la lectura crítica que nos comparte Paul Virilio (1998) en *La máquina de la visión*:

Según sus rectores, este nuevo documentalismo, subvencionado por el Estado y concebido como un servicio público, había nacido (no se dude) de un amplio movimiento antiestético y como reacción contra el mundo artístico. Se elevaba también contra el lirismo del cine de propaganda soviético, en especial el *Potemkin* de Eisenstein. (p. 38)

Grierson funda la llamada Escuela Documental Inglesa, que se denomina Escuela no solo por la motivación instructiva hacia el público, sino porque desde su fundación, el escocés conformó un colectivo de trabajo con jóvenes cineastas como Basil Wright, Paul Rotha, John Taylor, Arthur Elton, Edgar Anstey y Stuart Legg, que denominaron la *EMB Film Unit* (Unidad Cinematográfica de la Empire Marketing Board). Grierson conseguía los proyectos y supervisaba los equipos de trabajo. Allí replica a su modo los particulares laboratorios experimentales soviéticos. Barnouw (1996) lo describe así:

En cierto sentido todos estaban aprendiendo juntos. El personal de la EMB Film Unit creció, de dos personas que tenía en 1930 a más de 30 en 1933. La mayor parte de los jóvenes empleados tenía poca experiencia profesional o carecía completamente de ella. En el caso de Edgar Anstey, Artur Elton, Stuart Legg, su principal preparación había sido observar la pantalla de la Sociedad Cinematográfica de Londres. Paul Rotha miembro de la Sociedad Cinematográfica desde su comienzo, ya era un erudito de la cinematografía que había escrito *El cine hasta ahora* (1930), pero no había producido ni dirigido ninguna película. Basil Wright había hecho un experimento de vanguardia inspirado en Vertov. Todos estos hombres tenían poco más de veinte años. El propio Grierson, que como antecedente tenía únicamente *A la deriva*, no aventajaba mucho a su personal, ni en experiencia ni en edad. Sin embargo, inmediatamente asumió la posición de un soberano absoluto entre ellos y los dominó con su “feroz benevolencia”. Era realmente “el jefe”. (pp. 80-81)

Entre las particularidades de la modalidad de la Escuela Inglesa está el hecho de que no es un aula convencional de formación escolar o universitaria. Es un espacio laboral taylorista que se asume como escenario de experimentación y aprendizaje, donde un jefe señala las directrices para conseguir resultados. Es un modelo particular, porque la pasión por el arte y el cine está mediada por una subordinación laboral, donde hay unas relaciones verticales que legitiman el poder de una especie de productor-director, quien ha conseguido los recursos para financiar los filmes. Erick Barnow, a partir de la exploración de varios documentos que circularon a raíz de su muerte, enfatiza que Grierson era una “especie de sacerdote presbiteriano” que irradiaba una atmósfera monástica, al tiempo que se ocupaba activamente de las negociaciones con sus patrocinadores, y revisaba cuidadosamente los avances de sus colaboradores y la formulación de los proyectos en marcha. Sus equipos de trabajo, a medida que iban haciendo avances de secuencias de los trabajos, debían enseñarle el visionaje, y era él quien tenía la directriz y las pautas para decidir lo que debía ajustarse, suprimir o re-elaborarse, empleando refinadas observaciones que “iban desde la correcta elección del lente hasta consideraciones de naturaleza filosófica. A menudo las expresiones se mezclaban con severas reprimendas... (siempre se dirigía a sus colaboradores llamándolos por el apellido)” (Barnouw, 1998, p. 81).

Con el paso del tiempo, los ideales de Grierson que aparecieron en sus escritos iniciales, donde se interesaba en las experimentaciones de las vanguardias soviética y europeas, se van difuminando, y se afianza una propuesta pragmática, estética y políticamente más conservadora, con una directriz clara del empleo del cine documental en el posicionamiento y exposición de posturas políticas y sociales, que interactúan con el público, afianzando valores nacionalistas y de comunidades incluyentes. Paul Virilio (1998) revela una lectura crítica de la postura ideológica de Grierson.

como para Walter Lippmann, la democracia resultaba “poco posible sin medios técnicos de información adecuados para el mundo moderno”. Después de una dura temporada que pasó en un dragaminas durante la primera guerra mundial, Grierson se había convertido en “film officier” del Empire Marketing Board, organismo fundado en mayo de 1926 y destinado a favorecer el comercio de los productos del Imperio. El cine

constituía la primera sub-sección del servicio “publicidad y educación” de ese grupo de promoción colonial del que era secretario un importante funcionario, Stephen Tallents. Había pues, allí, una extraordinaria conjunción de todos los síntomas de la aculturación: colonización y endocolonización, publicidad y propaganda para la educación de las masas. (p. 38)

5.5. El neorrealismo y Rossellini

Son numerosos los lugares históricos donde el cine se aprende a partir del ver y con la pulsión de la praxis; tal es el caso realizadores como John Ford, Luis Buñuel, Alfred Hitchcock o Roberto Rossellini. Revisando el caso de Rossellini y el neorrealismo encontramos que constituye una especie de laboratorio de realización que va a influenciar el cine moderno y contemporáneo, pero también porque desde Rossellini se piensa una alternativa de cine didáctico. Es un hecho que lo que la crítica denominó como *neorrealismo italiano*, jalona la *nouvelle vague* y va a impactar diversos cines que surgen desde los años sesenta hasta la actualidad. Ahora si planteamos la pregunta; ¿Qué era el cine neorrealista? Se dirá que era un movimiento cinematográfico, el cual agrupaba unas propuestas estéticas que revelan ciertas posturas morales y éticas desde las cuales se narra el contexto y los conflictos históricos de la postguerra en que se enmarca. Al respecto, Rossellini (2000) hizo un comentario en una entrevista con Erich Rohmer y François Truffaut para *Cahiers du Cinéma*:

Sabrán que ha habido en Parma un congreso sobre el neorrealismo; se ha estado discutiendo sobre el tema mucho tiempo y el término continúa confuso. En la mayoría de los casos no es más que una etiqueta. Para mí es sobre todo una postura desde la cual se observa el mundo. Después se convierte en una postura estética, pero el punto de partida es moral. (p. 61)

Resulta útil analizar algunos principios del *neorrealismo (nuevo-realismo)* que tenían antecedentes en diversos autores y movimientos. Por ejemplo, en el cine de Eisenstein está presente la renuncia al *guion de hierro*, y el trabajo de reconstrucción dramática e histórica, involucrando a los protagonistas vivientes en la recreación de la puesta en escena. En el cine de Vertov está la matriz de un cine social donde el protagonista es el obrero, el hombre corriente y

la pulsión por filmar la realidad por encima de cualquier artificio. En el cine de Kuleshov está presente la alternativa de explorar el cine del gran público, de los géneros cinematográficos, y el neorrealismo apela al melodrama. El cine de John Grierson comparte la ruptura con la estética del cine de estudio que ha implantado la fábrica de sueños de Hollywood, cuestionando la falsedad de los paisajes, decorados, y personajes. Adicionalmente, el realismo en Francia tenía antecedentes en los filmes de autores como René Clair o Jean Renoir, y en el propio Hollywood en las películas de Erich Von Stroheim, John Ford o Howard Hawks. Pero el neorrealismo no es la suma de antecedentes realistas, es mucho más que eso, es una renovación y reinención del cine a través de “ese respeto absoluto por la realidad , única fuente y única garantía de filmación” (Aumont, 2004, p. 82). De alguna manera es una cinematografía que sirve como bisagra, que retoma insumos de las vanguardias del cine de primera mitad del siglo para consolidar un nuevo modo de hacer y pensar la cinematografía. Zavattini, en su *Tesis sobre el neorrealismo*, decía: “El neorrealismo, de hecho, ha empezado por sacar a primer plano un tipo de héroes ignorados por el pasado o presentados de forma falsa. El pueblo ha sido el protagonista de nuestros mejores films” (Ramio y Thevenet, 1993, p. 210). Para Zavattini se trataba de una cinematografía de “atención social”, que subraya los testimonios de la posguerra a través de temas como la pobreza, la delincuencia y la vejez; confrontando la institucionalidad comercial implantada por los grandes estudios de Hollywood que se habían expandido, demostrando que la función del cine está en acuñar otras estéticas paralelas al mundo falso de los divos y estrellas. En todo este proceso van a ser determinantes los aportes personales de directores como Roberto Rossellini, Vittorio de Sica, Luchino Visconti o escritores como el propio Fellini —que en sus primeros trabajos se vinculó al cine neorrealista como guionista—. Rosellini (1993) que era la cabeza más visible del movimiento, comenta:

El realismo, para mí, no es más que la forma artística de la verdad. Cuando se reconstruye la verdad, se obtiene la expresión. (...) El objeto vivo del film realista no es “el mundo”, no la historia, ni la narración. Carece de tesis pre-construidas porque surgen por sí mismas. No es amante de los superfluo ni de los espectacular, que al contrario rechaza; va al meollo de la cuestión. No se queda en la superficie, sino que

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

busca hilos más sutiles del alma. Rechaza los lenocinios y las fórmulas, busca las motivaciones que están dentro de cada uno de nosotros. (pp. 202-203)

El neorrealismo también va a tener algunas características que lo diferencian de los movimientos o vanguardias cinematográficas anteriores. Por ejemplo, sus realizadores no son tan jóvenes y neófitos, tal como ocurre con el cine soviético, la vanguardia francesa, o el expresionismo alemán, o la Escuela Británica de Grierson. Lo otro es que más que del teatro, su propuesta viene de la literatura realista y de la novela negra y el *film noir*⁴³. Quizás el iniciador en Italia de la pulsión neorrealista es *Luchino Visconti*, con su primer film *Obsesione* (1943), una adaptación de la novela *El Cartero llama siempre dos veces* escrita por *James Cain*. El film fue censurado por el régimen fascista, a pesar de que no tiene evidencias explícitas de ser un cine político de confrontación o de denuncia. Este acento político y social si va a estar presente en el film *La tierra tiembla* (1948), adaptado de la novela de Giovanni Verga, que tiene un carácter realista muy fuerte. Estas adaptaciones literarias de las que parte Visconti son dos referentes importantes que van a alentar la influencia y visión realista de la literatura en el cine neorrealismo. En el caso de *La tierra tiembla*, hay una postura del director en asumir una propuesta de resistencia y compromiso político en defensa de las duras condiciones de vida de los pescadores.

Se puede advertir también que varios de los directores neorrealistas no proceden de sectores de la clase media o de sectores populares, como ocurrió en el cine soviético. Luchino Visconti, por ejemplo, tiene ascendencia aristocrática de los antiguos lombardos con linajes que provienen desde el Renacimiento. Y su formación va a estar a la sombra de la ópera en el teatro Scala de Milan, a la cual su familia estaba íntimamente ligada. Su acercamiento y aprendizaje de la práctica cinematográfica la va a tener con el director francés Jean Renoir, de quien será su asistente de dirección en *Los Bajos Fondos* (1936) y *Una partida de campo* (1937). En el caso de Roberto Rossellini, procede también de una familia de destacados empresarios del ámbito cinematográfico. Su padre construyó la primera sala de cine en Roma y su formación infantil es

⁴³ Aunque muchas de las películas del llamado *film noir* fueron producidas en Estados Unidos y no se distribuyeron en Europa, hay unas coincidencias respecto al pesimismo con que se abordan ciertos temas y personajes.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

a través de la cinefilia; posteriormente, después de la muerte de su progenitor, se inicia en el cine en el departamento de sonido, y posteriormente se forma a través de la *praxis* en la participación de filmes donde conoce y asume roles técnicos en diversos departamentos de producción de cine, hasta que filma su primer corto *Prélude à l'après-midi d'un faune* (1938). Luego trabaja como asistente de dirección y en 1941 filma su primer largo *La Nave Blanca* (1942) que es metraje, con el que inicia su llamada *Trilogía fascista*, donde conoce a Federico Fellini y Aldo Fabrizi.

Rossellini será la figura más destacada del neorrealismo. Cuando realiza la *Trilogía de la guerra* con los filmes *Roma ciudad abierta* (1945), *Paisa* (1946) y *Alemania año cero* (1948), los comentarios de la crítica italiana en cada una de sus películas fueron devastadores (Figura 5.8). Solo años después hay una valoración de la crítica y particularmente a partir de la crítica francesa de *Cahiers du cinéma* que reconfigura la importancia y los aportes de su trabajo. Y esto también se repite en la llamada *Trilogía de Ingrid* con los filmes *Stromboli* *Tierra de Dio* (1950), *Europa 51* (1952) y *Te querré siempre* (1954), protagonizados por su esposa *Ingrid Bergman*, en los cuales *Rossellini* explora otras alternativas y emplea los filmes como laboratorios personales, donde busca no repetirse (Figura 5.9). En la entrevista que Rohmer y Truffaut le hacen a *Rossellini* (2000), este comenta:

Siempre intento mantenerme impasible; considero que lo que es sorprendente, extraordinario y conmovedor de los hombres es precisamente que las grandes hazañas o los grandes acontecimientos se producen de la misma forma, con la misma resonancia que los hechos de la vida cotidiana. Yo intento transcribir los unos y los otros con la misma humildad: son una fuente de interés dramático. (p. 64)

Pero en estos filmes también hay una consigna clara de una apuesta espiritual que atraviesa su narrativa, donde consigna abiertamente su postura de cineasta católico. En 1959 *Rossellini* emprenderá su última etapa con filmes para la televisión, encabezados por *L'India vista da Rossellini*, la cual será continuada por trabajos biográficos sobre personajes de la historia como Sócrates, Pascal, etc. En relación a este periodo, haría manifiesta su búsqueda:

Yo creo que todos los medios de difusión de la cultura se han vuelto estériles debido a que se ha abandonado por completo la búsqueda del hombre, tal como es. Se han empezado a dar estereotipos de hombres sucedáneos de los sentimientos, del amor, de la muerte del sexo, de la moral. Se tratan falsos problemas porque vivimos en una civilización que tiene el optimismo por bandera. (...) Yo siento un gran respeto por los hombres. El hombre más horrible es, a pesar de todo, respetable. Lo importante es descubrir las razones por las cuales es horrible. Yo no me permito juzgar a nadie.

(Rossellini, 2000, pp. 85-86)

En este periodo también revela su interés por formular el camino del cine didáctico, al cual dedicará la última etapa de su vida. De cierta manera, la crítica francesa avalada por André Bazin se encargó de situar al director como uno de los maestros del cine del futuro, haciendo realidad la profecía de Jacques Rivette. “Roberto Rossellini por un camino extraño, que se debe tanto a las casualidades biográficas como a la necesidad interior, es indiscutiblemente, junto a Jean Renoir, uno de los grandes inventores del cine moderno” (Rossellini, 2000, p. 12).

En torno al trabajo reflexivo y pragmático sobre las teorías cinematográficas, resulta conveniente revisar lo que Jacques Aumont denomina la inquietud didáctica de Rosellini. Para desarrollar esta consideración, Aumont parte del hecho de que tanto Grierson como Vertov comparten la convicción de que el film es análogo a una experiencia donde el film representa la observación de un fenómeno —humano-social— que no solo indaga lo que es la realidad, sino lo que pasa en la realidad. En ese proceso de comprenderlo y transmitirlo, el cine participa de un proceso de educación, y Rossellini comparte esa misma reflexión, pero también va a tener muchos elementos disímiles (Aumont, 2004, p. 123). Desde la perspectiva del público, el destinatario del cine de Vertov y de Grierson tenía un sentido predeterminado de impactar a una audiencia, y desde esa orientación, los filmes asumían un enfoque, una estructura y una estrategia. En el caso de Rossellini, aunque evidentemente muchos de sus filmes tienen una relación central con el espectador, no es una apuesta desbocada, ni premeditada. Un ejemplo claro son los finales abiertos, que replantean la actividad reflexiva del espectador para que la historia o el drama que se filma siga sembrando preguntas e interrogantes en el público. Sin

embargo, a pesar de ser tan determinante esta interpelación con el espectador, Rossellini en varias ocasiones manifestó que cuando estaba rodando sus películas no pensaba en los espectadores, es decir creaba al margen del público. En cierta forma esta postura afianza su distancia con el cine comercial, que se produce abiertamente para lograr éxito en el gran público, pero esa actitud de confrontación no solo marca la diferencia, sino que es una clara muestra la independencia del creador.

Cuando Rossellini cumple cincuenta y siete años, en 1963, decide distanciarse del cine para enfocarse a la experimentación de la televisión, como una alternativa para explorar las potencialidades didácticas de la pantalla doméstica. Es importante mirar el contexto histórico, pues para este momento hay varias novedades tecnológicas que están transformando el oficio del cinematógrafo y las apropiaciones estéticas. Es decir, ya ha aparecido la cámara *Arriflex* de 16 mm y ya se ha inventado la Nagra, el magnetófono portátil que permite registrar los sonidos en directo, sin la parafernalia del sonido de estudio. Ya han irrumpido experiencias notables en el cine directo en Norteamérica y en el caso europeo, Jean Rouch y Edgar Morin han codirigido el film *Crónica de un verano* (1960), pero además la televisión ha entrado a invadir los espacios domésticos, y en el caso europeo, varios directores, como Rossellini y Jean Renoir, han sido invitados para producir programas en televisión. Rossellini se toma el asunto en serio y empieza a experimentar posibilidades didácticas. Se sabe que quería “configurar una amplia enciclopedia televisiva como instrumento de educación a partir de la imagen”⁴⁴. La importancia de Rossellini para el cine contemporáneo y para las posteriores orientaciones y renovaciones del cine social sigue siendo referencia en diversos autores, incluida la valoración que el propio Jean-Luc Godard realiza en su documental *Historias del cine* (1998). Para Rossellini el tema de la didáctica en el cine es importante. Su cine de alguna manera es una apuesta para intentar contrarrestar la gran proliferación de los medios de comunicación. Ese asunto aparece en las diversas conversaciones o entrevistas a las que asiste en sus últimos años de vida. Pero él

⁴⁴ Rossellini anunció sus intenciones en un acto organizado por la revista *Filmcritica*, en la librería Einaudi de Roma. Su conferencia, que fue reproducida posteriormente en el número 131 de la revista italiana, era una auténtica declaración de principios. El texto puede considerarse como el punto de partida de una interesante investigación metodológica, que replantearía algunos fundamentos del lenguaje cinematográfico tradicional.

diferencia la educación de la pedagogía, y considera que el cine, debido a sus altos costos, no constituye una alternativa para realizar apuestas educativas (Figura 5.10).

También se debe aclarar que Rossellini no emprende un laboratorio cinematográfico colectivo (o un laboratorio televisivo), ni de un proyecto gubernamental o privado, o una asociación espontánea de realizadores. Rossellini asume sus propios trabajos como laboratorios, haciendo una extensión de la metodología que implementó en sus trilogías neorrealistas, donde hizo parte de un movimiento cinematográfico que correspondía al cruce de miradas de diversos autores en un mismo territorio, una época y una lengua y una cultura nacional, y en la que cohesiona una serie de elementos culturales que afianzan un reconocimiento en ciertas estrategias de concepción del cine donde la ficción se fusiona con el documental, y donde el cine empieza a trazar las directrices de lo que sería el cine del futuro.

5.6. Jean Rouch

Otro referente imprescindible que se sitúa entre el *neorrealismo italiano* y la *nouvelle vague* es Jean Rouch. Estudió ingeniería civil, al igual que Flaherty, y en su oficio de ingeniero —de puentes y caminos—, se candidatizó en 1941 para viajar al África y así llegó a Nigeria para supervisar una carretera. Roger Canal narra su acercamiento al cine.

Resulta que un día un grupo de trabajadores nativos de una obra próxima a donde trabajaba Rouch murieron fulminados por un rayo. Frente a los cuerpos sin vida de los operadores se organizó de forma espontánea un ritual de posesión que fascinó al joven Rouch. Sorprendido por la gestualidad, la simbología y la intensidad dramática de los rituales de posesión, resolvió realizar, en un viaje posterior, un documento cinematográfico que permitiera dejar constancia de aquellas ceremonias religiosas y mostrarlas “directamente” al público occidental. (Canals, 2011, p. 66)

Poco a poco Rouch empieza a familiarizarse con la naciente cámara de 16 mm, el pequeño instrumento que lo acompañaría en un largo y productivo proceso de observación y experimentación visual y sonora. Pero no se conforma con usarla mecánicamente, sino que interviene y refina su fabricación. En su extensa carrera, filma más de cien películas, muchas de ellas articuladas a lo que el mismo Rouch denominó *etno-ficciones*, *cine-transe* o *cine-placer*.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En sus procesos de observación asumió la cámara no como un instrumento de registro estático tal como lo recomendaba el etnógrafo Marcel Mauss, sino como una estrategia dialógica de investigación y experimentación estética, con la que abordaba sincera y abiertamente con sus interlocutores y que a la postre le permitía burlar las convenciones estilísticas y las costuras o límites entre el documental y la ficción. Lo particular es que no establecía relaciones con los participantes con la distancia convencional del investigador que tiene al frente un objeto de estudio. Jean Rouch establecía con ellos una relación dialógica (antropología compartida) como sujetos autónomos, donde se rompían las jerarquías entre investigador e investigado, o entre realizador y actor, y esa postura determina un giro que aporta y transforma la investigación etnográfica, pero también la investigación y experimentación cinematográfica. Además, inspirado en cine de Flaherty y de Dziga Vertov, asumiría los registros desde su subjetividad. “En consecuencia, Rouch no pretendía que su cine fuera el reflejo de una verdad exterior en sí, sino el resultado de una mirada personal hacia el mundo y, más concretamente, hacia la alteridad cultural” (Canals, 2011, pp. 69-70). En esa medida el propio investigador/realizador al estar de manera explícita o implícita en los filmes, se convierte también en una presencia que pasa a ser problematizada y en consecuencia objeto de estudio. En su legado se debe considerar su “concepción de la práctica etnográfica y, singularmente, de su utilidad social tanto para los especialistas como, sobre todo y ante todo, para sus propios actores sociales, presenta desafíos teóricos y epistemológicos absolutamente vigentes en la actualidad” (Grau, 2005, p. 2).

Cuando en 1981 escribió su breve artículo “La puesta en escena de la realidad y el punto de vista sobre el documental imaginario”, intenta desdoblarse y distanciarse de su propio rol, haciendo la reflexividad sobre su oficio y tratando de ponerse a sí mismo en trance, para indagar como actúa e interactúa:

la única manera posible para mí de abordar la ficción es la de tratarla como creo saber tratar a la realidad. Mi regla de oro es la “toma uno”, un solo registro por plano, y el rodaje siguiendo el orden de la historia. La inspiración entonces cambia de campo. Ya no le corresponde solo al cineasta la improvisación de encuadres y de movimientos, sino también a los actores, quienes inventan una acción que no conocen todavía, y

diálogos que nacen de la réplica precedente. Se diría que el clima, el humor y los caprichos de ese pequeño diablo caprichoso que llamo “la gracia” juegan un rol esencial en esta reacción y en esta interacción que no podría ser más que irreversible. (...) Pero de revancha qué alegría, qué “cine-placer” para los que son filmados y para los que filman. Es como si, de golpe, todo fuera posible: caminar sobre las aguas o dar cuatro o cinco pasos en las nubes. Entonces la invención es continua y no teníamos ninguna otra razón para detenernos que la falta de película o la risa loca que hacía temblar peligrosamente micrófonos y cámaras... Y cuando el film fue terminado, y descubrimos con Damouré, Lam y Tallou que nuestra risa era contagiosa y que los espectadores compartían nuestra alegría, fuimos felices como solo saben serlo los locos y los niños: habíamos conseguido atrapar algunas plumas del maravilloso pájaro desconocido, habíamos alcanzado a compartir nuestros sueños. Y no hay, para mí, otra manera de hacer un film. (Rouch, 2011)

Rouch nunca tuvo formalmente ninguna formación de aprendizaje cinematográfico, pero al igual que los soviéticos que tanto admiraba, fusionó a su manera la *techné* con la *poiesis*. Rouch se formó en la praxis —¿Con el antimétodo del maestro ignorante?—. Tal como lo sugieren algunas de sus películas como *Yo un negro* (1958) o *La Pirámide Humana* (1961), en sus filmaciones consciente y/o inconscientemente aplicó la propuesta de enseñar y compartir, inclusive desde lenguas que desconocía. Rouch era tanto un creador de cine, un etnógrafo, un intelectual, pero también un inventor de cámaras (Figura 5.11). De hecho, desde su manifiesto *El cine del futuro* escrito en 1962, reseñaba que sus experiencias no solo habían enriquecido el cine etnográfico, sino también el cine comercial, y finaliza el escrito con esta frase: “¿Hacia dónde vamos? Debo decirles que no lo sé en absoluto. Pero creo que ahora, junto al cine industrial y comercial, e íntimamente unido a éste, existe un “cierto cine” que es fundamentalmente arte e investigación” (Rouch, 1993, p. 164). En sus escritos destaca su búsqueda permanente para mejorar las condiciones de registro del sonido y simplificar el peso de la cámara, y era consciente de toda la significación estética y económica que estaba detonando con sus artefactos y con los modos de “usar” y “compartir” la cámara. No solo por

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

las virtudes de la levedad de la cámara, que permitía emprender maniobras que las pesadas cámaras de 35 mm no lograban, sino porque direccionaban una estrategia frente al cine comercial, debido a su bajo costo (Rouch 1995, p. 115). Esta ruta de preocupación por la técnica y estética, lo acompañaría también en su película *Crónica de un verano (1961)* que realizó con Edgar Morin. Allí prolongarían las experiencias del llamado *cine directo norteamericano* y propondrían una apuesta por mirar las tribus urbanas en París, y experimentar a través de la entrevista individual y colectiva una puesta en escena que amalgama un cine que escucha al ciudadano corriente en su vida cotidiana, asumiendo libertades de poner en escena delirios, realidades y ficciones, configurando lo que se llamó *cinéma-vérité*. En 1973 Jean Rouch (1995) escribió el texto *El hombre y la cámara* para el *IX Congreso de ciencias antropológicas y etnológicas de Chicago* y al final del escrito se preguntaba:

¿Pero y mañana? Mañana será el día de la autoregulación del color por el reproductor, del video con montaje automático, de la reproducción instantánea de la toma grabada. Los sueños de Vertov y Flaherty estarán combinados en un “cine-ojo-oído” mecánico que es hasta tal punto “cámara participante” que pasarán automáticamente a manos de los que estaban, siempre enfrente de ella. Los antropólogos ya no monopolizarán por más tiempo la observación de las cosas. En vez de esto ellos y su cultura serán observados y grabados. En ese sentido los films etnográficos nos ayudarán a participar de la antropología. (p. 120)

En cierta manera la ilusión de Rouch es casi un hecho. Hoy los desarrollos tecnológicos de las cámaras portátiles quizás han desbordado las expectativas. El sonido es quizás más complejo de domesticar, pero hay logros muy significativos. Se podría afirmar que las incursiones tecnológicas han avanzado a pasos agigantados, simplificando el peso de los equipos y optimizando sus condiciones de maniobra. Es decir, que en cierta forma los avances tecnológicos han dinamizado en los creadores oportunidades y apropiaciones que permiten el desarrollo integral de la *techné* y la *poiesis*, y tal como lo manifiesta Carvalho los aportes de Rouch colocan al filme etnográfico en una posición de vanguardia en los procesos de

descolonización de la antropología, porque tal como lo advierte Jacques Derrida, “la cultura europea fue desplazada, expulsada de su lugar, dejando entonces de ser considerada como la cultura de referencia” (Carvalho, 2002, p. 290).

5.7. Las miradas del “otro” en América Latina

En el caso del cine latinoamericano, la mirada eurocéntrica se instala de manera temprana. En razón al vertiginoso auge que adquiere la invención del cinematógrafo de los hermanos Lumière entre la comunidad científica europea, al ser un aparato de fácil manejo, muy superior a sus competidores, porque era a la vez cámara, proyector e impresora. El propio Louis Lumière instruyó a decenas de camarógrafos que se encargaron de dispersarlo literalmente por todo el mundo e impusieron el término cinematógrafo (Sadoul, 2004). Tal vez sin proponérselo, estaban organizando la primera escuela de formación cinematográfica y quizás una especie de laboratorio global, porque enviaron por los continentes a los camarógrafos a hacer registros de mundos desconocidos. Entre las decenas de camarógrafos que viajan por todos los continentes, en Sudamérica visitan países como México, Brasil, Uruguay y Argentina.

El diario *El País* de Madrid reseña en marzo de 2015 la celebración del 120° aniversario de la invención del cinematógrafo, para la cual se presentó en el *Grand Palais* de París, la exposición *Lumière, el cine inventado*, que proyectaba en diferentes rincones más de 1.400 películas que fueron producidas por los Lumière (Vicente, 2015). La exposición fue comisariada por Thierry Frémaux, responsable del Instituto Lumière y director artístico del Festival de Cannes, quien afirmó: “La cámara de los Lumière fue curiosa y generosa. Las imágenes de Japón se proyectaban en Nueva York; las de Nueva York, en Madrid; las de Madrid, en México. Es un gesto definitorio de lo que será el cine: un acto universal” (citado por Vicente, 2015).

El artículo refiere que fueron centenares de camarógrafos, como Gabriel Veyre, Pierre Chapuis, Eugene Promio, Francois Doublier, Félix Mesguich o Constant Girel, quienes después de tener una formación sobre el cuidado y el uso del invento, pasaban por un examen con Louis Lumière, quien los aconsejaba a partir de su breve praxis. La instrucción de camarógrafos

incluía también los conocimientos de revelado, el cual se mantenía en secreto. Con el envío de los emisarios portadores del nuevo invento a los territorios de ultramar, reinicia un proceso de colonización de consecuencias en ese momento impredecibles. A través del cinematógrafo se filmaba y proyectaban personajes, rituales, religiones, arquitecturas, faunas y geografías desconocidos, creando un espejo de la realidad nunca antes visto. Evidentemente lo que los Lumière iniciaron no fue solo el primer grupo de aprendices, sino quizás el laboratorio de difusión intercultural más grande jamás realizado en el mundo hasta ese entonces.

Después de un siglo sigue despertando interés el diseño portátil de un artefacto tan versátil, pero también reclama la atención la limitación de los 17 metros película —que equivalía a unos 40 segundos de exposición—, lo cual exigía pensar muy bien lo que se debía filmar. En este sentido la condición de operación manual inducía al empleo del *plano secuencia* como estrategia de registro cinematográfico. Este plano interrumpido será decantado como una estrategia narrativa que tendrá diferentes apropiaciones y valoraciones en la historia del cine a través de personalidades como Orson Welles, André Bresson, Hitchcock, Tarkovsky, Sokurov, entre muchos otros⁴⁵.

Con los Lumière se crearía en los albores del siglo XX una referencia de interculturalidad cinematográfica, donde los viajeros son enviados a tierras remotas para que registren/atrapen al “otro” no blanco —desde la mirada eurocéntrica—, y exhibirlo en las salas europeas. Las filmaciones actualizarán poco a poco las nuevas máquinas de la visión (los nuevos espejos) manipuladas regularmente por occidentales, o blanco-mestizos que afianzan y crean subalternidades de neocolonización, pero también con el paso del tiempo van a surgir lugares de miradas interculturales del cine indigenista y miradas de autorrepresentación, hecho por las propias comunidades. Adjuntamos el resumen correspondiente, reflexionando también

⁴⁵ Es interesante que con la conmemoración de los 100 años del cine, Sarah Moon retome la experiencia de los primeros alumnos de Louis Lumière para el proyecto documental *Lumière et Compagnie* (1995), para el cual toma como dispositivo de filmación, invitar a cuarenta directores de cine en todo el mundo para que realice cada uno a su manera, un plano de similar duración, empleando la cámara y las emulsiones originales. Los resultados del ritual y la experiencia son excepcionales (Figura 5.12). Pero como estrategia didáctica resulta interesante advertir que ese dispositivo del documental estimulará el ejercicio de filmar planos de un minuto. Desde entonces se fue posicionando un film de un minuto como estrategia de aprendizaje para los estudiantes de cine, y en las últimas décadas llegó a tener tal difusión que ha dado lugar a que le asignen su propia categoría en algunos Festivales de Cine y Video en el mundo (Vicente, 2015).

sobre algunos centros de formación y núcleos de laboratorios de aprendizaje en el contexto latinoamericano y colombiano.

Según Antonio Paranaguá, en 1896 uno de los empleados de Gabriel Veyre — camarógrafo que instruye Louis Lumière— es probablemente quien filma las primeras secuencias en Latinoamérica (Paranaguá, 2003)⁴⁶. La llegada del cine a Colombia aparece registrada el 13 de abril de 1897 en el puerto panameño de Colón —en ese entonces era territorio colombiano—, donde se anunció la exhibición con el *Vitascope* de Edison (Ramírez, 2015, p. 4). Y hasta la fecha, se sabe que los primeros registros fílmicos de indígenas en el país fueron filmados en las selvas del Chocó a partir de 1929 por los hermanos Arturo y Gonzálo Acevedo. Posteriormente vendrán *Expedición al Caquetá* (1930-1931), filmado en los ríos Caquetá y Yará, por el arqueólogo, médico y novelista César Uribe Piedrahita, donde registran indígenas que designan como pirangá y carijona (Mateus, 2013). Luego, en 1932, los Hermanos Acevedo viajan a la Amazonía —cerca de la frontera con el Perú— para filmar secuencias documentales y hacer un montaje patriota de una guerra que supuestamente Colombia le gana al Perú. Luego, vendrán las películas *Chez les Indiens sorcières* y *A Journey to the Operations of the South American Gold Platinum Co.* En la primera, filmada en 1935, “*De Wavrin* se autopresenta como un antropólogo audaz que ha atravesado los Andes para ir a los rincones más remotos del país, en donde habría descubierto grupos de “primitivos” ignorantes y supersticiosos” (Mateus, 2012, p. 22). En 1937 se registra un film de la compañía estadounidense *South American Gold Platinum*, cuya directora podría ser Kathleen Romelli. Es un documental donde se promueven las explotaciones auríferas y se incluyen algunos planos de comunidades indígenas.

Luego viene lo que Angélica Mateus, denomina como el *Cine de Evangelización*, que marca un periodo histórico en el que la Iglesia católica busca involucrarse en el cine. En ese tiempo ya era habitual que el clero ejerciera censura y control moral en los filmes que se exhibían, pero en 1936, a raíz de la *Carta encíclica sobre el cinematógrafo*, *Vigilanti cura*, el

⁴⁶ Paranaguá señala las referencias de los siguientes archivos: “*Baignade de chevaux*/Baño de caballos (Gabriel Veyre, México, 1896), *Repas d’indiens*/Desayuno de indios (Gabriel Veyre, México, 1896), *Troupeaux* (Gabriel Veyre, México, 1896)” (Paranaguá, 2003, pp. 17-18).

papa Pio XI y el vaticano se interesan el control del cine, convocando orientaciones como esta:

Procuren, además, los obispos de todo el mundo hacer ver a los industriales del cinematógrafo que una fuerza tan potente y universal puede ser dirigida a un fin altísimo de mejora individual y social ¿Por qué nos hemos ocupado tan solo de evitar el mal? Las películas no deben ser una simple diversión, ni ocupar solamente las horas frívolas y ociosas, sino que pueden y deben con su magnífica fuerza, iluminar a los espectadores hacia el bien. (Vaticano. Pío XI, 1936, p. 6)

Este comunicado epistolar incentiva la participación de los religiosos en actividades cinematográficas en todo el mundo y se plantea como un instrumento educativo. En Colombia, esta labor la asumen los claretianos y los capuchinos, con películas como *Amanecer en la selva* (Miguel Riaño, s. f.), *La isla de los deseos* (Jorge Restrepo, a finales de los años cincuenta) y *El valle de los arhuacos* (Vidal Antonio Rozo, 1964). En estos filmes hay una pretensión “formativa” desde la perspectiva de la promoción cristiana entre las comunidades indígenas, donde los realizadores, a medida que se conocen de las potencialidades narrativas del cine, las emplean para magnificar los patrones de poder eclesiástico y gubernamental, subordinando al indígena, quien como buen salvaje debe acoplarse a los procesos de construcción de nación y de modernidad.

Hasta la década del cincuenta, a pesar de que hay algunos flujos de producción cinematográfica experimental y comercial en México, Argentina y Brasil, no hay propiamente laboratorios de creación o escenarios de formación en los que se reflexione y produzcan películas que tengan una resonancia artística e investigativa. Hay antecedentes de experiencias notables como la presencia de Sergei Eisenstein en México, donde realizará *Que viva México* (1958)⁴⁷, que nunca editó. Este documental lo rodó en los años treinta con Eduard Tisse, el camarógrafo que se formaría con Kuleshov y acompañaría a Eisenstein en todos sus trabajos (Figura 5.13). También está el antecedente de la presencia de John Grierson en América Latina, quien a finales de los años cincuenta es invitado a Montevideo y de allí pasa a visitar Bolivia.

En general la producción cinematográfica llega a Suramérica de manera tardía (Figura

⁴⁷ El film puede verse en el canal de Iconauta (2013) en Youtube.

5.14); sin embargo, hay un puñado de directores que realizan obras trascendentes como *Vuelve Sebastiana* (1953), dirigida por el boliviano Jorge Ruiz Calvimonte; *Vidas Secas* (1963), del brasilero Nelson Pereira dos Santos, o el documental franco-venezolano *Araya* (1959), de Margot Benacerraf, quien en ese año compartió el premio de la Crítica en el Festival de Cannes con la película *Hiroshima mon amour* (1959) de Alain Resnais.

El auge del *neorrealismo italiano* crea vínculos y complicidades entre Latinoamérica y el *Centro Sperimentale di Roma*. Entre los estudiantes que comparten esta formación está el director argentino Fernando Birri, los cubanos Tomas Gutiérrez Alea y Julio García Espinosa, y el colombiano Gabriel García Márquez, quien no culmina sus estudios en Roma. Los frutos de esta formación arrojarán nuevas visiones de un cine político y social que empezará a germinar en poco tiempo en América Latina. En el caso de Fernando Birri, funda en 1956 la Escuela Documental de Santa Fe (Argentina) de donde surgirán *Tire Dié* (1960) y *Los inundados* (1961) que sentarán las bases del Grupo de Cine Liberación (Gumucio et al., 2014) (Figura 5.15). Gutiérrez Alea fundará con García Espinosa el Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC), que no solo producirá las grandes películas del cine cubano, sino que será el gran laboratorio de cine político de América Latina.

En el caso de García Márquez, esta experiencia terminará de influenciar su pulsión cinéfila, y la recreará en el cuento *La Santa*, publicado en 1992⁴⁸ en el libro *Doce cuentos peregrinos*, pero con anterioridad desde su estancia en México había escrito guiones para cine y su obra literaria siempre tendrá relaciones de amor y odio con el cine. En los años ochenta organiza talleres de escrituras de guion que serán objeto de publicaciones⁴⁹, y con Fidel Castro, Fernando Birri, y otros aliados va a emprender en Cuba la creación de la Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) de San Antonio de los Baños, tema que revisaremos más adelante.

⁴⁸ En relación a esta historia, resulta interesante su peregrinaje. Originalmente la idea aparece publicada en la columna de Gabriel García Márquez en 1981 con el título *La Larga Vida feliz de Margarito Duarte*, que se divulga en varios diarios del mundo, como en *El País* (García Márquez, 1981). Posteriormente, el director Colombiano Lisandro Duque hace una adaptación para cine y filma la película *Milagro en Roma* (1989) y finalmente la idea culmina su peregrinaje en el cuento *La Santa*, donde alude a la época en que era estudiante de cine en Roma.

⁴⁹ Entre estas publicaciones está el libro *Taller de guion de Gabriel García Márquez: Cómo se cuenta un cuento* (García Márquez, 1995).

5.8. El nuevo cine latinoamericano y otras miradas de emancipación

A fines de los años cincuenta, mientras en Europa, Asia, África y Norteamérica surgen movimientos de protesta y se vive el impacto político, ideológico, social y militar en el contexto de la carrera espacial y la guerra fría, en América Latina imperan los regímenes militares dictatoriales y surge la Revolución Cubana como una alternativa que marca un giro trascendental en la política, la sociedad y la cultura latinoamericana, donde la militancia de izquierda se afianza entre la juventud y los intelectuales en el campo de la literatura, la pintura, la música, el teatro, el cine, etc. De este modo se van creando vínculos muy estrechos entre la vanguardia artística y la vanguardia política, que harán visible su reconocimiento con eventos como el auge literario del *boom latinoamericano* —con escritores como Julio Cortázar, García Márquez, Mario Vargas Llosa, Armando Benedetti y Jorge Amado, entre otros—, y los movimientos revolucionarios, y guerrillas en Uruguay, Bolivia, Argentina, Colombia y Centro América. El cine, al divulgar eventos contestatarios de la época y hechos que sacuden la conciencia pública como el asesinato del Che Guevara y luego el ascenso de la izquierda chilena con Salvador Allende al poder —y su posterior derrocamiento—, empieza a hacer memoria con películas emblemáticas como *La hora de los hornos* (1968), que es un llamado a la transformación de conciencia política latinoamericana, o *La batalla de Chile* (1974) donde se registra el ascenso de la izquierda al poder a través de las urnas, y el golpe de estado de Pinochet.

En consecuencia y por sus logros, el cine empieza a consolidarse como un instrumento político que debe responder a las demandas sociales, que cuestiona los procesos de decolonización y lucha antiimperialista, que convoca el tema del latinoamericanismo y el tercermundismo. Rápidamente se va creando entre los intelectuales del mundo, vínculos y solidaridades. En este proceso el cine latinoamericano empieza a encontrar su lugar y su identidad, impulsado por filmes que paralelamente empiezan a tener reconocimiento en los grandes festivales del mundo, como es el caso de *Dios y el Diablo en la Tierra del Sol* (Glauber Rocha, 1964) *La hora de los hornos* (Octavio Getino y Fernando Solanas, 1968), *Sangre de cóndor* (Jorge Sanjinés y Grupo Ukamau, 1969) y la trilogía *La batalla de Chile: La lucha de*

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

un pueblo sin armas (Patricio Guzmán, 1975, 1977, 1979) (Figuras 5.16, 5.17, 5.18, 5.19). A la sombra de estos trabajos se consolidan movimientos como el *cinema novo* en el Brasil, y el *nuevo cine latinoamericano*, y se publican manifiestos que confrontan radicalmente al cine comercial y la cultura hegemónica en textos como *El cine del Hambre* del brasilero Glauber Rocha, *El Cine imperfecto* del cubano García Espinoza, *La cuarta pared* de los argentinos Pino Solanas y Octavio Getino, y *Teoría practica del cine junto al pueblo* del director boliviano Jorge Sanjinés y el Grupo Ukamau. En este auge de propuestas políticas y estéticas empieza a haber una coexistencia entre *techné* y *poiesis*, donde el impulso por la práctica está mediado por la reflexión teórica y una apropiación revolucionaria latinoamericana. Entendiendo, al igual que los soviéticos, que el compromiso con una revolución social cabalga al tiempo con una revolución artística. Y son estos procesos los que revelan en sí mismos apuestas de pensamiento propio, vínculos, preocupaciones sociales y estéticas que tienen vasos comunicantes con las vanguardias, movimientos artísticos y cinematográficos como el cine soviético, el neorrealismo italiano, y el *cinéma vérité*. Es decir que, así como entre los europeos hay una nueva generación de realizadores que le apuestan a una renovación del cine, desde Latinoamérica también hay conciencia y conocimiento de la historia del cine, y exploran formas de pensar el cine como arma política y como un instrumento de liberación.

Teoría practica del cine junto al pueblo fue el último de los manifiestos en publicarse; se editó en Colombia en el año 1979, cuando Sanjinés estaba en el exilio. Esta situación da cuenta de la marginalidad que implicaba asumir, en ese momento, un cine político comprometido con el pueblo. En el manifiesto se consigna el trabajo del Grupo Ukamau en el cine, e incluye trabajos teóricos y entrevistas que dan cuenta del proceso político y de resistencia cultural que han vivido. Se aluden a planteamientos y conocimientos sólidos sobre la historia del cine y la problemática del cine obrero e indígena latinoamericano, y, tal como en los manifiestos soviéticos, se escribe a partir de la teoría y la praxis. Es un texto dirigido a los obreros, campesinos e intelectuales latinoamericanos que están en la búsqueda de un cine popular al servicio del pueblo (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979). En el manifiesto se reflexiona sobre el contexto del cine boliviano y el sentido de la militancia en el arte:

Toda conducta humana encierra una posición política y, por lo tanto, no puede darse la dicotomía entre lo que un artista hace en su obra y lo que piensa como político. No basta inscribirse en un partido comunista para justificar una obra subjetivista. No debe producirse inconsecuencia entre lo que se piensa y lo que se expresa. (p. 16)

Las producciones colectivas desembocan en películas como *Yawar Mallku-Sangre de Cóndor* (1969), que es la primera película filmada en lengua quechua. La historia narra una ficción inspirada en hechos reales, donde las mujeres indígenas son engañadas y esterilizadas por miembros de los Cuerpos de Paz⁵⁰. Sanjinés no pertenece a ninguna comunidad indígena —razón que no deslegitima su trabajo—, empezó estudios de Filosofía y luego pasó a estudiar en el Instituto Cinematográfico de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Después de hacer algunos cortometrajes fue consolidando el grupo *Ukamau*, al cual se integran el director de fotografía Antonio Eguino —formado en el *Film Institute* de *New York University*—, y el escritor Óscar Soria, quien será coguionista de obras como *La sangre del cóndor*. El trabajo de grupo hay un interés explícito en indagar y explorar propuestas fílmicas propias⁵¹.

Por eso es justo pensar que la consecución de un lenguaje nuevo, liberado y liberador, no puede nacer sino de la penetración, de la investigación y de la integración a la cultura popular que está viva y es dinámica. Un proceso revolucionario no existe ni se realiza sino en la práctica de la activación dinámica del pueblo. Con el cine debe ocurrir lo mismo. (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979, p. 16)

Después del manifiesto, Sanjinés y el Grupo Ukamau realizan *Las banderas del amanecer* (1983), posteriormente en el proceso de búsqueda de una narrativa indígena propia y

⁵⁰ El *Peace Corps* (Cuerpo de Paz), fue lanzado oficialmente por el presidente norteamericano John F. Kennedy en 1961 a través el decreto Ley 10924 para detener el sentimiento revolucionario y anticolonialista en América Latina y el tercer mundo. El film *Yawar Mallku* (*La sangre del cóndor*), “denuncia el trabajo de esterilización sin consulta que hacen los Cuerpos de Paz [...] Una de las consecuencias de Yawar Mallku fue la expulsión de Bolivia de los Cuerpos de Paz, aunque no por ello cesó la esterilización de la población” (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979, p. 152).

⁵¹ Desde la perspectiva educativa, el Grupo Ukamau sembrara las semillas para el nacimiento de la Escuela Fílmica Boliviana, el Cine Club Boliviano y el Festival Fílmico Boliviano⁵¹. Pero también a través de este proceso surgirá el trabajo de Iván Sanjinés, el hijo del director, que asumirá a partir del Centro de formación y realización cinematográfica, CEFREC, sus propios derroteros con el cine y video comunitario.

liberadora realizan una de las obras más emblemáticas, *La nación clandestina* (1989)⁵². Este film aborda subliminalmente el tema de la dictadura a través de un campesino renegado de origen aymara, que retorna a su pueblo a purgar sus culpas que ocasionaron su exilio para renacer en su identidad perdida (Figura 5.20). Como el relato se ancla en el pasado, Sanjinés introduce una figura narrativa que ha llamado *el plano secuencia integral* que propone como eje narrativo del film una puesta en escena compleja, en la que fusiona y recrea la comprensión del tiempo indígena en un entorno circular, creando relaciones heterocrónicas donde se tensionan los conflictos del presente con las memorias del pasado (Aimaretti, 2016).

Desde otra arista, el año de 1968 va a ser decisivo en el ámbito global. No solo por el impacto del mayo francés, sino porque ese año se difunde el mito y el ícono del Che Guevara como la representación de la nueva utopía y de la subjetividad del *hombre nuevo*, actualizando imaginarios que el cine soviético había abordado en los años veinte. Pero en el 68 también surge la corriente de la teoría de la liberación, que se afianza en el Concilio Vaticano II y en la Conferencia de Medellín. Estas convergencias resultan significativas porque varios grupos de base de la Iglesia católica difunden en ese momento el cine revolucionario y propician modelos de trabajo horizontal y rotativos para trabajar en el cine. Y el año 1968 coincide con la fecha en que Paulo Freire (2011), el filósofo y educador brasileño, después de haber estado preso en su país y después de haberse exilado en Chile, publica el libro *La pedagogía del oprimido*, donde centrará la “la educación como práctica de la libertad”:

La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, fruto de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es éste quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor. (p. 46)

Freire (2011) será desde entonces, un referente para pensar desde América Latina y el

⁵² El film obtuvo la Concha de Oro en el Festival de San Sebastián 1989. Se puede consultar en Retina Latina (s. f.).

tercer mundo la relación entre oprimidos y opresores. Y desde allí invita a crear las relaciones fraternas en la educación con frases como “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 61). Freire va a trazar algunos asomos de la educación y su interrelación a través de los medios de comunicación, pero sobre todo va a sentar los fundamentos de las investigaciones compartidas, de las que se nutre este documento académico.

No obstante, las fuertes transformaciones culturales que están ocurriendo en América Latina, el cine político de resistencia que se hace desde las orillas no tiene promoción suficiente, y la distribución hegemónica le cierra sus puertas (además, las apuestas narrativas a las que apelan no son comprendidas por el público corriente). En su mayor parte los documentales políticos o indigenistas se distribuían en sindicatos, universidades, cineclubes y festivales de cine. Pero su mayor impacto y difusión ocurría en los festivales de cine europeo, donde hay una tradición del cine político, social y antropológico.

5.9. El caso de Marta Rodríguez y Jorge Silva

En los años sesenta, frente a la ausencia de centros de formación cinematográfica en Colombia, algunos jóvenes viajan a Europa buscando alternativas de aprendizaje. Y este es el caso de la realizadora colombiana Marta Rodríguez. Ella, junto a su esposo, el fotógrafo Jorge Silva, serán los referentes imprescindibles del cine social e indígena de Colombia y del nuevo cine latinoamericano, y en su trabajo va a ser determinante el nexo con la formación francesa.

En 1964, Rodríguez regreso a Colombia tras completar sus estudios en etnología en Francia y haber trabajado con Jean Rouch. En Paris, Rodríguez había hecho un par de documentales sobre el mercado de las pulgas y sobre los inmigrantes. [...] Su interés en adentrarse en exploraciones de las condiciones de trabajo de los obreros, el cual llevaría a la producción de *Chircales*, se incrementó al forjar una amistad con el sacerdote revolucionario Camilo Torres. La Alianza Francesa le encargo el cine club y allí conoció a Silva, como aficionado y asiduo asistente al mismo. (Suárez, 2005, p. 50)

Jorge Silva y Marta Rodríguez dirigen el documental *Chircales* (1971), que es una de las piezas de mayor resonancia del cine social continental, y en este film se apropiarán del

método de “observación participante”, aprendido por Marta Rodríguez con Rouch en París (Figura 5.21). Este método lo seguirán refinando en trabajos posteriores, incluyendo el documental *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro* (1982), realizado con la comunidad indígena nasa —vecinos y hermanos de la comunidad misak—. Es importante destacar que Marta y Jorge se van a caracterizar por filmar acompañando el punto de vista de los marginados, los pobres, los campesinos, los indígenas, y en sus trabajos hay definida una postura militante, asumiendo no solo un compromiso político, sino también estético. En el caso de *Chircales*, es una apuesta por el cine directo, donde el equipo de filmación empieza a tener tal compenetración con la familia campesina que el camarógrafo y su equipo se vuelven invisibles y terminan convertidos en un “mosco en la pared”. En el caso de *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro*, la experiencia y la exploración narrativa y estética es distinta (Figura 5.22). Hay un registro histórico de una comunidad indígena que lucha por la recuperación de sus tierras, donde los realizadores no apelan a la narrativa de un documental hegemónico, sino que asumen riesgos y libertades, con particulares puestas en escena. Fusionando teatro⁵³, cine de género de ficción y documental, pero además creando un relato coral, que evoca el cine soviético, donde no hay protagonistas individuales, sino que los personajes son el pueblo indígena campesino que lucha por sus recuperar sus tierras. Marta Rodríguez (2016), en su libro *Nuevas tecnologías, nuevas identidades*, comenta:

En el año de 1971 se crea el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), como resultado de todos los movimientos, marchas y movilizaciones que comienzan a agrupar a los indígenas en una lucha común. Este grupo del CRIC debido a su participación activa en la película “Nuestra voz de tierra, memoria y futuro” de Marta Rodríguez y Jorge Silva, conforman el departamento de comunicaciones; el primero en este país. Haber estado cerca del material filmado, haber visto su imagen proyectada en película de 16 mm, le abre las puertas a una alternativa práctica en el uso de los medios.

⁵³ En este film de Rodríguez y de Silva se advierte una fusión especial con el Teatro Experimental de Cali (TEC) a través del actor Diego Vélez, que protagoniza uno de los roles de la ficción invocada en el documental, y con el trabajo de Ricardo Duque, que realiza la máscara de uno de los actores basada en un grabado original del artista Pedro Alcántara.

Los indígenas recibieron copias del trabajo realizado con lo cual se inició su camino por la comunicación popular. (p. 17)

Es importante destacar que la experiencia de la película, al margen de los reconocimientos en festivales y eventos cinematográficos, goza del valor histórico de haber registrado la memoria de una resistencia y lucha indígena que ha contribuido a unir y a fortalecer el pueblo nasa. Pero también ha fortalecido el cine social indígena, porque demostraron el poder de la cámara como un arma de lucha estética e ideológica. En 1989 muere Jorge Silva y con él desaparece parte del laboratorio audiovisual y narrativo que se venía gestando. Marta Rodríguez continúa activa hasta la fecha con su oficio de documentalista irreverente frente a los temas sociales e indígenas haciendo historia desde el cine. Y en el proceso emprenderá a fines de los años ochenta lo que puede considerarse como el primer taller en Colombia de formación cinematográfica dirigido a los pueblos indígenas en Colombia.

5.10. Otros referentes de formación

Recapitulando y proyectando este proceso histórico, se advierte que en sus inicios las posibilidades de formación cinematográfica en América Latina son exiguas. Sin pretender hacer un inventario exhaustivo, vemos que solo en 1956 fue creado en la Universidad Católica el Instituto Fílmico de Chile —Jorge Sanjinés cursará allí algunos estudios—. Un año después, Fernando Birri fundará en su ciudad natal de Santa Fe (Argentina) el *Instituto de Cine de la Universidad del Litoral*. Y en fundan en 1963 el *Centro de Estudios Universitarios de Estudios Cinematográficos (CUEC)* en la Universidad Nacional de México, de donde han egresado personajes como Alfonso Cuarón, Issa López y Julián Hernández. En 1965 en Buenos Aires fundan la *Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC)*, que egresará realizadores como Lucía Puenzo, Tristan Bauer, Fabián Bielinsky y Lucrecia Martel (Domínguez Prost, 2018). En el Brasil en 1965 se crea el *Curso de Cine de la Universidad de Brasilia (UnB)*, donde enseña Nelson Pereira do Santos. Luego surge en la *Universidad de São Paulo (USP)*, la *Escuela de Comunicaciones y Artes*. En Venezuela, en 1968, inicia en la *Universidad de Los Andes el Departamento de Cine* (Alves de Miranda, 2016).

En los años setenta continúan apareciendo otras instituciones como el *Centro de*

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Capacitación Cinematográfica (CCC), creado en 1975 en México. En Colombia Jesús Martín-Barbero funda en el mismo año el primer plan de estudios de Comunicación Social en una universidad estatal (Universidad del Valle). A partir de este periodo la formación audiovisual empieza a ser un campo emergente en varios países de América Latina, y los centros de formación universitaria empiezan a profesionalizar oficios de la comunicación que venían consolidándose en la praxis. A nivel internacional en este periodo emergen propuestas pedagógicas diversas, entre las cuales se debe destacar el *Ateliers Varan* que surge de un llamado que realizan en 1978 las autoridades del naciente estado de Mozambique, invitando a directores de prestigio para que filmen las transformaciones del nuevo gobierno. Jean Rouch es uno de los invitados y frente a la propuesta el documentalista rehúsa la idea de filmar; a cambio sugiere formar un colectivo de realizadores en la ciudad de Varan, para que los mismos habitantes registren su propia realidad. Así nace *Ateliers Varan*, que construye sobre la marcha una pedagogía fundamentada en la enseñanza a través de la praxis y el intercambio de saberes entre alumnos, apoyada en la tradición del cine directo (*Ateliers Varan*, s. f.). Desde entonces estos talleres se van a replicar en diferentes países del tercer mundo, y en América Latina se van a realizar en países como México, Chile, Brasil, Venezuela y Colombia (Figura 5.23). Estas experiencias van a influenciar el trabajo etnográfico de realizadores como Ivan Sanjinés (el hijo del director indigenista boliviano), y la realizadora ítalo-brasilera Andrea Tonacci (quien se vinculará posteriormente al proyecto *Video en las aldeas*), los cuales harán parte de procesos de apropiación audiovisual de cine indígena en Bolivia y Brasil.

En cuanto a las alternativas de formación en América Latina en los años ochenta, un hecho que va a trascender la orientación de la mirada de los directores de cine y los diferentes oficios es la Fundación de la *Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV)* de San Antonio De los Baños (Cuba), el 15 de diciembre de 1986. Esta institución va a influir en la formación de realizadores independientes no solo de América Latina, sino del tercer mundo (Figura 5.24). Esta Escuela, ideada por Gabriel García Márquez con el respaldo de Fidel Castro, va a ser desde sus inicios un lugar de referencia para la formación internacional de nuevos cineastas. Las primeras promociones tendrán como invitados a grandes nombres de la cinematografía independiente del

cine norteamericano y europeo. Algunos de sus egresados van a emprender los relevos que había dejado el nuevo cine latinoamericano. La escuela de cine sigue vigente y en su proceso ha enfrentado los fuertes vaivenes de la financiación para la formación, en una isla marginada por las potencias económicas, pero la EICTV de San Antonio de los Baños, al igual que el pueblo cubano, ha aprendido a vivir en medio de las limitaciones, y sigue siendo un espacio de formación determinante para Iberoamérica (Escuela Internacional de Cine y TV, s. f.).

5.11. Sobre la formación, el cine indigenista y el cine indígena

Las referencias al cine indígena parecen invisibles porque habitualmente no tienen la exposición y reconocimiento en los medios hegemónicos convencionales; sin embargo, desde los años setenta han surgido una serie de experiencias de apropiación, que se han reafirmado a medida que las nuevas tecnologías han sido apropiadas por pueblos indígenas, dando lugar a una corriente que se podría denominar “video indígena” (Córdoba, 2012).

En América Latina, este movimiento ha ido creciendo con el tiempo, y tanto su práctica como su obra se ha dado a conocer como “video indígena”, término empleado por el Instituto Nacional Indigenista en México en 1991 (Wortham, 2004), “vídeo Índio” (usado informalmente en Brasil) o “medios indígenas” (del inglés “indigenous media,” según la antropóloga Faye Ginsburg, 1991). Estos videos aportan a la visibilización y a la participación política de los pueblos indígenas u originarios, incidiendo en luchas lingüísticas, legales y culturales. (p. 82)

Estos procesos se han dado especialmente en países donde el cine ha tenido cierta trayectoria y donde las comunidades étnicas han emprendido luchas políticas y culturales, como es el caso de México, Brasil y Bolivia, pero también en países como Canadá y Estados Unidos, o en países donde las luchas territoriales de los pueblos indígenas han enfrentado los poderes hegemónicos, como Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, Argentina. Entre las organizaciones que han dinamizado experiencias de formación se destacan: el *Centro de Cine y Video del Indio Americano del Instituto Smithsonian* (Estados Unidos), la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas, CLACPI, el Centro de Formación y Realización Cinematográfica, CEFREC (Bolivia), el Proyecto de

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Videastas Indígenas de la Frontera Sur (México), Video en las Aldeas (Brasil) y Wapikoni Mobile (Canadá). Algunos de ellos los referiremos más adelante (Wilson y Stewaert, 2008).

Sobre los orígenes del cine indígena en Colombia, Angélica Mateus reseña una valiosa experiencia que se emprende el *Consejo Regional Indígena del Cauca* a finales de los años ochenta, en su búsqueda educativa, a través de la producción del diaporama *Abriendo Camino* (s. f.), realizado por Jesús Bosque. El cortometraje hace parte del programa de educación de la organización indígena y alude en una primera parte a la historia de la lucha territorial del pueblo nasa, y en una segunda parte construye puestas en escena de audio, donde los recursos dialógicos ponen es escena a los vejámenes y humillaciones que sufren los niños en las escuelas hegemónicas, lo que los lleva a plantear la necesidad de construir su propia proyecto educativo, en el que puedan hablar su propia lengua y preparar los dirigentes y líderes comunitarios (Mateus, 2013).

En relación al cine indigenista y el cine indígena, Marta Rodríguez (2016) comenta: “Fue en México en el año de 1985, cuando el Primer Festival Latino Americano de Cine de Pueblos Indígenas da cabida a películas que participan en su mayoría como obras realizadas por antropólogos y cineastas mestizos” (p. 13). Dos años después en Río de Janeiro, en el marco del Festival de los pueblos indígenas,

Se realiza un taller dirigido a indígenas de toda América Latina, titulado: “El uso de los medios audiovisuales en la promoción de los valores de los pueblos indígenas”. Así mismo se reúnen por primera vez en el CLACPI (Comité Latinoamericano de Cine de los Pueblos Indígenas), donde se elabora un documento que da inicio a una teoría sobre el Cine Indigenista y de un cine de pueblos indígenas o cine indígena. (p.13)

Según la directora, en ese evento se elabora un documento que origina la diferenciación entre el cine indigenista (el cine realizado por mestizos o blancos sobre indígenas) y el cine indígena (el cine realizado por indígenas). De este Festival surge el *Manifiesto por el cine indigenista hecho por indígenas*:

Que el mensaje y contenido de las películas y vídeos contribuyan a la preservación y promoción de las identidades y valores sociales, culturales, estéticos, morales y

religiosos de nuestros pueblos y sean tratados con la consideración y el respeto que estos merecen.

Que es negativo para las naciones indígenas, la utilización engañosa y manipuladora de nuestra realidad con fines comerciales o sensacionalistas; actitud que lejos de generar orgullo y respeto, fomenta la desinformación y la alienación.

Que la utilización de los medios audiovisuales debe contribuir al debate, esclarecimiento y difusión de nuestros problemas y necesidades y la búsqueda de alternativas para su solución, con un tratamiento serio y con objetivos claramente definidos por parte de los realizadores.

Que las películas y vídeos que hablan sobre la realidad indígena, no deben limitarse a mostrar de modo unilateral nuestras formas de organización social, cultural o religiosa, sino que debe permitirnos ejercer nuestro legítimo derecho al uso de la palabra. Para nosotros es importante dejar de ser considerados objetos de estudio para convertirnos con la colaboración de los productores, realizadores y antropólogos, en portadores de nuestras propias culturas. (Rodríguez, 2016, pp. 14-15)

Posteriormente, Marta Rodríguez realiza en la ciudad de Popayán a través de la UNESCO lo que ella denomina *El primer taller para pueblos indígenas en Colombia*. El evento es significativo no solo por la representatividad de los grupos indígenas que se convocan, sino por la orientación de los docentes. El primero es el boliviano Iván Sanjinés (hijo del realizador cinematográfico Jorge Sanjinés), director del centro de formación y realización cinematografía (CEFREC), con estudios en comunicación social, cinematografía y vídeo en Bolivia y Francia. El segundo es el realizador indígena ecuatoriano Alberto Muenala, egresado del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). En su momento los realizadores tenían obra audiovisual propia, pero además tenían experiencia como docentes en talleres indígenas. Y resulta especial la consideración que el investigador Christian León tiene sobre Muenala, porque no es un realizador mestizo sino un realizador y docente indígena: “Hasta la fecha no se ha reconocido la importancia que ha tenido este realizador, educador y gestor cultural otavaleño” (León

Mantilla, 2015, p. 25). Sobre los asistentes, Marta Rodríguez (2016) escribe:

De los 38 indígenas participantes, se encontró una gran diversidad étnica, cultural, de formación académica y del conocimiento teórico práctico del uso de los medios audiovisuales. Dentro de toda la gama de participantes podríamos nombrar a los Wayuu del desierto guajiro, Paeces de los Andes, Totoroes y Coconucos, Embera Wanana de la selva tropical del Chocó, Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta (para ellos el corazón del mundo), indígenas estudiantes de antropología de la Universidad de Antioquia y Ticunas del Amazonas. Se dispuso de diez días para iniciarlos en el vídeo; diez días que se convirtieron en una nueva experiencia que nos dio valiosos resultados a nivel de la metodología a ser usada ante grupos autóctonos. (p. 24)

Según lo que consigna Marta Rodríguez en su libro, la metodología que allí se elabora retoma la metodología de la observación participante que ella había aprendido con Jean Rouch, y se crean unas dinámicas de participación crítica sobre filmes de Robert Flaherty y Dziga Vertov. Pero además el taller incluye una formación pragmática con cámaras de video, donde los estudiantes indígenas interactúan con instructores de la propia comunidad indígena. No es clara la fecha en la que se realiza el taller. En el libro, cuando refiere el taller, parece que es en 1985; luego hay un mosaico de fotografías con la fecha de 1995, y en las entrevistas ha dicho que el taller fue en 1992 (Figura 5.25). A pesar de las imprecisiones de la fecha, el taller tiene un valor importante no solo por ser el primero en Colombia sino por tener el acto de formación política y estética de socializar con integrantes de las comunidades indígenas para que ellos asuman sus propios relatos, pero además por las propias características metodológicas y dialógicas.

Junto al trabajo de Marta Rodríguez es importante destacar el surgimiento de los movimientos latinoamericanos vinculados a trabajos de formación y producción. En Bolivia, el realizador Iván Sanjinés dirige el Centro de Formación y Realización Cinematográfica (CEFREC) un centro de formación y producción cinematográfica audiovisual, fundado en 1989 en La Paz (Bolivia) con el propósito de capacitar a los pueblos indígenas de Bolivia y facilitar

la producción y distribución de las obras que realicen. La formación está pensada en función de las comunidades indígenas y no necesariamente en la formación de mestizos. Esta visión ha permitido ampliar la comunicación y filtrar los medios masivos que denigran de su cultura y fortalecer alternativas para que los propios pueblos empleen los medios en función de su propia determinación. Esta institución sigue vigente, con la activa participación de Iván Sanjinés como director de la organización y codirector de muchos proyectos de ficción que se crean con las comunidades.

En el Brasil, Vincent Carelli comenzó con el proyecto *Video en las Aldeas*, que inicia hacia la década de los setenta con la propuesta para comunicar a los pueblos amazónicos, denominada por Andrea Tonacci como *inter povos* (inter pueblos). Debido al alto costo que en ese momento demandaba el proyecto, solo fue posible realizarlo en los años ochenta, cuando empieza a difundirse el empleo del VHS en el Brasil (Figura 5.26). Vincent Carelli y Beto Ricardo realizan el primer trabajo en 1986, con la comunidad de los nambiquara, con quienes emplearon una estrategia de construcción audiovisual participativa, en el que la comunidad a través de su líder se apropiaba de la nueva tecnología en un trabajo que titularon *A Festa da Moça*. El éxito de la experiencia motivó a Carelli (2013) a replicar esta experiencia en otros pueblos indígenas con el apoyo de antropólogos. “En el año 1997, el proyecto realiza una primera experiencia de capacitación audiovisual para 30 jóvenes indígenas de diferentes partes de Brasil, replicando en parte las experiencias de México y Bolivia” (p. 52). Un año después se vincula al grupo Mary Correa quien venía de cursar el Atelier Varan, alentado por una metodología que Jean Rouch había inspirado orientando la pedagogía a partir de la praxis. A partir del año 2000 se crea *Video nas Aldeias*, una organización que consolida “una trayectoria de 25 años y un acervo visual de los pueblos indígenas del Brasil que se traduce en una colección de 70 videos —muchos de ellos premiados nacional e internacionalmente—” (Carelli, 2013, p. 53). La trayectoria de la organización no solo incluye la formación de comunidades para producir audiovisuales, sino también un sistema particular de circulación y exhibición entre las propias comunidades. Estos procesos se fortalecen durante el periodo de gobierno del presidente *Lula da Silva*, cuando el proyecto llega a hacer parte de la dinámica

educativa escolar, pero posteriormente, con el advenimiento de los gobiernos de derecha, la propuesta se va desarticulando, hasta que desaparece, tal como lo advierte Vincent Carelli en la conferencia *Video nas aldeias*, sobre cine indígena en Brasil⁵⁴.

La popularización del audiovisual a partir de los años noventa crea condiciones propicias para empezar a fortalecer colectivos de cine indígena no solo en el Brasil sino en diferentes países de América Latina. Este periodo coincide con hechos como la “conmemoración” de los 500 años de la llegada de Colón a América, que al margen de las celebraciones oficiales y la apropiación de cinematográfica y audiovisual para actualizar versiones hegemónicas, en diversos ámbitos culturales e intelectuales, despiertan una postura crítica reflexiva, que escala, aviva y unifica un despertar en los pueblos indígenas de América. Se va creando entonces una necesidad de hacer catarsis colectiva en torno a los procesos de colonización y su vigencia en la vida política y cultural de los pueblos originarios.

En el siglo XXI se afianza el proceso de globalización y popularización de las nuevas tecnologías, que terminan abaratando los costos y simplificando los procesos de filmación, postproducción y circulación del audiovisual. El video digital activa el proceso y, en este nuevo escenario, las nuevas tecnologías aparecen como alternativas que facilitan desarrollos independientes, marginales y políticos del audiovisual al servicio de las comunidades indígenas. Al mismo tiempo simplifican los procesos de distribución y exhibición, y esto determina que en pocos años aumenten exponencialmente los festivales de cine y video en diferentes regiones del mundo, y en paralelo emergen instituciones universitarias, formales e informales orientados a la educación audiovisual, las cuales en su mayor parte canalizan la enseñanza eurocéntrica. De otro lado, el neoliberalismo y las desigualdades sociales activan las protestas y manifestaciones indígenas, en Mesoamérica empiezan a escalar sus exigencias y con su presión logran transformaciones en la constitución política de varios países de Latinoamérica. Todo lo anterior alimentado por un proceso político y económico, donde los gobiernos democráticos de la región —excepto en Colombia— empiezan a dar un giro a la izquierda y por momentos parecen retomar las banderas de las utopías de los años sesenta y setenta.

⁵⁴ La conferencia se puede consultar en Youtube (DocumentaMadrid, 2018).

En este contexto resulta relevante las experiencias de organizaciones como *Ojo de Agua Comunicación*, que fue creada en 1994 en Oaxaca (México)⁵⁵, como un centro independiente de medios en producción, difusión y capacitación, que inicialmente estuvo a cargo de Guillermo Monteforte (Figura 5.27). Entre sus fortalezas está la formación comunitaria, con la que se priorizan trabajos de comunicación realizados en lenguas amerindias, los cuales están orientados hacia la producción documental audiovisual y series de radio. Se trata de un proceso relativamente reciente, y en los 17 años de actividades han elaborado propuestas de laboratorios audiovisuales significativos. Sin embargo, se advierten también dificultades tales como “el problema del alto nivel de deserción y de movilidad de los participantes” (Gumucio et al., 2014, p. 410).

5.12. En busca del cine y el audiovisual indígena colombiano

Como se advirtió desde los antecedentes de la investigación, el cine colombiano, aunque tiene algunos autores y registros fílmicos en las primeras seis décadas del siglo XX, solo empieza a decantar y dinamizar una apuesta cinematográfica en los años setenta y ochenta (a este periodo corresponde el trabajo de Marta Rodríguez y Jorge Silva que hemos mencionado, al igual que el impulso del trabajo educativo audiovisual en el CRIC). En este periodo, a la sombra de las legislaciones de protección a la producción, se incentiva la creación de la industria cinematográfica nacional. El primer acto legislativo se promulga en 1971 con el Decreto 789 de la llamada ley del sobreprecio, que a pesar de sus irregularidades⁵⁶, permite la producción de cortos como *El Oro es Triste* (1972) de Luis Alfredo Sánchez y otros trabajos de directores que experimentan narrativas propias, como es el caso de Marta Rodríguez, Jorge Silva, Luis Ospina y Carlos Mayolo (Higuita, 2015). Al margen del Decreto 789, se realizan

⁵⁵ Algunos de sus trabajos se pueden consultar en su página web (Ojo de Agua Comunicación, 2016a).

⁵⁶ Juan Diego Caicedo, realizador y montajista colombiano, formado en la Escuela de Lodz en Polonia, se refiere a este periodo en estos términos: “La ingenuidad, adobada con un tono que se supone más serio, coexiste con el panfleto de la era del sobreprecio [mecanismo de los setenta de estímulo al cortometraje] y muestra sus rezagos hasta nuestros días en algunos vídeos que se siguen produciendo dentro de espacios presuntamente culturales de la televisión o institucionales de circulación más restringida. Se detecta en ellos fácilmente esa particular habilidad del colombiano para hacer mal las cosas que no conoce, en aras de la figuración obtenida gracias al espaldarazo de buenas palancas” (García Márquez, 1995).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

unos pocos documentales con un tono exógeno crepuscular (Tudor, 1975)⁵⁷, en los que se registra la comunidad en la perspectiva del cine indigenista. Manuel Franco realiza *Nuxka* (1974), dirigido por Manuel Franco y realizado con el apoyo de la División de Asuntos Indígenas del Ministerio de Gobierno. En este cortometraje, después de una apertura sobre la evocación de la colonización de América, se hace un recorrido por diversos territorios en la Colombia de los años setenta con grupos indígenas como los kogui, guajiros, guaibos y cuivas, y culmina en el departamento del Cauca, registrando los indígenas paeces y guambianos (Proimágenes Colombia, s. f.-b). Al año siguiente Francisco Ospina dirige *Tierra es vida* (1975), con la asesoría de la antropóloga Nina Friedemann. El cortometraje está centrado en la comunidad guambiana, abordando el problema de la tierra, pero al final, en lugar de dar cesión de voz a los integrantes o líderes de la comunidad, se culmina con una entrevista al entonces presidente, Alfonso López Michelsen. Posteriormente Olga Lucía Gaviria dirige el cortometraje *Una artesanía que agoniza* (1980) (Proimágenes Colombia, s. f.-c), con el tono lastimero y banal que se advierte desde el título.

El segundo decreto importante, corresponde a la creación del Fondo de Promoción Cinematográfica (Focine), que se funda en 1978 y se liquida en 1993. En este periodo, se realizan cerca de 29 largometrajes, 139 medimetrajes, y varios cortometrajes (Ramírez, 2015). Con la modalidad de que el cine colombiano se subvencione a través de un porcentaje de la boletería de entrada, se logra hacer en 14 años lo que no se había hecho durante todo el siglo. Esta experiencia permitió formar profesionales en diferentes roles como actuación, dirección, dirección de fotografía, montaje, sonido, arte, producción, etc. Paradójicamente lo que se pensó como una nueva industria cinematográfica no prosperó, porque solo una de las películas obtuvo algunas ganancias; los demás filmes nacieron fracasados al carecer de un plan estratégico de

⁵⁷ Quizás se pueda hacer esta alusión “crepuscular” en relación a la consciencia desde la cual los realizadores blancos o blanco-mestizos concebían la representación de los indígenas en los documentales colombianos. Es decir, así como en los años sesenta aparece el subgénero del western crepuscular norteamericano en filmes que originaron una mirada como la de *El hombre que mató a Liberty Valance*, de John Ford (1962), donde los héroes parecen tener conciencia de sus fisuras y de su propio declive, en el caso del documental colombiano, los realizadores parecerían querer acomodarse a esa visión nostálgica —sin la profundidad de la creación de los personajes de ficción del *western* de John Ford—, en razón a la devastadora presencia de la modernidad.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

distribución y exhibición⁵⁸. Tan pronto se clausura el Fondo de producción estatal, quien se beneficia de la formación de artistas, directores, guionistas y técnicos del cine es la televisión privada, que hace el empalme de apropiación, para realizar prioritariamente telenovelas y documentales que distribuyen en distintos territorios. Sin embargo, las temáticas de la gran mayoría de largometrajes que se realizan para salas de cine en este periodo no están asociadas a la memoria y los conflictos que han atravesado o que están atravesando en ese momento las comunidades campesinas e indígenas del país. Es decir, el cine que se produce, en gran mayoría, es un cine que emula, imagina y proyecta desde los referentes eurocéntricos o mexicanos que colman las carteleras de cine, pero que no retoma los antecedentes de un cine militante y comprometido, como el que se había gestado con el nuevo cine latinoamericano.

Sin embargo, si se valoran los materiales desde la perspectiva del patrimonio fílmico, este es un periodo importante a nivel de los registros y documentales que se realizan para televisión pública sobre el patrimonio cultural en diferentes territorios indígenas del país. En el caso de la televisión pública se destacan los seriados de *Yurupary* y de *Aluna* (Mateus, 2013) Auspiciadas por la Compañía de Fomento Cinematográfico (FOCINE) y la Compañía de Informaciones Audiovisuales con el objeto de dar a conocer a un amplio público las diversas culturas del país. Entre los documentales de la serie *Yurupary*, se realizan *Namuymisag (Nuestra gente)* (1983), dirigido por Ofelia Ramirez y Fernando Riaño, y *Guambianos: Unguanguapay: Señor gracias, Dios se lo pague* (1984). Estos documentales están realizados en el contexto de las luchas históricas de la recuperación de tierras que está realizando el cabildo (Figura 5.32). Y aunque los documentales no se detienen a registrar el proceso de resistencia, si dan cuenta de la organización política y social del cabildo y la lucha por la tierra y por conservar su cultura frente a las imposiciones oficiales. En el segundo programa hacen puestas en escena sobre ritos funerarios, matrimonio y costumbres ancestrales con participación masiva de la comunidad (Proimágenes Colombia, s. f.-a).

Después de las desaparición de FOCINE, que implica prácticamente la desaparición del cine colombiano, en los años noventa ocurre un proceso muy importante: con estos

⁵⁸ Al respecto puede consultar el artículo “Historia de un fracaso” (s. f.), publicado en *Semana*.

antecedentes, hay un desplazamiento hacia la televisión regional (Teleantioquia, Telepacífico y Telecaribe⁵⁹), los canales comunitarios y los proyectos de comunicación alternativa y los centros de formación institucionales y marginales, que se desplazan de las directrices oficiales y aunque en muchos casos se orientan a replicar la mala televisión comercial convencional, en otros casos se adelantan experiencias que van a procesar y preparar el camino de un cine autónomo al servicio de los pueblos. En el caso del suroccidente colombiano, una de las experiencias más significativas la emite Telepacífico en el espacio de Rostros y Rastros, que está íntimamente ligado al desarrollo del taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle. Este aspecto se ampliará en el capítulo siguiente.

Las luchas de los pueblos indígenas, en particular las luchas de pueblo guambiano, se suman a los malestares del país en un periodo en que el contexto político del país concierta la propuesta de la Constituyente que se consolidará en 1991. En este proceso interviene el líder guambiano Lorenzo Muelas y en torno a él se realizarán algunos trabajos audiovisuales como *Ser iguales siendo diferente: La mirada de Lorenzo Muelas y Leonor Salabata (1995)*, de José Bernardo Toro. De igual manera aparece el film *Indígenas (1995)*, donde se “pone de relieve el punto de vista de indígenas cuatro años después de la promulgación de la nueva Constitución” (Mateus, 2013, p. 103).

A fines de siglo XX aparece el trabajo de Catalina Villar, una realizadora colombiana que inició su formación en la Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) de San Antonio de los Baños (Cuba) y posteriormente estudió en la FEMIS en París, donde conoció a Jean Rouch. Posteriormente se integra al grupo de docentes de la FEMIS y de Ateliers Varan⁶⁰. Como realizadora, entre sus documentales dirige *Diario en Medellín (1998)*, sobre un grupo de estudiantes de una de las comunas más violentas de la ciudad. En ese proyecto emplea un dispositivo de intercambio de saberes, en el que la directora y el equipo de realización orientan un taller audiovisual.

⁵⁹ A partir de 1985 el gobierno colombiano inició una política de descentralización administrativa. En el ámbito de la televisión pública, esta política se vio reflejada a finales de los años ochenta con la creación de los canales Teleantioquia, Telepacífico y Telecaribe, respectivamente.

⁶⁰ Una de sus versiones de *Ateliers Varan* se organizó en Bogotá y otra en Cali, en la Universidad del Valle, en el año 2015.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En este proceso de fomento de experiencias con las comunidades, empieza a surgir el nombre del antropólogo Pablo Mora. Entre sus primeras experiencias etnográficas dirige el documental *Crónica de un baile del muñeco* (2003), que registra en la Amazonía, un encuentro de los yucuna de Puerto Córdoba en torno a los preparativos y el ritual ancestral del baile del muñeco. El origen de la propuesta es una investigación de la antropóloga Lavinia Fiori Reggio, quien desde los años noventa venía trabajando con la comunidad indígena explorando relaciones de representación entre teatro y antropología, y a partir de estos encuentros ella invita al antropólogo Pablo Mora para filmar el proyecto (Mateus, 2013). El director a su vez interpreta el proyecto en la perspectiva de Jean Rouch como un pretexto para indagar un laboratorio tecnológico, donde los integrantes del equipo de filmación comparten talleres y dinámicas de apropiación tecnológica con el video (Figura 5.28). Al margen de los resultados, este tipo de apuestas interculturales se vienen replicando hace mucho tiempo en diferentes lugares del mundo.

Mora comparte igualmente la perspectiva de los filmes etnográficos de David MacDougall quien, según Marc Henri Piault, sitúa a la persona filmada “como asociado en condición de igualdad para la realización del filme, como ‘productor primario’ de la realidad filmica, semejante al propio realizador” (Piault 2000: 241). Este estilo de trabajo está en adecuación con las exigencias contemporáneas de las comunidades indígenas que cuestionan las imágenes que han transformado al indio en un objeto exótico, pasivo o miserable. (Mateus, 2013, p. 111)

En la medida en que los dispositivos y programas de registro de sonido, video y edición han invadido los usuarios globales, de manera paralela en Colombia se han multiplicado todo tipo de talleres y experiencias pedagógicas que se realizan en diferentes territorios. De igual manera el auge de la producción audiovisual contemporánea, a medida que se ha desprendido de las complejidades del celuloide, ha escalado e incursionado en prácticas audiovisuales de distinto orden, tanto en ficción como en documental, o en propuestas experimentales híbridas.

Siguiendo en retrospectiva, en el caso colombiano hay varios factores que se

yuxtaponen a estas dinámicas, como la existencia de la Ley de Cine o Ley 814, expedida en el 2003. A lo que se ha sumado la creación, unidades académicas y centros de formación audiovisual tanto estatales como privados, que ha ampliado la cualificación eurocéntrica con dinámicas globales. Esta situación explica en cierta forma el creciente surgimiento de autores, escuelas y tendencias.

En relación con las experiencias pedagógicas con comunidades indígenas, el Ministerio Colombiano de Cultura a través de Dirección Cinematográfica desde hace un tiempo ofrece en las regiones cursos de formación de directores, guionista, fotógrafos, sonidistas, actores, etc.

Uno de estos programas ha sido *Imaginando Nuestra Imagen*

[...] se ocupa de ilustrar las habilidades, conocimientos, saberes y oficios a través de 12 módulos que abordan el proceso de producción de una obra cinematográfica, como resultado final se obtienen dos cortometrajes de máximo 15 minutos realizados por los becarios, con los cuales se retrata la cultura, idiosincrasia y memoria de las regiones, todo esto con el propósito de construir procesos semilla y proyectos de vida que redunden en una preparación previa en la búsqueda de lo audiovisual como una salida técnica, tecnológica o profesional en el campo de la educación formal. (Ministerio de Cultura, 2017, párr. 3)⁶¹

Estas propuestas de formación, que pueden ser bien intencionadas con el propósito de ser incluyentes, se han ofrecido en lugares de comunidades indígenas y negras, en territorios como Chocó, Arauca y Guaviare, donde participan como profesores personas que han tenido trayectorias en el cine no indígena del país. Es una formación donde hay una inversión de recursos del Estado, y está planteada desde la lógica de la producción comercial, en la que se forman unos roles y disciplinas amarradas a la conveniencia de trabajar con dinámicas tayloristas para conseguir resultados rápidos. Es decir, las dinámicas de los talleres no están concebidas en función de las dinámicas del tiempo en las comunidades, sino que se imponen para cumplir agendas que dan cuenta de los resultados institucionales. Adicionalmente, los

⁶¹ El Ministerio Colombiano de Cultura surge en el año 2008, pero los cursos de formación se ofrecieron con anterioridad a la fundación del Ministerio.

cursos están amarrados a los vaivenes y altibajos de una enseñanza occidental acelerada donde no siempre hay una coherencia integral entre los módulos que se ofrecen. Lo cuestionable es que esos cursos, relativamente pensados para ofrecerse en las ciudades, se trasladan a los territorios indígenas sin hacer una revisión o un estudio previo de las estrategias pedagógicas para emprender talleres interculturales que correspondan a las necesidades de los pueblos.

5.13. La organización de los colectivos indígenas

En el caso colombiano, el cine y audiovisual han tenido importantes desarrollos. Y desde las comunidades indígenas ha habido una fuerte organización, y progresivamente a través de la lucha, de las mingas, los foros y los espacios de deliberación se han conseguido logros importantes. Pero también en este proceso, muchos de sus líderes han sido amenazados, pues sus territorios han sido lugar de paso o escenarios de fuegos cruzados entre guerrilla, paramilitares y la fuerza pública.

Pero al margen de los espacios estatales, las propias comunidades han emprendido sus propios desarrollos, en muchos casos aplicando el antimétodo de “el maestro ignorante” de Jacob, pero también apelando a todo tipo de inducciones, incluidas orientaciones y tutoriales que desde hace tiempo orientan diferentes sitios de internet. Entre los colectivos destacados del país se encuentran grupos de realización audiovisual indígena como Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN (pueblo nasa); Colectivo Zhigoneshi de la Organización Gonawindúa Tayrona de la Sierra Nevada de Santa Marta (pueblos wiwa, kogui y arhuaco); Fundación Cineminga (pueblo nasa); Fuerza de Mujeres Wayúu (pueblo wayúu); Organización Indígena Yanama (pueblo wayúu); Organización Indígena de Antioquia (pueblos embera, kuna tule y senú); Fundación Nasa Wala (pueblo nasa); Colectivo de Comunicaciones del Territorio Tamabioy (pueblos kamentsá e inga); Programa de Comunicaciones del Pueblo Misak (pueblo misak); Kankuama TV (pueblo kankuamo); Producciones Tawa Inti Suyu (pueblo cofán); Colectivo de Comunicación del Territorio Quillasinga (pueblo quillasinga); Nuevos Decimeros (pueblo senú); Grupo de realizadores del Pirá-Paraná (pueblos makuna, barasana, tatuyo); Grupo de Benhur Teteye (pueblos bora y uitoto).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En razón a sus logros, trayectoria y cercanía con el pueblo misak, vamos a ocuparnos brevemente del Tejido de Comunicación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), del pueblo nasa. Ellos han consolidado un complejo tejido mediático a través de la página web, la emisora radial y un equipo de comunicaciones con registros fotográficos y audiovisuales. Se debe recalcar que se trata de un proyecto que en la actualidad está conformado por 19 cabildos indígenas, donde 16 de ellos son resguardos indígenas, que conforman un territorio de uno 94.000 habitantes del pueblo nasa-paez, cuya lengua originaria es el *nasa yuwe* (ACIN, s. f.). La organización recoge un proceso histórico de un movimiento que se fue cocinando a fuego lento desde los orígenes del CRIC, con apuestas de apropiación tecnológica, en la orientación de la afirmación de una lucha político cultural (Figura 5.29). A pesar de que el proceso de ACIN inicia en 1994, en 1999 orientan la asociación en función del *Plan de Vida* y a partir de ese periodo organizan en el Resguardo de Jambaló una Escuela de Comunicación en campos como radio, video, impresión y fotografía. Luego, a través del programa educativo, los docentes introducen la propuesta del *Tejido de Comunicación*, un concepto que encuentra resonancias explícitas e implícitas con la cultura indígena del tejido, y también con la relación del tejido como referencia de la narrativa comunicacional y con la edición audiovisual. Entre sus piezas se encuentran trabajos como *Pa'poder que nos den tierra* (2005), *Somos alzados en bastones de mando* (2006), *País de los pueblos sin dueño* (2008), *Semillas de muerte en campo de vida* (2009), *Gente de la tierra construyendo comunicación* (2010) (Aguilera y Polanco, 2011a).

En este proceso está latente el subtexto del fragor de las luchas de una cineasta militante, comprometida con las luchas indígenas campesinas, como Marta Rodríguez, no solo por la introducción de su propuesta formativa, sino también por haber dejado como legado el registro fílmico de la historia de un pueblo que lucha por la recuperación de tierras. Estos antecedentes son importantes, pero no deben ocultar la gran imagería que ha demostrado el pueblo nasa para expresar su lucha política, espiritual y social a través del audiovisual apelando a narrativas propias en función de su propio pensamiento y su tradición irreverente de una resistencia y lucha obstinada. Por eso antes que elaborar una narrativa convencional ha apelado

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

a “un exordio que revela la matriz valorativa de unos actores sociales profundamente implicados y opera como un instrumento de mediación simbólica que establece unas perspectivas morales, políticas e ideológicas” (Mora Calderón, 2014, p. 4).

Esta experiencia ha sido muy valiosa como referente para la presente propuesta del laboratorio étnico. Lamentablemente en los últimos años, la propuesta del pueblo nasa en lugar de fortalecerse, ha declinado su importancia. Sin embargo, sigue vigente y ha dejado una impronta muy valiosa en el contexto de la apropiación tecnológica y los procesos de una escuela de comunicación propia. La historia del pueblo nasa es muy cercana a la historia del pueblo misak, son pueblos hermanos y se han aliado en sus luchas comunes. Pero, así como cada uno de ellos tiene su propia lengua y cultura, tienen también sus diferencias. Sobre las convergencias de sus intereses políticos y educativos entre los misak y los nasas, en el próximo capítulo se ofrecerá mayor ilustración al respecto.

En este contexto se activa el trabajo de Pablo Mora, quien empieza a involucrarse y apoyar los procesos de reflexión crítica, producción, pedagogía y difusión de las obras de los pueblos originarios. En sus trabajos se puede advertir un profundo respeto por las comunidades y una reflexión profunda, conjunta y permanente sobre la intervención de las tecnologías en los pueblos originarios, que lo ha divulgado en varios documentos y eventos, tales como el Daupará, acompañando no solo el encuentro de realizadores de cine indígena, sino también los procesos legislativos de salvaguarda de las culturas ancestrales frente a los medios occidentales.

Una de las experiencias que ha acompañado Pablo Mora y que sigue teniendo un desarrollo importante es el trabajo del colectivo *Zhigoneshi*, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta (Figuras 5.30, 5.31). A este grupo pertenecen realizadores importantes de la talla de Amado Villafañe y Rafael Mojica. Estos nuevos modos de ver y hacer cine surgen en el contexto de las luchas, las utopías políticas y sociales, que hacen parte de una transformación ideológica, que pone en crisis el colonialismo cultural, y la mirada eurocentrista. Esta propuesta etnográfica, permite empoderar a los jóvenes realizadores de la comunidad, pero también genera reciprocidades. Entre los trabajos que realiza la comunidad, algunos se producen internamente y los asume el colectivo *Zhigoneshi*, pero otros se realizan para públicos externos;

en estos últimos casos, la comunidad llama al antropólogo para que apoye su realización⁶². Habitualmente estos proyectos se realizan para canales de televisión, donde el equipo es un referente contemporáneo en América Latina, por lo demás tenido en cuenta para elaborar el diseño metodológico de esta tesis.

En este universo se destacan formas de creación audiovisual provenientes de sujetos que representan, desde dentro, el mundo de las identidades étnicas y los movimientos étnicos en Colombia. En franca reacción al cine indigenista o cine de “los otros”, esta producción se ha dado en llamar cine y video de los pueblos originarios, desafiando el prejuicio de que los indígenas son incapaces de tomar el control de su imagen. (Mora Calderón, 2012, p. 11)

El impacto de los medios audiovisuales ha tenido desarrollos en diversos escenarios, donde las propias comunidades a través de diversas discusiones han abordado el tema de la etnoeducación y la formación y el alcance de los medios de comunicación. Parte del proceso del empoderamiento está asociado a los logros que han emprendido, activando las propias asociaciones de resguardos indígenas y aprovechando los escenarios estatales que han ido consolidando.

De este modo va surgiendo otro tipo de relación entre el indígena y el audiovisual que gradualmente se integra como un nuevo elemento a las culturas indígenas, convirtiéndose en un lugar importante de encuentro entre la “tradición” (las diversas memorias culturales indígenas) y la “modernidad”. La realidad del cine y el audiovisual indígenas sugiere que este encuentro no debe concebirse como un enfrentamiento entre tradiciones indígenas y “modernidad” occidental, ni tampoco como una “asimilación” de las culturas indígenas por parte de “Occidente”. (Mateus, 2012, p. 8)

Parte de este proceso no solo ha sido la construcción de colectivos de creadores audiovisuales en varias comunidades indígenas y sus respectivos empoderamientos desde la producción propia, sino también la creación de escenarios de diálogo y encuentro, de

⁶² Para ampliar información en relación con la experiencia de este colectivo, y sus estrategias de creación y pedagogía audiovisual, se recomienda leer el texto *Máquinas de visión y espíritu de indios: Seis ensayos de antropología visual* (Mora Calderón, 2018).

propuestas que promueven la Soberanía Audiovisual de los Pueblo Indígenas como el *Daupará, Muestra de Cine y Video Indígena en Colombia*, que en el año 2020 llega a la versión número XII (Figura 5.32).

Entre las posibles traducciones de “Daupará”⁶³ está “ver más allá”. El evento se realiza desde el año 2009, y la sede se rota, un año en Bogotá y otro año en otra localidad del país. A diferencia de los festivales de cine que emulan los referentes eurocéntricos, este evento es un encuentro que integra a los pueblos indígenas a través del audiovisual. Allí participan realizaciones de cine indígena y trabajos de realizadores que acompañan producciones indígenas. En el proceso de selección de obras, se consideran producciones nacionales e internacionales de realizadores o comunidades indígenas que llegan al encuentro para compartir miradas, conocimientos y reacciones de sus experiencias audiovisuales. Pero, además, lo particular del encuentro radica en ser un lugar donde se discuten las políticas y las agendas mediáticas a nivel regional y nacional y se proponen acciones concretas para que las comunidades puedan hacer defender sus derechos. Es decir, lejos de ser un espacio de vedettización de directores de cine con gafas oscuras, es un espacio de pensamiento y reflexión sobre temas como la soberanía audiovisual de los pueblos indígenas. Al respecto, la versión del Daupará 2019, advierte en su página web:

Soberanía audiovisual. Se refiere al derecho de los Pueblos Indígenas a producir, transmitir, difundir y conservar contenidos audiovisuales propios y adecuados según su libre autodeterminación, es decir, de acuerdo a sus necesidades y criterios. Esto implica también la capacidad autónoma para decidir por su propio sistema de comunicación audiovisual y sus tecnologías, tanto en aspectos técnicos, operativos, de regulación y administrativos como autoriales, narrativos y estéticos. (CONCIP y ANTV, 2017, p. 40)

De esta forma, la soberanía audiovisual de los pueblos indígenas se sustenta en la legitimidad de sus formas de comunicación que les confiere a las comunidades derechos como el de la comunicación a través del tiempo por permanecer y desarrollar cultura y proceso en sus territorios.

⁶³ Es una expresión del pueblo indígena uitoto.

Para llegar a la soberanía audiovisual se ha recorrido un largo camino, en el cual Daupará ha aportado e incidido en las dinámicas políticas y comunicativas del país, y en los espirales de formación, patrimonio y soberanía audiovisual; pero el proceso de consolidación de la soberanía audiovisual es el reto y el proceso que se adelanta en el escenario cinematográfico y audiovisual de los pueblos indígenas.

Para terminar, resulta oportuno compartir la reflexión de Angélica María Matteus sobre los modos de apropiación del audiovisual:

En efecto, la apropiación del audiovisual significa ante todo reconstrucción de su significado en función de necesidades específicas de tipo cultural, estético, económico, social y político. Así como el indígena del periodo colonial supo apropiarse de la escritura (Poma de Ayala) y del cristianismo (culto de Guadalupe/Tonatzin) para resistir, dando lugar a creaciones originales y críticas, así el indígena contemporáneo se apropia del audiovisual de una manera que va subvirtiendo los usos y prácticas establecidos del audiovisual en Occidente. Por esto no cabe oponer la imagen y la escritura que, lejos de ser un producto exclusivamente “europeo”, se ha convertido históricamente en un vehículo de crítica y emancipación. (Mateus, 2012, p. 8)

5.14. Reflexiones

La muestra del rastreo histórico abordado ha permitido tener una visión amplia y compleja que menciona varias perspectivas eurocéntricas que configuran antecedentes esenciales para reflexionar y pensar el cine étnico contemporáneo, y que no por hacer parte del pasado o pertenecer a un territorio distinto al latinoamericano deben ser ignorados, despreciados o marginados.

Experiencias como las de los hermanos Lumière, Flaherty, Kuleshov, Eisenstein, Vertov, Grierson, Rosellini y Rouch siguen vigentes. De hecho, siguen teniendo presencia muy activa en las vanguardias contemporáneas. De igual manera, los manifiestos y las utopías de Glauber Rocha, Getino y Solanas o García Espinoza, así como el pensamiento crítico anticolonialista latinoamericano y tercermundista de los años sesenta siguen vigentes. Con el paso del tiempo y a pesar de las importantes conquistas que se han obtenido en distintos

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

campos, donde han sido fundamentales las luchas sociales emprendidas por las comunidades indígenas originarias y por los pueblos mestizos para enfrentar y denunciar la discriminación, las masacres, la violencia y las inequidades, estas últimas, con el paso del tiempo se han transformado y han escalado sus frentes de exterminio en dimensiones globales.

De igual manera, la perspectiva con la que Jean Rouch hereda y capitaliza las experiencias de sus antecesores sigue siendo una apuesta vigente, pues esa visión del cine del futuro hace mucho tiempo ha hecho parte de un presente global. De otro lado, experiencias latinoamericanas de formación y acción como las emprendidas por *Video en las aldeas* en el Brasil, *Ojo de Agua* y *Cefrec* en Bolivia, o en el caso colombiano con colectivos como ACIN, Tejido de Comunicación Pueblo Nasa o el colectivo Zhigoneshi (por mencionar solo una parte de todo el movimiento de cine y video indígena que se está gestando) son una pequeña muestra de experiencias que han ilustrado valiosos senderos audiovisuales por caminar, y que a pesar de que han sido objeto de difusión, no han sido suficientemente abordadas y valoradas, ni siquiera en los entornos universitarios pues, como diría Paulo Mora:

ha existido un significativo desdén de la academia y la crítica cinematográfica, en particular de la historiografía del cine y el audiovisual colombiano, para acercarse a este universo que contribuye desde sus propias singularidades a ensanchar el campo de la producción simbólica y la representación cultural de la Nación. (Mora Calderón, 2012, p. 16)

En cierta medida, cuando se mira hacia atrás parece imponerse la sabiduría del pensamiento misak, que advierte que el futuro se encuentra en el pasado (este pensamiento sobre el tiempo será desarrollado más adelante, solo se debe agregar que es un pensamiento compartido con muchas culturas andinas ancestrales).

El ejercicio del paneo histórico permite advertir que buena parte de la selección de filmes, autores o movimientos cinematográficos está relacionada con formas o contenidos donde aparece el cine o el audiovisual como espejo social. Es decir, se advierte que el cine y los procesos de apropiación intercultural no corresponden a hechos aislados sino que hacen parte de una tendencia universal subyacente a la historia social del cine, y que en consecuencia, es

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

válido que se extrapole a otros escenarios, los cuales, al estar en otros contextos, y otras interacciones sociales y culturales, pueden ayudar a decantar otras miradas y otras auralidades.

En ese sentido, se puede afirmar que el cine a través de su socialización va creando tejidos y vasos comunicantes, con apuestas o estrategias que cíclicamente se reinventan como el realismo/neorrealismo/cine-verdad/*cinéma-vérité*/*cinema-novo*/nuevo cine latinoamericano.

Pero, además, se presentan elementos y estrategias que se replican en diferentes tonos, épocas y geografías, con particulares contextos de conflictos histórico-sociales que, tal como advierte la *Pedagogía del oprimido*, siguen moviéndose en la compleja dicotomía oprimido/opresor.

Tanto los referentes de Flaherty como los laboratorios del cine soviético, las apuestas del neorrealismo o el *cinéma-vérité* siguen activando la imaginería audiovisual de las nuevas propuestas contemporáneas. Y se advierte que, en el estudio y la comprensión de la cultura ancestral y los conflictos político sociales y económicos de los pueblos originarios, hay una cantera de alternativas para que las mismas comunidades asuman el audiovisual como su propia narrativa, pero también para gestar diálogos interculturales entre blancos-mestizos y pueblos originarios.

Capítulo 6. Contextos del taller de audiovisuales en la Universidad del Valle y la Ala Kusreik Ya Misak Universidad

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro. (Martín-Barbero, 2002)

Considerando que el diseño de la metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural tiene en sus referencias centrales la experiencia del Taller de audiovisuales de la Universidad del Valle, en el presente apartado se hará una breve revisión de su contexto histórico desde la perspectiva del investigador de la presente tesis doctoral, auscultando los referentes en condición de estudiante, docente del curso de montaje y realizador audiovisual. De igual manera, en este capítulo se hará una breve reseña histórica de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad con el propósito de comprender y socializar su organización actual, y la correlación con las raíces del programa de educación propia y los procesos de resistencia y lucha indígena del pueblo misak.

6.1. Notas sobre el contexto histórico y pedagógico del curso de montaje y el Taller de Audiovisuales en la Universidad del Valle

Estas notas tienen el propósito de revisar brevemente los orígenes del taller de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social, y examinar la experiencia didáctica del curso de montaje, con el ánimo de recuperar algunas pistas de fondo que puedan ser extrapoladas a la experiencia del laboratorio étnico que se pretende proponer e implementar. La reflexión se expondrá en dos partes. La primera atañe a una perspectiva general del surgimiento y transformación del taller de audiovisuales en el contexto de las políticas nacionales y regionales del cine y la televisión, donde se consignan asomos de una mirada retrospectiva del investigador en relación a la compleja experiencia de enseñar/aprender a través del curso de

montaje y del espacio televisivo Rostros y Rastros⁶⁴. La segunda, es una revisión puntual de experiencias que se vincularon de manera indirecta al taller de audiovisuales, y que suman antecedentes importantes que han llevado a que se formule la presente investigación (Figura 6.1).

6.1.1. El Taller de Audiovisuales y la Escuela de Comunicación Social

El *Departamento de Ciencias de la Comunicación Social* en la Universidad del Valle fue fundado en 1976 adscrito a la Facultad de Humanidades⁶⁵, liderado por el profesor Jesús Martín-Barbero. Desde los inicios, el componente cinematográfico fue importante en la concepción de la nueva carrera centrada en los medios de comunicación⁶⁶.

Diseñamos un plan de estudios para gente altamente interesada, con vocación para el cine, la música, la radio y el teatro, más que para con la prensa, que era “pobre y triste”, ideológica y gráficamente conservadora. Es decir, no nos parecía importante el medio prensa, sino que nos interesaban mucho más las culturas que emergían del interés y la vocación de los propios alumnos. Por ello, el área de talleres de producción audiovisual fue curricularmente diseñada por Andrés Caicedo —el director de cineclubes y de la revista *Ojo al Cine*— y Luis Ospina, director de cine y el primer profesor de ese taller. Un taller que tuvo siempre no sólo el aprendizaje de cómo hacer, sino también el de investigación de lenguajes, de temáticas y públicos. (Martín, 2015, p. 30)

El plan de estudios de Comunicación Social en Cali fue el primero que se fundó en Colombia en una universidad pública. La condición estatal va a ser determinante para trazar el carácter de la unidad académica, porque permite el acceso de estudiantes de diferentes estratos,

⁶⁴ El investigador de la presente tesis doctoral ingresó como estudiante de la tercera promoción de comunicadores sociales en 1977 a la Universidad del Valle. Fue monitor del taller de audiovisuales en séptimo y octavo semestre. Su vinculación al cine empieza en el film *Carne de tu carne* (Carlos Mayolo, 1982), y posteriormente trabaja como asistente en el departamento de fotografía para la serie de televisión *Cuentos de espanto* (1983), dirigida también por Carlos Mayolo. Posteriormente trabaja con Luis Ospina en el montaje del documental *Antonio María Valencia: Música para cámara* (Luis Ospina, 1987). A partir de 1988, con el surgimiento de Telepacífico, se vincula como montajista en el espacio de Rostros y Rostros, y allí inicia sus trabajos documentales con propuestas como *El último tramoyista* (Dorado, 1988), *Mr. Fly en Caliwod* (1988), *Rojos* (1989), *Diario de la plaza: La vida de improviso* (1990).

⁶⁵ Posteriormente en 1994, con la creación de la Facultad de Artes pasa a denominarse Escuela de Comunicación Social.

⁶⁶ La Universidad del Valle es fundada en 1945, y en orden de importancia es la tercera universidad pública en Colombia. Su campus central está en la ciudad Santiago de Cali.

particularmente de sectores populares. Con el paso del tiempo, muchos de ellos van a demostrar su capacidad crítica y creativa para pugnar las instituciones hegemónicas desde el audiovisual, fortaleciendo y situando la cultura popular como un lugar de enunciación desde el cual se puede registrar al margen de los organismos institucionales, el patio trasero de la memoria oficial, donde se encuentran los mundos y submundos de los artistas, obreros, desempleados, mujeres y hombres corrientes, que habitualmente no son tenidos en cuenta en los medios comerciales o institucionales. Esta perspectiva política, cultural y social de reivindicar la mirada de y desde la cultura popular —orientada por el profesor Martín-Barbero— será un referente que dinamizará el taller de audiovisuales y otros talleres como el de escritura, radio y fotografía (Figura 6.2).

Entre los docentes, Luis Ospina tiene una presencia fugaz en el taller de cine. En su lugar, ingresan a fortalecer el área los profesores Ramiro Arbeláez, Fernando Berón y Fernando Calero. A pesar de las limitaciones tecnológicas que existían para implementar los talleres de cine y televisión, algunos filmes se analizaban en proyectores de súper 16 mm o en Betamax. Sin embargo, no había condiciones para filmar y solo ocasionalmente se realizaron cortometrajes (Figura 6.3 y 6.4). La complejidad técnica y artística de la producción cinematográfica impedía que se hicieran muchos ejercicios de filmación. No obstante, el ambiente cinematográfico y cultural era muy dinámico en la ciudad y esto influye en la formación, porque algunos estudiantes y docentes hacen parte de esos procesos⁶⁷. En la ciudad había una fiebre de cinefilia ilustrada y algunos realizadores de la región habían aprovechado el primer apoyo estatal que el gobierno había ofrecido a través de la llamada *Ley del sobreprecio* (1972-1978), que, como ya se ha dicho, prometía una fuerte motivación para creer y crear la ilusión de una cinematografía con identidad propia, que ya se empezaba configurar en la región con el imaginario de un cine local llamado *Caliwood*. Entre estos trabajos está el cortometraje *Agarrando Pueblo* (1978), dirigido por Luis Ospina y Carlos Mayolo, donde también participa

⁶⁷ En la antesala de este periodo, hay una efervescencia en las artes plásticas, la literatura, en el ámbito escénico con el Teatro Experimental de Cali, dirigido por Enrique Buenaventura, y un cine-clubismo activado desde la revista *Ojo al Cine*, con el respaldo de personalidades del llamado Grupo de Cali como Andrés Caicedo, Luis Ospina y Ramiro Arbeláez, que no solo se ocupan de las actividades del cine-club, sino también de la producción cinematográfica con cortometrajes.

el profesor Ramiro Arbeláez⁶⁸.

Paralelo al surgimiento del plan de estudios de Comunicación Social, también se crea la *Compañía de Fomento Cinematográfico (FOCINE, 1978-1993)*, a partir de la cual el cine colombiano empieza a consolidar una producción filmica donde se destacará la producción regional, con participación de docentes, estudiantes y egresados de la Escuela de Comunicación de la Universidad del Valle que han pasado por el taller de audiovisuales⁶⁹. En la primera década, el plan de estudios tiene un fuerte acento en el trabajo comunitario realizado prioritariamente en contextos urbanos. A nivel cinematográfico, en este periodo Jesús Martín-Barbero asesora la creación de la *Central Didáctica del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje)*, una entidad estatal que a través del audiovisual realiza trabajos de inducción para obreros y empleados del entorno empresarial del país.

Para el taller de audiovisuales, en términos pragmáticos es un periodo complejo por las dificultades que enfrentan los talleres de Televisión y Cine, debido a las adversidades de orden económico, tecnológico y pedagógico que demanda la producción cinematográfica. Pero es un periodo productivo, porque allí se forman las bases teóricas y pragmáticas de una generación de estudiantes y egresados que a mediano plazo van a volcar sus intereses creativos y narrativos en el espacio televisivo de *Rostros y Rostros* y en otras pantallas como el cine.

En 1987, mientras FOCINE empieza a desaparecer, los canales regionales de televisión pública empiezan a fundarse. Con la gestión de docentes como Fernando Calero se crea el canal regional de televisión Telepacífico y la Escuela de Comunicación Social se involucra en la creación de la productora de televisión *Universidad del Valle Televisión UVTV*, y entre la programación, el profesor Oscar Campo —que en ese momento empieza a coordinar el taller de cine—, propone y coordina el programa *Rostros y Rostros*. En ese periodo se experimenta un

⁶⁸ Se debe aclarar que en ese momento no había tradición de escuelas de cine en el país, y quienes tenían conocimientos, habían estudiado en el exterior o se habían formado de manera empírica, en las pocas alternativas que brindaba el oficio. Tal es el caso de Luis Ospina que estudia en la Universidad de California (UCLA), en Los Ángeles, y Carlos Mayolo que se forma de manera empírica en Colombia.

⁶⁹ En este periodo se realizan varias películas en la región que permite acuñar el apelativo de “Caliwood”, donde se producen filmes como *Pura Sangre* (Luis Ospina, 1982), *Carne de tu carne* (Carlos Mayolo, 1983), *La virgen y el fotógrafo* (Luis Alfredo Sánchez, 1983), *A la salida nos vemos* (Carlos Palau, 1986), *La mansión de la Araucaima* (Carlos Mayolo, 1986), y también se realizan cortometrajes como *Valeria* (Oscar Campo, 1986) y *Juan Máximo Gris* (Oscar Campo, 1987).

cambio que fusiona los talleres de televisión y cine en dos semestres del taller de audiovisuales. Esta situación permite que, aparte de los docentes Ramiro Arbeláez y Oscar Campo, entren al taller otros enseñantes en las áreas de fotografía (Luis Hernández), montaje (Antonio Dorado) y sonido (César Salazar), dando lugar a la consolidación de un espacio que no solo terminará cumpliendo la función educativa de formar a los estudiantes, sino a los propios docentes, a través del programa *Rostros y Rastros*, donde alumnos y profesores empiezan a realizar audiovisuales.

La tendencia del rol del profesor/aprendiz es un *leitmotiv* que se presentará en curso de montaje de manera permanente. Esto se explica quizás, porque el programa del curso fue concebido intuitivamente desde el lugar del aprendiz, y no desde la omnipotencia del maestro. Como el programa de montaje no existía en el pensum de la Universidad del Valle —no se podía replicar—, era necesario imaginarlo. Cuando aparece la alternativa de ofrecer un curso en el Taller de Audiovisuales, se empieza a tejer y a crear el diseño de un programa que un estudiante de audiovisuales hubiera deseado. El curso de montaje se estructura por solicitud de Oscar Campo, y el contenido del programa parte de la experiencia de haber sido monitor del taller de cine, y del oficio de ser realizador audiovisual y montajista de planta del programa *Rostros y Rastros*. Entre los referentes bibliográficos de partida estaban: *Montaje Cinematográfico, Arte de Movimiento* (Sánchez, 1976), *Técnica del Montaje Cinematográfico* (Reisz, 1987) y *El cine de Dziga Vertov* (Sadoul, 1973). En el marco de libertad de cátedra que ofrece la universidad, el curso empezó a ser concebido desde una postura experimental, donde había flexibilidad en el ámbito de la creación, en el marco de la austeridad que reinaba. Frente a la ausencia de equipos técnicos, se promovían en el taller los mismos patrones de producción que se aplicaban en *Rostros y Rastros*. Poco a poco empezó a gobernar el aforismo de “menos es más”, convocando a los estudiantes a asumir una actitud tercer mundista de hacer las cosas bien, de tal forma “que no se note en el encuadre la pobreza de la producción, sino la riqueza de las ideas”, promoviendo la actitud de volcar las dificultades en alternativas. Con el paso del tiempo se entendió que se debía plantear un repertorio temático básico, relativamente fácil de cumplir, y un margen de ejercicios adicionales que era deseable que los estudiantes realizaran,

bajo la premisa de que entre más ejercicios se lleven a cabo, más se aprende. De tal forma que el enseñante estimula el entusiasmo por los saberes, y el ritmo de aprendizaje no lo impone el docente sino los estudiantes. Este planteamiento regularmente ha funcionado a través del tiempo, porque la praxis revela conocimientos que no siempre son fáciles de ilustrar desde la teoría, y cuando los propios estudiantes se involucran en la agenda del semestre, se estimula la pasión por la producción artística y el deseo de aprender (Figura 6.5).

Otro elemento que ha ayudado a comprender la dinámica del curso es que los ejercicios se plantean desde el oficio de la edición, dado que en la praxis se había comprendido que la sala de montaje era el lugar privilegiado para el aprendizaje porque allí se revelaban muchas de las virtudes y carencias de los realizadores, actores, camarógrafos, fotógrafos, sonidistas, etc. A medida en que se fue entendiendo esta dinámica, se establecieron complicidades teóricas con ejercicios planteados desde la perspectiva de autores como Kuleshov, Pudovkin, Eisenstein y Vertov, quienes concebían la creación cinematográfica desde el montaje. De tal forma que el curso no solo se ocupaba del montaje final, sino del montaje de la puesta en escena y la dirección general, lo cual implica asumir ejercicios de emplazamientos de cámaras y las respectivas orientaciones en el diálogo con los actores (Sánchez, 1976), donde los propios estudiantes asumían y comprendían la difícil tarea de la representación.

Pero el montaje no solo se abordaba desde la fragmentación de puesta en escenas, sino también a partir de su antítesis, el plano secuencia (Bazin, 2010). De tal forma que los estudiantes podían sopesar la apropiación de narrativas realistas, simplificando las manipulaciones, para que desde su praxis evaluaran las estrategias narrativas que debían aplicar para emprender sus trabajos. Con el paso del tiempo, esta dinámica fue refinando y complementando el curso a partir de referentes teóricos como *El Arte Cinematográfico* y se fueron sumando con otros autores como *Ozu*, *Tarkovsky*, *Scorsesse*, *Kubrik*, *Godard*, *Pelechian*, que asumían otras posturas frente a los modos de representación del cine institucional de Hollywood o que establecían rupturas con el lenguaje canónico.

Estas preocupaciones que se socializaban con los estudiantes, las vivía al mismo tiempo el docente en los trabajos experimentales que realizaban paralelamente para *Rostros y Rastros*,

procesos en los que el profesor asumía su investidura de aprendiz. Algo similar ocurría con los demás docentes —con quienes había también un intercambio de saberes fluidos—. El profesor de fotografía Luis Hernández era el director de fotografía en los audiovisuales del espacio televisivo, el profesor César Salazar hacía lo propio con el sonido, el profesor Oscar Campo, que orientaba las investigaciones y guiones de las historias del taller de Audiovisuales, era coordinador y realizador del espacio audiovisual. Y el profesor Ramiro Arbeláez, que dictaba los cursos de historia y análisis del cine, fue con frecuencia el director de la programadora. De esta manera surgió un proceso en el que tanto las historias de ficción como de documental se empezaron a filmar tanto por estudiantes como por docentes con estándares de calidad de emisión. De esta manera, el programa *Rostros y Rastros* sirvió de puente para crear nexos indirectos y directos entre estudiantes y docentes. Esta situación permite consolidar en el tiempo una propuesta de un espacio de creación donde estudiantes y docentes se cualifican, explorando y asumiendo narrativas que permiten no solo pensar y registrar las condiciones de una sociedad, sino también formar relevos generacionales de estudiantes y de cualificar oficios audiovisuales.

Sobre la experiencia de *Rostros y Rastros* han escrito varios estudiantes, docentes y egresados de la Universidad del Valle y de otras instituciones. Con el tiempo, el acervo audiovisual de más de trecientas obras en su primera etapa ha pasado a ser objeto de estudio, donde los analistas han encontrado experiencias fecundas, no solo por el prestigio de haber obtenido alrededor de 60 premios locales, nacionales e internacionales, sino porque a nivel pedagógico se emprendió una formación y unas dinámicas culturales que fueron relevantes a nivel artístico, cultural y social para la región y el país (Bordwell y Thompson, 1995)⁷⁰. En el primer artículo que el profesor Arbeláez escribe sobre esta experiencia audiovisual, alude del siguiente modo a los nexos académicos.

⁷⁰ Sobre las investigaciones en torno a este espacio audiovisual, se debe destacar la investigación *Rostros sin rastro: Televisión memoria e identidad*, realizada por los egresados Camilo Aguilera y Gerylee Polanco. Sobre esta investigación Ramiro Arbeláez afirma “No conozco, en este país, un trabajo archivístico audiovisual que pueda ser más completo, que el que ahora se avisa aquí” (Aguilera y Polanco, 2009, p. 10). El documento aborda el estudio del programa de televisión durante 12 años de emisión (1988-2000), en los cuales se realizaron más de trecientas producciones audiovisuales, que obtuvieron más de 60 reconocimientos locales, nacionales e internacionales.

Del carácter universitario, Rostros y Rastrros recogió la libertad de cátedra, lo cual se reflejó no solo en la escogencia de los directores de los programas, sino también en la selección de los temas y problemas, y en la forma de plantearlos. Contar con un respaldo universitario en muchos campos del saber (no solo en comunicación social), nutrió de investigaciones, problemáticas, estrategias metodológicas y, en muchos momentos, mano de obra (profesoral y estudiantil) para los documentales. (Aguilera y Polanco, 2009)

Una de las características esenciales del espacio televisivo es que permitía una vinculación plural y abierta, y esta condición multiparticipativa arroja en conjunto una propuesta proteiforme donde aparecen diversos autores e ideas, con tratamientos de puesta en escena que, al tener una vocación experimental, eran con frecuencia muy diversos (Figuras 6.6 y 6.7). Quizás la única referencia en común está marcada por un montaje que excluye la voz —o las voces— extradiegéticas, y en esa medida planteaba rupturas con la tradición del documental convencional colombiana, invocando otros referentes de la historia del cine. El profesor Jesús Martín-Barbero lo refiere de esta manera:

Una impronta que Ramiro Arbeláez atribuye a la “herencia de Luis Ospina” y la ubica en haber sabido hacer de una experiencia estética entrelazadora del documental estadounidense con el *cinéma-vérité*-francés- una experiencia a la vez ética: “La de otorgarle la palabra para que sea él (el que normalmente es espectador) quien se exprese, cuente su historia”. Lo que implicaba una fuerte contradicción a sostener entre la multiplicidad de efectos técnico-expresivos de la imagen-fragmentación, decoloración, saturación, contraste, reverberación- y modalidades de narración con narrador o sin él, presente o voz en off, pasivo y exterior o interactuante y arriesgado a lo que pase mientras se filma —graba— con esa apuesta ética de no manipular al testigo, ni sustituirlo, sino al revés: empoderándolo como el único y verdadero actor-

autor del relato, en su corporalidad, su voz y su habla, su condición social y cultural.

(Martín-Barbero, 2015, p. 36)⁷¹

El profesor Oscar Campo (2015) refiere este periodo aludiendo a los entornos sociohistóricos, y los marcos conceptuales sobre los cuales se afianzaba la investigación audiovisual:

El documental se convirtió, en la televisión pública colombiana durante la década de los noventa, en el género a través del cual tuvieron visibilidad los cambios brutales que estaba sufriendo la sociedad colombiana por la guerra y el narcotráfico. Pero tanto la mirada sobre estos procesos como otros aspectos de la realidad colombiana estuvieron mediados por formas de investigación y marcos conceptuales que venían de la etnografía, la filosofía, los estudios literarios y del marco de problemas de los llamados estudios culturales. Temas urbanos, rurales y/o de provincia, lo ecológico y lo ambiental, las historias de vida, las reflexiones “filosóficas” sobre temas varios como la ciudad, la cultura global, el cuerpo, la post-modernidad, las religiosidades, eran compartidos por diversas disciplinas, lo cual significó la posibilidad de lograr un tipo de producción mediática acorde con las metas multidisciplinarias trazadas desde los orígenes en nuestro plan de estudios de la Universidad del Valle así como en el de otros planes de estudio en Colombia. (p. 47)

En el proceso de transformación del taller de audiovisuales hay otros elementos que inciden en la producción; tal es el caso de la irrupción del cambio tecnológico que se produce al introducir el formato de video de *¾ de pulgada*, que simplifica los costos y ofrece posibilidades de intervenciones estéticas, tanto a nivel de grabación como de postproducción. Con el paso del tiempo, se advertirá que hay una diferencia abismal entre la resolución del *¾ de pulgada*, y el cine de *súper 16 mm*, pero en ese momento la grabación en video era una alternativa funcional y asequible que resolvía con creces las necesidades pedagógicas de producción en el taller de

⁷¹ El taller de audiovisuales a finales de la primera década del presente siglo reafirma su pulsión irreverente y confronta la tradición del narrador. Primero se buscan personajes que sirven de interlocutores para justificar una narración en *off*, y más adelante con las influencias de los nuevos documentales norteamericanos y europeos se explora el documental de ensayo, donde la voz extradieгética cohesiona la narración.

audiovisuales. Sin embargo, la transición tecnológica en sí misma no explica la calidad de los proyectos realizados, porque en el contexto de la creación de las piezas audiovisuales hay un colectivo docente que permite una apropiación de la *techné*, fundada en la teoría y la praxis, no solo desde los referentes del *cinéma-vérité* —tal como lo manifiesta el profesor Martín Barbero—, sino también desde otras referencias de la historia del cine y la historia del arte. Esta orientación intercultural y pluridisciplinar pone en diálogos las alternativas locales y regionales con referentes universales. Es decir, la producción de los estudiantes y docentes de la Universidad del Valle no pretende ser la mimesis de los modelos de la televisión nacional, porque el diálogo, los guiños y los homenajes se hacen a través de referencias cinefílicas, invocando la irreverencia de la artes, dando lugar a hibridaciones que no solo pasan por la cinematografía, sino que están mediados por los cruces entre novela-periodismo y cine documental (Luna, 2003), lo cual impulsa la apropiación de otros modos de ver y registrar los entornos locales con la pretensión de establecer conversaciones y reflexiones globales que no están amarrados a la inmediatez reclamada por la noticia y la información televisiva convencional.

A nivel pedagógico la tecnología del video transforma y facilita la ilustración y circulación audiovisual, y esto en términos de formación estudiantil es una herramienta pragmática que enriquece los referentes y las alternativas de investigación y exploración. El taller desde los años noventa se ha beneficiado notablemente con la transición y masificación tecnológica del VHS, el DVD, Blue Ray y las plataformas de contenidos, tanto en los formatos originales como marginales. La globalización ha permitido que a la sombra de los emporios comerciales de la distribución audiovisual se creen en el tercer mundo canales de circulación alternativos, que rompen las tradiciones convencionales de circulación y que facilitan la visita de repertorios cinematográficos que hasta hace poco tiempo era prácticamente imposible visionarlos (Figura 6.8).

Este panorama estaría incompleto si no se señala que, desde los primeros años de fundación, el Plan de estudios de Comunicación Social realizó un intenso trabajo con los sectores populares, tanto a nivel urbano, como en las comunidades negras e indígenas de la

región. Aunque estas actividades no se han creado en el contexto del taller de audiovisuales, constituyen importantes antecedentes derivados en investigaciones y estudios donde han participado activamente estudiantes, profesores y egresados, que han creado también laboratorios comunitarios. El profesor Jorge Caicedo (2015), lo refiere de esta manera.

la Escuela de Comunicación, fiel a su historia de intervención y aliento a procesos de comunicación popular, diseña y ejecuta una serie de proyectos de intervención que promueven espacios de movilización social desde la comunicación. En el marco de estas experiencias, se ponen en marcha ejercicios de formación y producción en lo audiovisual con comunidades barriales e indígenas. En todos estos casos, un grupo de egresados, estudiantes en su momento, en los que se destacan Oscar Ruiz Navia, Geryle Polanco, Juan David Velásquez, Carlos Hoyos, Sandro Buitrago, entre otros, todos bajo la dirección de Armando Soto, María Victoria Polanco y José Hleap, llevaron a cabo procesos de formación en escrituras y producción audiovisual con jóvenes de las distintas comunas de Cali (Enredémonos por lo sano), proyectos de televisión para la convivencia (Proyecto Cali DeVida), y comunicación para la movilización con algunas comunidades indígenas del occidente colombiano (En Minga por los Pueblos). Los resultados de ese proceso se concretan, por un lado, en la producción de una serie de cortometrajes de ficción para la promoción de la convivencia que denominamos Con la cabeza en las estrellas, un espacio de televisión para la promoción llamado *Mirá Cali* y finalmente, una serie de productos audiovisuales de cortísima duración que se denominaron Rostros de la esperanza, con la participación de las comunidades indígenas del Cauca y del Valle, en asocio con UNICEF. Todos estos proyectos, involucrando directamente a los actores sociales en la producción, le apostaron a la promoción de lo que hoy se denomina con tanta fuerza una cultura de paz. (pp. 95-96)

El profesor Caicedo, alumno del taller de audiovisuales, es uno de los docentes que no solo ha investigado procesos de comunicación popular, sino que ha producido audiovisuales con comunidades para el espacio de *Rostros y Rastros* con documentales realizados en comunidades negras e indígenas, particularmente en el resguardo de guambía con las obras que

se mencionaron en el capítulo 5.

Entre la Escuela de Comunicación Social y el pueblo misak hay un antecedente fecundo que merece consignarse de manera especial, porque tiene que ver con la capacitación y la inserción de tecnologías en la comunidad. El proyecto surge en el contexto de la nueva Constitución Política, que se firma en 1991, y que en el artículo 10 establece: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Esto determina el reconocimiento de una nación pluriétnica, en un país que tradicionalmente se había reconocido mestizo, pero paradójicamente que no reconocía las lenguas originarias de su territorio, que son las lenguas indígenas. Tres años después, como parte del programa de autoerradicación y sustitución de cultivos ilícitos desarrollado en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo (PLANTE), surge una convocatoria pública de radio comunitaria. A través de la profesora Maria Victoria Polanco —y otros docentes y estudiantes—, la Escuela de Comunicación social se vincula al proceso y participa con la comunidad de Guambia en la convocatoria y la ganan. En consecuencia, en 1994 fundan la emisora *Guambia Estéreo*, una de las primeras radios comunitarias indígenas del país, y la primera donde solo se hablaba Namuy Wam, con excepción de algunos anuncios publicitarios. Este proyecto intercultural que establecieron con la Escuela de Comunicación de la Universidad del Valle, incluía un programa educativo político y técnico llamado *Comunicación para la Movilización Social*, que contribuyó a la cohesión comunitaria. Pero además permitió proyectar la oralidad a través de apropiación tecnológica, revelaba su interés por la comunicación con mediaciones exógenas y para ser manipulada e intervenirla por la propia comunidad.

En 1999, Guambía Estéreo desaparece a raíz del incumplimiento en el pago del uso del espectro electromagnético y otros gastos que le acarrearán problemas legales. Pero paralelamente obtiene una nueva licencia radial para la Emisora Namuy Wam. La nueva emisora sigue vigente hasta la fecha. Tiene una audiencia importante y al depender de la gobernación del cabildo, ha creado vínculos de cohesión del resguardo indígena. A pesar del impacto de otros

medios o nuevas tecnologías, la radio conserva su audiencia y prestigio en el fortalecimiento de la cultura propia. Además es el medio oficial de comunicación por excelencia, a través del cual se comunican las distintas autoridades. Sin embargo, a pesar de la importancia de la radio en la comunidad, no es un espacio donde el gobierno indígena tenga plena autonomía. Desde hace varios años, el Estado colombiano cada vez ejerce mayor control sobre las emisoras comunitarias, y restringe y vigila el uso político de este, como de todos los medios de comunicación. Lamentablemente, culminado el proyecto de la emisora, la Escuela de Comunicación no siguió retroalimentando con proyectos radiales, o audiovisuales, y solo a raíz de la presente investigación se empiezan a establecer vínculos con el cabildo indígena (Figura 6.9).

Al margen de este importante antecedente, si se mira críticamente la experiencia del taller de audiovisuales, se puede advertir entre las ausencias, la falta de una revista de reflexión pedagógica y teórica sobre los procesos de producción en comunicación⁷². Pero además con el paso del tiempo, también resulta sorprendente que no se haya prestado suficiente atención al trabajo de reivindicación política y social de pueblos indígenas como los misak, cuando geográficamente hay una relativa vecindad con sus territorios. Quizás esta situación se pueda explicar por razones presupuestales, o porque el taller de audiovisuales ha tenido una fuerte influencia eurocéntrica; sin embargo, el diálogo audiovisual con las comunidades indígenas es una deuda que sigue vigente, y que la presente investigación pretende empezar a menguar.

Desde el año 2000, al desaparecer *Rostros y Rastros* de la parrilla de programación de *Telepacífico*, el taller de audiovisuales encuentra alianzas de coproducción con la Productora UV.TV y con Inravisión, a través de convocatorias nacionales en espacios que fueron denominados como *Tres Dimensiones* (donde el formato eran programas de ocho minutos de duración) y *Vidas Cruzadas* (con una duración de 24 minutos, cada emisión). Las producciones audiovisuales que se realizan conservan la misma perspectiva pedagógica que se había implementado en *Rostros y Rastros*.

⁷² En la Escuela de Comunicación ha habido diversos intentos por crear una revista de audiovisuales, pero no se ha logrado cristalizar. Sin embargo, a pesar de esa ausencia, tal como se ha consignado en diferentes partes de este documento, se han realizado valiosas investigaciones entre estudiantes, egresados y docentes.

Más adelante profesores de la Escuela de Comunicación como Oscar Campo, Ramiro Arbeláez y Maritza López orientan la *Especialización en Prácticas Audiovisuales*, que permite conocer e indagar otras búsquedas expresivas y narrativas entre docentes y estudiantes, como la confrontación con la continuidad del narrador extradiegético que había caracterizado los primeros documentales. De este modo surgen relatos retroalimentados con otros referentes estéticos y teóricos, rompiendo y jugando con las costuras frágiles que pretenden amarrar los límites entre el documental y la ficción. A la par de estos procesos, los docentes del taller de audiovisuales buscan un desplazamiento, ya no hacia otras pantallas de la televisión sino hacia la producción cinematográfica. De estas dinámicas de aprendizaje surgen las propuestas *El Rey* (Antonio Dorado, 2004), y luego el largometraje *Yo Soy Otro* (2007), dirigido por el profesor Oscar Campo. Con estos trabajos se empieza a consolidar el cine como escenario posible en la universidad pública, y estas experiencias serán las semillas en el origen de otras replicas entre los estudiantes con importantes resultados.

6.1.2. Del curso de montaje a la experiencia cinematográfica

En el año 2003 se inicia el rodaje del largometraje de ficción *El Rey* (2004), una propuesta que parte de la imposibilidad de hacer un documental sobre un personaje del bajo mundo criollo, narrada conscientemente desde una apropiación de la narrativa del género de *gangster* y la estética del *film noir* (Tudor, 1975). La historia se inspira en un personaje real y se orienta desde la perspectiva del profesor Jesús Martín-Barbero (1991), consistente en apelar al drama popular para desde allí plantear una mirada subversiva, en este caso, sobre la injerencia norteamericana en los orígenes del narcotráfico y la descomposición política y social de las instituciones hegemónicas en Colombia, trama en el que se naturalizan los nexos entre un policía, una diputada y un narcotraficante. El contexto histórico evocado se inspira en la cotidianidad del barrio popular donde crece el egresado-profesor-director. Pero, además, como es una recreación de época hereda del taller de audiovisuales, se apoya en la necesidad de hacer una investigación extensa del contexto histórico, el vestuario, las expresiones orales, la proxemia de los modos de bailar y los referentes de filmes propios y exógenos. Pero, además, como es una recreación de época, hereda del taller de audiovisuales la necesidad de hacer una

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

investigación extensa (casi obsesiva) del contexto histórico local a través los decorados, el vestuario, las expresiones orales, la proxemia en la vida cotidiana y en los modos de bailar, caminar y traficar. Estos recursos de investigación le otorgan al film el tono de una verosimilitud comprometida con un sentimiento de pesimismo moral. El relato en la búsqueda de representación del origen del narcotráfico en Colombia propone una perspectiva de la representación estética del mal de lo que Daniel Tobón denomina “ficción realista” (Tobón, 2020).

Entre sus flaquezas posibles puede estar no haber asumido una postura crítica más explícita frente a la descomposición del contexto político y social y frente a la injerencia norteamericana en el origen del narcotráfico a través de los Cuerpos de Paz.

Sin embargo, la experiencia de realizar el film marca un referente para las nuevas generaciones y empieza a cristalizar el sueño de volver a hacer cine en la ciudad de Cali después de 17 años de silencio en las pantallas, y al mismo tiempo arroja una experiencia didáctica, tanto para el docente/director como para el colectivo de estudiantes que se sumaron al aprendizaje (Figura 6.10). En este sentido se puede considerar que la filmación del largometraje es una extensión del taller de audiovisuales, porque nuevamente el docente está experimentando, y, al igual que el grupo de estudiantes que participaron en producción fílmica, enfrenta también su opera prima de ficción. La estrategia que se aplica en la dirección de la filmación es la misma que se aplicaba en las clases del curso de montaje y en las grabaciones para *Rostros y Rostros*. Es decir, el film se piensa desde una experiencia documental que establece nexos con la ficción, y se realiza a partir de una literatura y una filmografía existente —que habitualmente se hace común en los cursos de audiovisuales—, a través de las cuales se puede intuir cómo se hacen las películas, aplicando los tradicionales principios de austeridad. En la realización del film participaron estudiantes como Oscar Ruiz, Gerylee Polanco, Lina Lasso, Félix Corredor, Claudia Pedraza, Sofía Oggioni, los cuales posteriormente participarían en la filmación de la película *Yo soy otro* (2007), del profesor Oscar Campo; en lo sucesivo, estudiantes y egresados realizarían sus propias películas como *Perro come perro* (2009), *El vuelco del Cangrejo* (2009), *La Sirga* (2012), *La Siembra* (Santiago Lozano, 2015) y *La Tierra*

y *la Sombra* (César Acevedo, 2016), que obtuvo, esta última, la Cámara de Oro en el festival de Cannes.

6.1.3. “*Apaporis, Secretos de la Selva*”

Entre los años 2005 y 2010 se realiza la investigación y producción del largometraje documental *Apaporis, Secretos de la Selva* (2010), filmado en Washington y en la amazonia colombiana. Se trata de una propuesta documental inspirada en el libro *El Rio* (2004) del escritor etnobotánico Wade Davis. La investigación permitió aplicar y lograr el apoyo del *Fondo de Producción Cinematográfica* para producción en el año 2006⁷³. El documental narra un diario de viaje en el que se reflexiona a partir de una serie de preguntas en torno a la sabiduría de los pueblos indígenas como los kubeos, carijonas, barazanos y tanimukas, que habitaban en los años cuarenta en las orillas del río Apaporis, y que tenían poderes y conocimientos botánicos sobre las plantas psicotrópicas.

El trabajo es un antecedente relevante para la presente investigación, porque constituye un primer acercamiento reflexivo que hace el investigador sobre las comunidades indígenas ancestrales y en esta experiencia se decanta un repertorio de herramientas de investigación que habían sido construidas en la experiencia docente en el taller de audiovisuales. En consecuencia, en esta breve reseña se hará énfasis en esos recursos pedagógicos que aportan insumos para el laboratorio étnico.

La investigación audiovisual fue y ha sido una de las claves que ha marcado una impronta en varios trabajos a lo largo de la historia del taller de audiovisuales, y aunque no necesariamente ha seguido pautas exegéticas, instintivamente se ha ocupado de la indagación crítica sobre el contenido explícito del objeto de estudio, al tiempo que abordaba la investigación sobre el dispositivo estético desde el cual podría ser apropiado y abordado. A primera vista parecería estar aludiendo al concepto tradicional de forma y contenido; pero no es

⁷³ Como ya se comentó, a partir del año 2004 con el surgimiento de la Ley 804, conocida como La Ley del Cine, el Estado a través de convocatoria respalda parte de la financiación de algunos proyectos. Inicialmente el proyecto tuvo apoyo para la producción de medimetraje, porque tácitamente se pensaba que los documentales estaban destinados a la televisión y no a exhibición en salas de cine. Cuando se estrenó en salas, el film registro una asistencia de 44.177 espectadores, cifra que supera ampliamente el promedio de los filmes de ficción (en su momento fue el documental más visto en la historia del cine colombiano).

así, la diferencia está en que los dos conceptos no se asumen como si fueran contrapuestos.

Si la forma es el sistema total que el espectador atribuye a la película, no hay interior ni exterior. Cada componente funciona como una parte de la estructura global percibida.

Por lo tanto, consideraremos elementos formales cosas que algunas personas consideran contenido. Desde nuestro punto de vista, el tema y las ideas abstractas forman parte del sistema total de una obra artística. (Bordwell y Thompson, 1995)

Bordwell y Thompson explican la relación entre forma y contenido desde la perspectiva de la lectura filmica que puede hacer el espectador. Pero esta concepción de la articulación de estos conceptos resulta igualmente válida si la asumimos no *a posteriori* sino *a priori*, como un dispositivo de investigación audiovisual en función de la producción. Es decir que el concepto de forma no corresponde estrictamente a la superficialidad —que podría ser análogo a un empaque—, y el contenido no se refiere únicamente a lo que equivaldría al interior, porque entre forma, y contenido lo que hay es una interacción dinámica dialógica entre los dos conceptos. Esta interacción determina que los límites no son tan precisos, que los modos y las estéticas del narrar afectan los contenidos, y que esta dinámica se da en doble vía. Y si es cierto que “el observador relaciona dichos elementos entre sí y los hace interactuar de forma dinámica” (Bordwell y Thompson, 1995), el realizador audiovisual también puede/debe hacerlo para investigar y crear propuestas estéticas y narrativas. Este recurso se empleó conscientemente en la experiencia del documental *Apaporis, Secretos de la Selva*, y se ha aplicado sistemáticamente en los diversos proyectos, tanto de ficción como de documental. Aunque es un procedimiento dispendioso, que demanda mucho tiempo, si la investigación se asume con pasión, permite aprender/compartir/crear dinámicas que se van decantando simultáneamente, y que a la postre enriquecen las propuestas audiovisuales (Figura 6, 11). Otro aspecto tiene que ver con la reflexión sobre el *locus de observación*, que aunque debe estar dispuesto a transformarse en el proceso de investigación, si se advierte con anterioridad puede ayudar a guiar de mejor manera la alternativa narrativa audiovisual. En el documental *Apaporis, Secretos de la Selva*, los puntos de vista se pensaron desde el lugar del montaje, y uno de ellos era la narración intradiegetica, pero también había planes de contingencia, porque

en el documental —o en la ficción con vocación documental—, lo interesante y lo problemático es la incertidumbre de lo que se puede encontrar, o lo que pueda ocurrir. De allí la necesidad de considerar planes optativos que estén pensados desde las necesidades del montaje final para planear desde la investigación la filmación de planos potencialmente necesarios. Esta situación se experimentó en este documental, y la enseñanza que se obtuvo es que esos planes alternativos deben ser flexibles, y no rígidos, porque en la realidad cada propuesta decanta y reclama su propio repertorio. La apuesta intradiegética se había considerado aludiendo al cine de ensayo, con referentes de diversos lugares de la historia del cine y del documental contemporáneo. En cierta forma, la experiencia corresponde al cine que se ha denominado *cine indigenista*, donde prima la mirada exógena de un realizador que no hace parte de la comunidad. Y ese locus de observación era una estrategia narrativa necesaria para involucrar al espectador en la historia, porque la diégesis no es narrada por alguien de la comunidad o un especialista, sino por un observador que expresa con honestidad sus pensamientos, expectativas, carencias y hasta contradicciones.

La compleja y grata experiencia del proceso de investigación y preproducción de este trabajo implicó pensar en las alternativas de creación audiovisual, en torno a los modos representación del otro, y particularmente en la representación hegemónica del indígena que ha hecho la cultura occidental. Esta situación condujo al término del documental a emprender la escritura del artículo didáctico *Apuntes sobre el proceso de investigación del documental APAPORIS, Secretos de la Selva* (Dorado, 2014), donde se reflexiona sobre el alcance, el sentido y la necesidad de emprender estos esfuerzos de investigación previa.

En estos casos uno llega a pensar que la investigación que tanto tiempo y esfuerzo demanda es inútil, porque una cosa es lo que el documentalista imagina y otra lo que enfrenta cuando filma. Sin embargo ¿qué tal si no se investigara? Regularmente en esos casos reina el caos. La investigación funciona como una especie de gimnasia mental y permite que uno tenga un repertorio de planes de contingencia. Después de dar tantas vueltas, el instinto se aviva y si se aprende a valorar los problemas, es posible sacarles partido, porque justamente esos obstáculos son los que hacen de este trabajo un oficio

fascinante, que se parece a la vida. Lo aburridor debe ser hacer documentales con formatos donde todo está estandarizado. (Bordwell y Thompson, 1995)

El trabajo audiovisual sirvió a las comunidades del río Apaporis como un documento que visibilizó frente a la opinión pública colombiana la importancia de respetar las culturas amazónicas, y contribuyó a que este territorio del país se declarara *Parque Nacional Natural Yaigogé Apaporis*. La exhibición en salas de cine del documental en el año 2012 creó un antecedente entre los realizadores de la región y el país para exhibir largometrajes documentales en salas de cine, pero además su difusión coincidió con un despertar del cine en el tratamiento del tema indígena en Colombia, inspirando películas como *El abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, 2015), *Amazona* (Clare Weiskopf, 2017) y *El Sendero de la Anaconda* (Alessandro Angulo, 2019). Pero como se consignó en el capítulo 5, el documental *Apaporis, Secretos de la Selva* también ha coincidido con la realización de un número cada vez más creciente y valioso de audiovisuales de cine indígena, realizados por las propias comunidades en los distintos territorios del país.

La experiencia de la escritura del artículo permitió entender la necesidad de seguir investigando más a fondo sobre la narración audiovisual y las culturas indígenas ancestrales, a las cuales en el contexto del taller de audiovisuales no se les había asignado la debida importancia. Si bien es cierto que el documental tuvo un gran impacto entre la crítica y el gran público, desde la academia quedó la deuda de problematizar aún más esos procesos de investigación y de emprender otras apuestas. Quizás las alternativas estaban en los planteamientos del profesor Jesús Martín-Barbero, consistentes en indagar a través de la cultura popular la cultura de los pueblos indígenas y plantear propuestas dialógicas y horizontales, que a la postre permitieran no solo hacer memoria sobre su resistencia y lucha por sobreponerse a la modernidad, sino también que permitieran afianzar la creación de búsquedas estéticas propias en un marco de respeto a las comunidades y sus conocimientos.

6.1.4. “*Namuy nu piro*” (Nuestra Tierra)

A partir del año 2016, el Centro de Producción Audiovisual de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle revive los vínculos con la televisión regional

y se reactiva la emisión de audiovisuales a través del programa *Rostros y Rastros, Nueva generación*, tejiendo de nuevo los vínculos entre los trabajos del taller de audiovisuales y las audiencias de televisión pública⁷⁴. No obstante, la transformación de los canales regionales en Colombia, el espacio vuelve a activar los procesos de apoyo pedagógico y fomento creativo. En este contexto nuevamente el profesor Oscar Campo lidera una propuesta con estudiantes, egresados y docentes, se participa en convocatoria estatal de RTVC con la serie para televisión *Bajo el mismo Cielo*. Uno de los documentales de la serie, es el cortometraje *Namuy nu pirø, Nuestra Tierra* (Dorado, 2017), realizado con el estudiante de comunicación Luis Albeiro Tróchez, oriundo del corregimiento de Puente Real en el resguardo indígena de Guambía (Cauca). Con este trabajo se actualizan los procesos de investigación y de aprendizaje/enseñanza referidos con anterioridad, y la experiencia va a ser la antesala inmediata de la presente investigación.

El documental retrata un joven misak que está terminando sus estudios en la Universidad del Valle, y reflexiona sobre el pasado con su comunidad y sobre su futuro. Paralelo al proceso de investigación, se escribió un guion a cuatro manos, a partir de una reflexión dialógica entre profesor y estudiante, explorando a través de la historia de vida de Luis Albeiro una visión crítica de la realidad que afrontan los jóvenes provenientes de comunidades étnicas que llegan a la Universidad Pública. Se indagaron estrategias narrativas y estéticas de realización audiovisual revisando algunos trabajos de *Artavazd Pelechian*, *Aleksandr Sokúrov*, algunos filmes de *Marta Rodríguez* y *Jorge Silva* y visitamos de manera sistemática filmes de Jean Rouch, como *Yo, un negro* (1958) y *La Pirámide Humana* (1961). En los documentales de Rouch se revisó el dispositivo de la *observación participante* que emplea el director a través de la cámara, asumiendo una postura ética lo más respetuosa posible para registrar la poesía y la vida corriente de los personajes (Rouch, 2011). Con estos insumos, se apeló a una narración abierta. Algunas secuencias se grabaron como puestas en escena de

⁷⁴ En su proceso de consolidación al taller de audiovisuales se han integrados otros profesores como Manuel Silva y Diana Cuellar, que han dinamizado los procesos del trabajo audiovisual en los estudiantes. Otra aclaración es esta: debajo de la punta del iceberg —que pueden ser los trabajos audiovisuales—, hay todo un colectivo de formación conceptual, estética y pragmáticas en la Escuela de Comunicación Social

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

ficción y otras se registraron con un espíritu abiertamente documental. En algunos casos, se filmó de noche y al amanecer, en condiciones de luz poco favorables, y se iluminó con linternas de teléfonos celulares (Figura 6.12).

Las condiciones de la convocatoria eran tan libres como solían ser las de *Rostros y Rastros* en sus inicios. Aunque el contrato exigía que en el documental no se abordaran asuntos de orden político, se asumió una actitud política discreta desde la decisión de grabar en Namuy wam (lengua guambiana) hasta interrogar las imposiciones hegemónicas como la religión y la colonización. La traducción del *Namuy wam* al idioma español fue compleja, porque la lengua indígena es muy arisca y se resiste a ser simplificada al castellano.

La experiencia permitió una eficiente enseñanza a través de un intercambio intercultural de saberes entre los conocimientos audiovisuales occidentales del taller y los conocimientos indígenas misak que circularon entre estudiante y docente. También el trabajo permitió un valioso acercamiento a los problemas y tensiones de una comunidad que históricamente ha estado luchando frente a las adversidades impuestas por el mundo occidental.

A parte de las emisiones televisivas, el documental ha sido exhibido en festivales y eventos universitarios, donde los propios estudiantes misak han valorado y reconocido el trabajo realizado. Pero el mayor logro es que esta experiencia transformó el proceso de aprendizaje del estudiante Luis Albeiro Trochez, quién al poco tiempo, en alianza con un colectivo de estudiantes y egresados del taller de audiovisuales, aplicó y ganó la beca de comunicación étnica que otorga el Ministerio de Cultura con el documental *Na Misak* (1918), donde el director hace un ejercicio performativo, y desde su postura indígena confronta la visión que se tiene en occidente del estereotipo del misak. En una entrevista para el diario El Espectador afirma lo siguiente: “Mirémonos al espejo, somos más que esto, somos más de lo que nos miran desde afuera, más que lo exótico” (Agencia EFE, 2019). Posteriormente el estudiante y su equipo de trabajo han realizado los trabajos *Nu Usri (Gran mamá)* (2019) y *Yalo piñinkau (Mariposa negra)* (2020), con apoyo de fondos estatales dirigidos a realizadores indígenas. Los logros alcanzados por el estudiante y el colectivo de sus compañeros del taller de audiovisuales lo posicionan en la actualidad como una promesa de los jóvenes directores colombianos (Figura 6.13).

6.1.5. “Augusto Rivera, el gran ausente” (exposición interactiva)

Paralelo a la realización del documental *Namuy Nu Piro, Nuestra Tierra*, se asumió la investigación *Retrato Hablado, Segunda Fase*⁷⁵, sobre Augusto Rivera, uno de los artistas indigenistas más importantes del muralismo en Colombia. En esta experiencia se asumía la instalación interactiva como una alternativa importante para difundir obras en museos y convocar nuevos públicos. Para refinar el dispositivo experimental, se propuso la creación de un laboratorio audiovisual pedagógico capaz de evaluar y diagnosticar posibles dificultades. De esta manera se adecuó un laboratorio de ensayo en el estudio de televisión de la Universidad del Valle y se aplicó el *test emot-brain: Método de evaluación de experiencia de usuario* con un grupo focal de estudiantes y profesores de la Universidad del Valle. Este acercamiento al laboratorio y a la instalación permitió advertir, comprender y enriquecer las relaciones interactivas. La obra se difundió en el Museo La Tertulia con el título *Augusto Rivera, el Gran Ausente* (Dorado, 2018), y una de las piezas de la instalación (*Insolencias benignas*), fue seleccionada en el *Festival Internacional de la Imagen 2019*.

La experiencia de las instalaciones y escritura del artículo “Estrategia de análisis de obra interactiva: el laboratorio alternativo como herramienta”⁷⁶ permitió comprender y fortalecer la propuesta del Laboratorio étnico diseñado en la tesis doctoral (Figura 6.14).

6.1.6. Reflexiones sobre el Curso de Montaje en el Taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle

Como se ha ilustrado, el curso de montaje y el taller de audiovisuales, en su largo proceso de decantación, han logrado aplicar insumos de formación investigativa y pragmática aplicando hallazgos propios y emulando procesos de aprendizajes a través de referentes de la historia del cine que arrojan enseñanzas. Y aunque el curso tiene unos eslabones precisos, se ha entendido que debe ser flexible y debe permitir que los estudiantes apliquen otros referentes de su interés para cualificar la formación colectiva del taller y la propia capacidad y competencia del estudiante para contar sus propias historias. Se debe subrayar que es en el proceso de

⁷⁵ El proyecto de investigación fue seleccionado en la Convocatoria Interna de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle 2016.

⁷⁶ El artículo se encuentra en prensa en la revista *Anagramas*.

ejecución de las prácticas del semestre donde los estudiantes que están realmente interesados en el proceso aprenden los fundamentos enfrentando las dificultades propias la realización de cada filmación pues cada experiencia de rodaje demanda dificultades, competencias y soluciones particulares que habitualmente no están consignados en ningún manual audiovisual.

Considerando que el programa del curso de montaje es el referente principal para diseñar e implementar el Laboratorio Audiovisual Intercultural que proponemos realizar, se debe plantear desde una postura crítica una propuesta que logre ser funcional y respetuosa del contexto político-social de la comunidad indígena, que ha luchado históricamente por un espacio y un territorio político y que está en riesgo de perder su lengua y su cultura propia.

Es importante clarificar que el método que se busca implementar en el laboratorio no pretende diseñar o reproducir la formación equivalente que ofrece la Universidad del Valle, porque evidentemente hay otras condiciones. Sin embargo, lo que se pretende demostrar es que con esa experiencia occidental se puede crear un laboratorio que al tener las condiciones ideológicas y culturales particulares del conocimiento guambiano, se pueda dinamizar en la comunidad los saberes propios en función de la exploración de narrativas propias.

En el proceso de emprender la experiencia y de pensar una propuesta de un laboratorio audiovisual intercultural con la comunidad misak, se han cruzado interrogantes como estos.

- ¿Cómo plantear una dinámica intercultural en los procesos de participación audiovisual con las comunidades indígenas?
- ¿Qué pasaría si en lugar de esperar a que los estudiantes de las comunidades indígenas vengan a las Universidades públicas se diseña un laboratorio donde los profesores van a la comunidad indígena?
- ¿Qué pasaría si en lugar de ir con el programa occidental que se emplea con los estudiantes blanco-mestizos se asume la tarea de diseñar una propuesta para ellos?
- ¿Qué pasaría si en lugar de llegar como investigadores o docentes con una estrategia prefabricada, vamos con una actitud humilde y sincera, en calidad de estudiantes, para ilustrarnos y conocer su cosmovisión, su pensamiento y su cultura?
- ¿Y si se procediera de este modo, quizás se podría crear una propuesta pedagógica que les sirva a la comunidad, donde ellos mismos puedan realizar piezas audiovisuales para registrar su memoria y defender su cultura?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Decantar y emprender estas reflexiones ha sido una experiencia que ha implicado también asumir una mirada crítica sobre la comunidad indígena, pero, sobre todo, una mirada crítica sobre el curso de montaje y el taller de audiovisuales. En la retrospectiva que se ha hecho sobre su origen y consolidación, se advierte una acumulación de experiencias, donde se han bebido diferentes fuentes de autores, directores, o prácticas didácticas decantadas en el tiempo, pero se debe reconocer que este repertorio se ha construido con referencias fílmicas y didácticas eurocéntricas, que le han aportado reconocimiento pero que también dejan en evidencia procesos de aculturación y registros de unas dinámicas colonizadoras, que es necesario revisar y cuestionar. Bajo esa perspectiva, el acercamiento a la comunidad sería una oportunidad para alimentar el propio taller occidental con conocimientos de los pueblos originarios, que sistemáticamente desde las carencias del conocimiento blanco-mestizo se han desconocido e ignorado.

Finalmente se adjunta el mapeo básico del curso de montaje del Taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle (Tabla 6.1). De esta forma se puede apreciar el contexto geográfico de los países de donde se han tomado las referencias de propuestas o conocimientos que nutren los saberes y contenidos del curso. Para la realización de este mapeo, se han tenido en cuenta las categorías a las que se ha apelado cuando se examinaron las referencias del rastreo a laboratorios, métodos o directrices que se consideraron en el capítulo 5.

Tabla 6.1

Mapeo Curso de Montaje del Taller de Audiovisuales de la Universidad del Valle

Autor (movimiento) escuela	Antecedentes o referentes	Propuesta política	Propuesta e laboratorio	Tendencias estéticas	Estrategia pedagógica	Soporte tecnológico	Exhibición
Taller de audiovisuales (Curso de montaje) Universidad del Valle.	Méliès Kuleshov y cine soviético Surrealismo Neorealismo Jean Rouch Cine directo Cine de ficción y documental contemporáneo o habitualmente occidental.	Se respeta la perspectiva política de los estudiantes.	Laboratorio Intercultural Eurocéntrico	Ficción Documental Experimental	Mímesis a través de referencias de la historia del cine. Diálogo creativo entre estudiante/docente	Video digital Cámaras de fotografía.	Exhibición en TV regional Presentación al aire libre. Participación en festivales de cine a nivel local, nacional e internacional.

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Notas sobre el contexto histórico de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad

No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años son los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, porque han subido del Valle al Monte. Pues yo nací y me crié en el monte y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra.

[...]

La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro.

(Manuel Quintin Lame Chantre, 1939, pp. 10-11, 33)

El presente apartado busca contextualizar el proceso pedagógico gestado por el pueblo misak en la consolidación de su universidad indígena. Para entender dicho proceso hay que situarlo con respecto a las formas de organización política y de lucha histórica emprendidas por el pueblo misak. Desde allí se tratará de mostrar las características singulares de un movimiento de afirmación en torno a la educación propia⁷⁷, expresando la profunda relación entre el conocimiento que tiene el misak y el modo como lo ha dispuesto para incorporarlo como una estrategia de lucha en la reivindicación de sus derechos, sus relaciones culturales y su vida. De esta forma, para el misak el proceso pedagógico gestado en la consolidación de un modelo de educación superior es una expresión de su organización política. Ello se hará evidente cuando describamos algunos aspectos de su pensamiento y los modos como percibe su relación con la historia y con la vida, lo que implica reflexionar desde las causas hasta los efectos para visualizar la trama de significaciones y sentidos que posibilitaron tales hechos, partiendo de un

⁷⁷ Según Aranda et al. (2015), “La educación del Pueblo Misak ha tenido tres momentos importantes: Antes de la colonización, durante la conquista y la colonia y después del siglo XX. Como un primer momento, está la educación propia, que consistía en formarse dentro de su cultura, ligada a la naturaleza, al trabajo familiar y comunitario, era una educación integral para la vida. El segundo momento de la educación Misak está directamente ligado al contacto con la otra cultura, quienes por el afán de colonización fueron creando las primeras escuelas. En 1915 aparece la primera escuela formal dentro del pueblo Misak. Sin embargo, la escuela formal que se inserta dentro del territorio Misak tiene una profunda política institucional de adoctrinamiento. El tercer momento es consecuencia del anterior porque el pueblo Misak se propone fortalecer la Educación propia en el marco de la política de recuperación de territorios usurpados, bajo el principio de “recuperar la tierra para recuperarlo todo” promulgado en el Manifiesto Gambiano en 1980. Por eso, hemos querido caracterizar algunos aspectos de estos tres momentos” (pp. 33-36).

eje reflexivo que implica la recuperación de su territorio ancestral, sin el cual dicho proceso de revitalización de los saberes propios y su posterior institucionalización no habría podido desarrollarse, lo que impulsó el encuentro y el diálogo intercultural necesario para avanzar hacia la solidaridad que, como veremos, fue fundamental para el empoderamiento epistemológico y material de sus acervos culturales. Este reconocimiento solidario da inicio al desarrollo formal e institucional de una propuesta política encaminada a la proyección de la educación con una perspectiva diferencial salvaguardada por la carta constitucional de Colombia de 1991. La carta magna posibilitaría tanto el desarrollo de las instituciones educativas propias en formación básica primaria y secundaria, con el aval del Ministerio de Educación, para luego abrir camino hacia la gesta de una educación superior indígena. La educación universitaria es un logro de las luchas por reivindicaciones de derechos colectivos a la educación superior diferencial en otras regiones y en otras latitudes. En este contexto, podremos situar con mayor comprensión en qué consiste el modelo pedagógico de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad como propuesta epistemológica diferencial que sitúa como ejes de su metodología la *interculturalidad*, el *diálogo de saberes*, la *minga de pensamiento*, la *oralidad* y la *salvaguarda de lo propio* para fortalecer su devenir como pueblo. Como veremos, estos logros han sido resultado de un camino arduo, no falto de dolor, de tropiezos e incertidumbres, en los que el Espíritu misak ha tenido que trasegar para alcanzar su más preciado sueño: su derecho a perseverar en su ser y en su existencia como pueblo culturalmente diverso.

6.2.1. Sin territorio no hay educación propia

La vida del pueblo misak gravita alrededor de su lucha por la tierra. La llegada de los descubridores y los conquistadores españoles al suroccidente del país provocó una forzosa desviación histórica de su relación con la tierra y una profunda desestructuración en el plano de sus instituciones jurídicas, económicas y culturales. Sin embargo, dicha desestabilización no fue agenciada de modo absoluto. A la Colonia no le interesaba la sistemática destrucción de los indígenas y de sus instituciones, pues le bastaba con su total subordinación a sus fines políticos

y a sus intereses privados. Por eso, junto al agenciamiento⁷⁸ general del sistema jurídico de la corona española se fue elaborando en esta región un derecho nuevo —el derecho de indios— y dentro de él se admitió la supervivencia jurídica de algunas costumbres que no constituían un obstáculo para el proceso histórico de la colonización:

Durante la época colonial, la Corona española creó los resguardos indígenas para preservar la mano de obra y la capacidad tributaria de los aborígenes, elementos esenciales para la economía de ese tiempo. Para administrarlos, distribuyendo las tierras de una manera adecuada a las necesidades productivas, manejando la mano de obra de modo de garantizar tanto la subsistencia indígena como el tributo y la cuota de fuerza de trabajo para la mita, sirviendo a manera de gobiernos títeres para llevar al seno de las comunidades las disposiciones e intereses de los españoles, se crearon también los cabildos de indios o pequeños cabildos. (Vasco, 2002, p. 72)

Estas instituciones convenían a los fines políticos de la corona. A través de ellas encontraron el modo de conservar ciertos núcleos de población originaria que habían logrado sobrevivir al ímpetu arrollador de la conquista. Al ser una estrategia eficiente se fomentó la creación de nuevos cabildos⁷⁹ mediante la organización de nuevas expediciones de descubrimiento interior y pacificación. La tierra como propiedad colectiva fue concedida a los originarios que siempre la habían habitado sin que por ello hubieran de restringirse las mercedes de tierras hechas a los conquistadores y a sus descendientes. Esta visión colonial de la tierra y la distribución de la población surge en relación con la salvaguarda de los intereses privados de los hombres a cuyas expensas se habían organizado las expediciones de

⁷⁸ El poder colonial en cuanto política precisa, en términos de Deleuze y Guattari (2004), “el agenciamiento concreto de un poder despótico y autoritario codificado en una semiótica singular: agenciamientos de poder muy específicos imponen la significancia y la subjetivación como forma de expresión determinada, en presuposición recíproca con nuevos contenidos: no hay significancia sin un agenciamiento despótico, no hay subjetivación sin un agenciamiento autoritario, no hay combinación de las dos sin agenciamientos de poder que actúan, precisamente, mediante significantes, y se ejercen sobre almas o sujetos. Pues bien, estos agenciamientos de poder, estas formaciones despóticas o autoritarias, proporcionan a la nueva semiótica los medios para ejercer su imperialismo, es decir, los medios para destruir a las demás y, a la vez, protegerse contra cualquier amenaza precedente del afuera” (p. 185).

⁷⁹ En la actualidad, el cabildo es definido como entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por esta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen leyes, usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad (Betancourt, 2013).

“descubrimiento” y conquista. El conquistador español —y los que de él descendían— necesitaban para satisfacer sus ambiciones no sólo la propiedad de minas y de tierras sino también de brazos para el laboreo y el cultivo de las unas y las otras. De aquí la aceptación y el desarrollo de instituciones como los repartimientos, las encomiendas y la mita, que habrían de intensificar el sometimiento en los resguardos, para lo cual se desplegaría una política de adoctrinamiento, acompañado de abusos y expoliaciones violentas.

La dialéctica del señor y el esclavo partió de la instauración del derecho del amo y el establecimiento de una nueva relación productiva con la tierra. El sustrato profundo de dicha relación radica en los distintos mecanismos que se implementaron para la estratificación de la tierra y la capitalización de la población indígena a través de la institucionalización del resguardo, la formación de cabildos y el adoctrinamiento ideológico (teocracia). Así fue como al indígena se lo situó sobre la lógica de la desintegración social y la asimilación progresiva al orden colonial, cuyo poder pretendió despojarlo progresivamente de su integridad.

Solo por la tenacidad y por los conocimientos ancestrales de las sociedades originarias pudieron sobrellevar esta lógica a costas, lo que posteriormente permitiría la subversión del sentido histórico de tales instituciones⁸⁰, sin obviar el hecho de que el proceso de colonización permaneció vigente, como en el período republicano:

Posteriormente, el período republicano inicial osciló entre considerar esas instituciones como factores de discriminación y relegamiento de los indígenas, las cuales era necesario eliminar para dar a estos “plenos derechos ciudadanos”, y verlas como instituciones provisionales, necesarias durante el período de transición hacia su integración plena. De este modo, las concibió e institucionalizó la ley 89 de 1890, acogiéndolas como medios para “reducir a los salvajes a la vida civilizada”, cumplido

⁸⁰ Al respecto Vasco (2002) sugiere que “La pugna por el control político de los cabildos entre los intereses indígenas y los de la sociedad dominante, entonces, se ha convertido en un punto crítico para la existencia de los indígenas. Cuando su control está en manos de sus enemigos (así sus miembros directos sean indígenas): curas, terratenientes, politiqueros, integracionistas, la vida de las sociedades indígenas como tales peligran, se debilita, se deteriora; cuando está en manos de defensores de los intereses propios, la vida indígena avanza y se fortalece su desarrollo” (p. 73).

lo cual deberían desaparecer, haciendo al indio propietario privado de pequeñas parcelas, es decir, convirtiéndolo en campesino pobre. (Vasco, 2002, p. 72)

El poder colonial tiende a desvirtuar las condiciones ontológicas de “el otro”. El proyecto republicano situó como política de la población la idea del progreso como proyecto civilizatorio de las sociedades originarias. Sin embargo, la civilización no representó nunca para la población sometida una evolución hacia algo mejor, al modo como la sociedad mayoritaria lo ha creído. El “progreso” como idea moderna siempre fue para el indígena una idea falsa. Mas, aunque fuesen ideas falsas, no por ello han dejado de ser eficientes con respecto a sus fines: asimilar la diferencia, desterritorializar y capitalizar las subjetividades en la hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento⁸¹ (Quijano, 1998). Esta disputa por la existencia ha sido llevada a través de la historia a muchos términos. Esto destaca el papel de la propiedad colectiva de la tierra a través del resguardo en la supervivencia indígena y el peso de los cabildos, pese a sus vacilaciones y contradicciones en el mantenimiento de los resguardos, en su defensa frente a la oleada blanca en su contra durante las primeras décadas del siglo XX:

De ahí que a comienzos de la década del 70 de este siglo, cuando se crea el Consejo Regional Indígena del Cauca⁸² y este lanza, entre otras, la consigna de recuperar y fortalecer los cabildos, comienza un nuevo período para esta institución: la lucha frontal de los indígenas para hacerla un arma fuerte y efectiva, mucho más que antes y de manera plena, en su lucha por vivir de una forma propia, por recuperar todo lo que han

⁸¹ Quijano (1998) advierte que “En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores. Así, con el tiempo largo de la colonialidad, que aún no termina, esas poblaciones (“india” y “negra”) fueron atrapadas entre el patrón epistemológico aborigen y el patrón eurocéntrico que, además, se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el mundo en torno” (p. 125).

⁸² De la lucha emprendida por algunos indígenas a finales de 1960 surge el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), organización que lideró la recuperación de las tierras y la cultura de los misak (guambianos) y nasas (paeces) que habitan en el departamento del Cauca, en el suroccidente de Colombia. Los misak se separaron del CRIC en 1975 y formaron su propia organización, Movimiento de Autoridades del Suroccidente Colombiano (Ortiz, 2011, p. 138).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

perdido, por fortalecer su autonomía frente a la sociedad explotadora y opresora, un arma de afirmación indígena frente a la “humillación” de siglos. (Vasco, 2002, p. 73)

La estrategia del amo se convirtió en la táctica del oprimido. La tierra que antaño se limitó para regular y administrar la fuerza de trabajo devino epicentro de autonomía y legitimación de los derechos colectivos para poder ejercer sus necesidades y facultades de objetivación visual y plástica, con y por medio de los patrones de expresión visual y plástica propios, para reestablecer las prácticas de relación con lo sagrado propio, para afirmar la condición activa de su propio imaginario y de su propio universo de subjetividad. Ante una macropolítica del desarraigo y del olvido, se estableció una micropolítica⁸³ de la memoria en la recuperación del territorio ancestral, promulgada por primera vez por el pueblo misak y dentro del gestante movimiento indígena en el país en julio de 1980 (Vasco, 2002), en la Primera Asamblea Indígena, donde los misak se reunieron para declarar “somos un pueblo” y emprender una larga lucha por “recuperarlo todo”, por “tener todo completo”.

Ante esta nueva conciencia de pueblo, los misak, junto con otras comunidades indígenas del Cauca, emprendieron un proceso político orgánico tendiente a deconstruir cada uno de los aspectos ideológicos, sociales y culturales que los habían conducido al olvido de sí como individuos y como pueblo. En ese ingente proceso de lucha se vieron abocados a subvertir el despojo, sobre la base de la historia occidental, para deslegitimar en el plano de los hechos el arbitrario régimen de verdad impuesto sobre ellos, como quedó explícito en uno de los manifiestos desarrollados en el Tercer Encuentro Indígena del Cauca, el 15 de julio de 1973:

Los indígenas caucanos luchamos desde hace siglos por conservar nuestra tierra, nuestro propio gobierno y nuestras costumbres. Y casi siempre luchamos juntos. La más vieja lucha que recordamos es la guerra contra los invasores españoles. Eso fue por allá en 1535 cuando llegaron con Sebastián de Belacázar. En ese tiempo los pubenses

⁸³ Para Deleuze y Guattari (2004), todo es política pero toda política es a la vez macropolítica y micropolítica (p. 214). De tal forma, que la primera aboga por la segmentarización dura (desarraigo y olvido), y la segunda es ante todo segmentarización flexible, una micropolítica del recuerdo, del arraigo, pero también de la percepción, del afecto, de la conversación.

que habitaban la región de Popayán gobernados por los caciques Calambás y Payán. Pero cuando fueron atacados no se quedaron solos vinieron paeces con la Cacica Gaitana, y los guambianos con el Cacique Piendamú, para ayudar a defender. Así unidos, las tres grandes naciones indígenas pudimos resistir durante veinte meses ataques de los extranjeros a Popayán y luego, derrotarlos en muchas otras batallas: como el capitán español Pedro de Añasco, quien pagó con su vida la de tantos indígenas que había hecho asesinar para robarles sus riquezas. Al final fuimos vencidos porque las armas de los castellanos eran más poderosas y causaron mucha mortandad. Pero los pubenses, paeces, guambianos y demás indígenas seguimos defendiéndonos con valor que los mismos blancos cuentan hoy en sus historias. Luego, después de 1.700 los ricos se entraron a los resguardos para explorar el oro de los ríos, y el oro y plata de las montañas, causando esclavitud. Volvimos entonces, a rebelarnos: Y los invasores fueron derrotados. Fue entonces cuando el pueblo de Caloto fue destruido por el Cacique Juan Tama, y La Plata fue incendiada por los Caciques Tumbichucué y Calambás. Y las minas fueron taponadas, para que la ambición de los ricos no siguiera causando muerte y esclavitud. Esa vez, luchamos todos los indios de la cordillera. Hasta los del Ecuador lucharon. Pasaron otros cien años y los opresores comenzaron a quitarnos las tierras de resguardos que al principio nos habían dejado. Comenzaron a hacer leyes para acabar con los resguardos. Comenzaron en 1822 y todavía siguen hoy en día. Muchos resguardos fueron divididos, muchos cabildos fueron terminados. Y a muchos más indígenas los patronos los volvieron terrajeros. Sin embargo, otros pudimos resistir. Por eso, hace cien años, se presentaron rebeliones en Tierradentro, en Jambaló, en Pitayó y en Guambía. Y los resguardos no pudieron ser invadidos entonces en estas regiones. Por haber luchado conservamos la tierra. Ya al comenzar este siglo, los hacendados volvieron a invadir. Aparecieron nuevos luchadores, para defender. En Guambía, Marcelino Ulé y Julio Yaquibá. En Totoró José Gonzalo Sánchez. En Tierradentro, Rosalino Yajimbó. Y muchos más. Todos se unieron con el terrajero Manuel Quintín Lame para organizar otra lucha: La quintinada la llamaron.

Ellos querían que todo cambiara bonito para el indio. Pero no pudieron aclarar bien y muchos no entendieron que la lucha era por la causa indígena y se pusieron fue a defender a los partidos de los blancos: a los partidos liberal y conservador. También hubo campesinos y sacerdotes que no entendieron la justicia de la lucha, que se amangualaron con los patrones y traicionaron la causa indígena. Acusaron a los luchadores y Quintín Lame y los demás fueron apresados y juzgados.

Esa lucha se perdió, pero la lucha no se detuvo. Quintín Lame se fue al Tolima a organizar a los indígenas de allá y con ellos se enfrentó a los terratenientes y funcionarios vendidos. Fue encarcelado muchas veces, pero siempre siguió luchando al lado de los hermanos indios. Como pasó con otros muchos, con Rosalino Yajimbó que murió en la cárcel. Como pasó con José Gonzalo Sánchez quien fue envenenado por los terratenientes. Por eso: por defender. “La historia es la madre de la verdad”, decía con verdad Quintín Lame. Por eso debemos recordar siempre lo que estas luchas nuestras nos enseñan: Que un pueblo que lucha no puede ser acabado ni por la guerra, ni por las persecuciones, ni por la explotación. Que, por eso, por haber luchado nuestros mayores, nosotros vivimos todavía y viven también muchos nuestros resguardos y cabildos. Que estando unidos, hay que superar a los enemigos en las armas. Y las principales armas son: *la claridad y la organización*. Que la claridad es saber por qué se lucha, para qué se lucha y cómo se lucha. Que nuestras luchas de ayer y de hoy han sido por guardar nuestra tierra, pero también para gobernarnos nosotros mismos y echar adelante nuestras costumbres. Que esta lucha nos sirve para remediar un poco la pobreza, la explotación y el hambre. Pero como sabemos que el alimento que fue bastante para ayer no es bastante para mañana, tenemos que prepararnos para nuevas luchas que mejoren la vida. Mejor que ayer, mejor que siempre. Y también nos enseñan que la lucha es larga. Que comenzó hace siglos y no se termina. Que las derrotas no han acabado con la paciencia del indio, que sigue luchando. Como quien dice: mismos explotados, mismos rebeldes. (García, 1975, pp. 16-17)

Con las palabras del abanderado de la lucha indígena, Quintín Lame, “La historia es la

madre de la verdad”, se vislumbra un sentido revolucionario que, desde luego, actúa contra el tiempo hegemónico y, por tanto, sobre el tiempo de su narrativa, minándolo desde adentro en favor de un tiempo originario cuyos hilos han sido rotos, y cuyo síntoma para los misak ha sido la confusión, en la que han logrado ver una ruptura entre las cosas y las palabras, las ideas y los signos originarios que representaban tales ideas en sus propios sistemas de pensamiento (Figura 6.15). De este modo, en su emergente proceso de organización social como pueblo misak fue necesario replantearse la relación con su ancestralidad a través de la búsqueda de la “claridad y la organización”. Se cuestionaron a sí mismos si tales sistemas filosóficos estaban en ellos, impregnados de ellos hasta el punto de vivirlos. Y si era de ese modo, era entonces el valor que los otros habían impuesto sobre sus propios sistemas filosóficos los que los habían apartado de su realidad, en donde la cultura propia se convertía para ellos en un nuevo aliento, una suerte de sople originario, como el espíritu de la ancestralidad presente en las cosas. Consciente de esto, el misak plantea una idea de la cultura que es antes que nada una protesta contra el empujamiento insensato que le han impuesto a su idea de cultura, reduciéndola a una suerte de inconcebible panteón, un obstáculo para poder ser hombre moderno, civilizado, de modo que ir hacia la civilización es ir hacia el olvido de sí. Como si su imagen estuviese por un lado y su vida por otro. Y como si su cultura no fuese un medio refinado de comprender y ejercer las fuerzas de la vida. El sentido de la lucha misak parte de esta conciencia histórica. En esa orgánica disputa, su espíritu alcanza la claridad y con ella fortalece el sentido de su lucha: es probable que las ingentes fuerzas de la mayoría sigan tratando de romper los hilos de su vida, pero por debajo y por encima de sí, en su territorio, el misak siente, percibe que hay fuerzas, conocimientos profundos que saben vibrar para quien sabe hacerlos vibrar⁸⁴. Les quitarán por algún tiempo la facultad de reencontrar esas fuerzas, pero no se podrá eliminar su espíritu.

Para los misak no ha sido un problema el hallarse en estado de lucha. Es más, ha sido su lucha necesaria para alcanzar una conciencia de pueblo, para que reapareciera con nuevas

⁸⁴ Al respecto refiere Vasco (2002): “precisamente, si la tradición y la cosmogonía no desaparecieron fue porque hubo resistencia; al mismo tiempo, perduraron como formas de ella. No se extinguieron porque están impresas en el territorio y de él se beben cada día con solo existir en él y recorrerlo. Cuando explicitamos este saber, en público y abiertamente, reivindicándolo, encontramos que la mayor parte del mismo seguía viva en las cabezas y en el actuar cotidiano de casi todos los namuy misak (p. 368).

energías incitándolos a volver a su propia naturaleza, a recuperar su vida, su historia, en la que se tejió un proceso educativo propio cuyo sentido originario parte del hecho de poder reconocer que el pasado es lo porvenir. Y en la búsqueda de este sentido el pueblo misak creó en 1982 (Vasco, 2002) un comité integrado por miembros de la comunidad con la tarea de “recuperar la historia guambiana”. Este comité trabajó durante tres años para sacar a la luz la palabra propia y conseguir que los mayores volvieran a hablar después de un silencio que duraba ya una generación, ante la mordaza impuesta por el adoctrinamiento religioso y por la escuela, trabajo que avanzó en compañía de investigadores e instituciones solidarias:

En 1986 surgió la idea del trabajo de investigación “Recuperación de la historia y la tradición oral en Guambía”, que realizaron miembros del Comité de Historia del Cabildo Guambiano, profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Fundación Colombia Nuestra, con el patrocinio de Colciencias, entre 1987 y 1991. (Vasco, 2002, pp. 364-365)

Este referente histórico es relevante señalarlo con respecto al modo en el que los misak asumieron su lucha. Desde un comienzo fueron necesarias las alianzas para el fortalecimiento de sus procesos organizativos, además de la disposición de aprender lo de afuera para el fortalecimiento de lo propio⁸⁵ con dinámicas que abrirían brecha para una experiencia concreta intercultural en la que fue necesario disipar fronteras para que a través de la producción de conocimiento gestado con acompañamiento y solidaridad entre pueblos culturalmente diversos, entre campesinos e investigadores no indígenas, se avanzara hacia los caminos deseados (Figura 6.16). Por esta senda las dimensiones de la lucha por “recuperarlo todo” empezaron a hacerse consistentes, partiendo de un epicentro gestado por la recuperación de la autoridad y el territorio, y desde ahí caminar en círculos convergentes que se tejían conforme los misak

⁸⁵ Los guambianos, según Vasco (2002), se plantearon además que el proceso de recuperación de tierras debía estar acompañado de un proceso de recuperación del pensamiento, los valores y la educación propios, a lo cual se dedicaron con la formación del Comité de Historia del Cabildo del Pueblo Guambiano que ha trabajado arduamente junto con los solidarios, antropólogos y arqueólogos no indígenas, en esta recuperación cultural, elaborando cartillas y libros que develan el pensamiento misak en múltiples dimensiones como el tiempo, la historia, el territorio etc. “Poco a poco resultó claro que esa recuperación histórica era también una lucha que había que librar contra aquellos que a lo largo de siglos de dominación y por diversos medios los habían ido despojando de su historia, ‘embolatando’ y tergiversando la memoria de ella; y que, al hacerlo, también habían ido arrebatándoles su pasado y con él sus posibilidades de un futuro propio y en autonomía” (pp. 442-443).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

caminaban hacia la lengua vernácula, hacia la educación propia, hacia el pensamiento, hacia la historia, hacia la autonomía y la ancestralidad, como quedó explícito en el programa del CRIC expuesto el 6 de septiembre de 1971 en la Segunda Asamblea Indígena, celebrada en La Susana, en el resguardo de Tacueyó:

Y el programa del CRIC presenta nuestras luchas de hoy en siete puntos: 1. Recuperar las tierras de los resguardos. 2. Ampliar los resguardos. 3. Fortalecer los cabildos indígenas. 4. No pagar terrajes. 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación. 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. 7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua. (García, 1975, p. 24)

Los misak, según Ortiz, implementaron una nueva forma de lucha agraria al plantear la ocupación de tierras no como una invasión, como lo harían los campesinos sin tierra, sino como la recuperación de territorios ancestrales que les habían sido arrebatados a lo largo de siglos (Ortiz, 2011). La recuperación de las tierras usurpadas implicaba, ante todo, la reconstitución del territorio y la afirmación de la cultura de los misak como una totalidad anímica y fisiológicamente integrada, como el par que había sido descoyuntado por los terratenientes. Tal como explica Luis Guillermo Vasco (1997), los misak ven el territorio como sexuado y como el par en el que se unen lo masculino y lo femenino, y gran parte del territorio usurpado por los terratenientes correspondía a la parte femenina: “Entonces el territorio guambiano tenía que ser completo; y parte de la guía y de la orientación del proceso de recuperación iba dirigida a completar el par, masculino y femenino, que permitiera generar y reproducir la vida” (párr. 13).

Así, pues, sin esta apertura de la lucha misak por la recuperación del territorio ancestral no habría sido posible la consolidación de su propuesta educativa. Los avatares de esa lucha fueron los pilares para consolidar el proceso pedagógico, siendo la singular relación que el misak tiene culturalmente con el conocimiento lo que abrió la ruta para su verdadera emancipación (Figura 6.17).

6.2.2. *La investigación Solidaria como antecedente de educación propia misak*

Hemos querido mostrar cómo el proceso pedagógico misak ha sido correlativo al proceso organizativo de su lucha para recuperarlo todo. Ir hacia la palabra de los Mayores y las Mayoras⁸⁶ implicó no solo procurar el reconocimiento social y cultural de la oralidad y la lengua vernácula sino lograr la restauración de la autoridad tradicional como epicentro del saber propio. En esa ruptura del silencio histórico, los Mayores y las Mayoras expresaron de nuevo la esencia de las cosas. Y sobre su centro el misak logró anudar sus relaciones con la vida. Para lograr dicho objetivo, los misak comprendieron que eran necesarias ciertas disposiciones de lucha, no solo a través de las vías de hecho para la recuperación física del territorio ancestral sino también para su recuperación espiritual. Los caminos hacia la recuperación espiritual del territorio fueron fortalecidos en un proceso colaborativo de conocimiento, cuya estrategia se encaminó a alcanzar la descolonización del pensamiento al mismo tiempo que su re-territorialización absoluta. A través de la investigación solidaria y la apropiación de herramientas de investigación desarrolladas por disciplinas como la jurisprudencia, la comunicación, la lingüística, la pedagogía, la historia, la antropología, la arqueología, con sus herramientas y técnicas, encontraron la posibilidad de construir metodologías propias para interpretar su realidad y afrontar los problemas concernientes a su proceso de lucha. En este contexto, claramente transcultural e intercultural, se originó lo que Joanne Rappaport (citada por Vasco, 2002, p. 470) definió como un programa de pluralismo político y cultural, en el que participaron tanto los misak como investigadores solidarios para la construcción de marcos conceptuales híbridos que proporcionaron las perspectivas necesarias para entender su historia y su cultura.

Uno de los aspectos de dicho programa buscó resolver la tensión que el misak tenía con su historia en el territorio ancestral una vez recuperado. Al haber sufrido una ruptura anímica y fisiológica con el territorio, agenciada por la instauración del orden de producción económico

⁸⁶ Los misak, según Luis Guillermo Vasco (2002), fueron uno de los primeros grupos indígenas de Colombia que utilizaron ampliamente la grabadora para recoger la voz de los taitas, de los mayores (p. 293), lo cual muestra la capacidad de los indígenas de apropiarse de tecnologías occidentales para defender sus derechos e impulsar sus luchas (Ortiz, 2011, p. 141).

colonial, los misak se encontraron sin poder reconocer las huellas de sus antepasados. Ese vacío epistemológico era causa de su incertidumbre, pues para el misak la relación que teje con la vida se soporta sobre en su concepción de la historia y el modo como ella es útil para el desarrollo de su integridad como individuo y como comunidad. Las huellas de los antepasados son el camino hacia lo porvenir, mientras que tras de sí, sobre su espalda, está la continuidad histórica de lo que puede llegar a ser, lo que está-siendo y lo que ha-sido. El desarraigo produjo una ruptura en esa concepción del espacio y el tiempo misak, dejándolo en la indeterminación del instante, con la espalda cargada de futuro pero sin la visión necesaria para saber a dónde ir. El misak se halló entonces en la incertidumbre, en el vacío, sin la inmanencia del devenir, pero en la trascendencia del ser. Entonces se hizo necesario el desarrollo de un proceso pedagógico apoyado en la arqueología⁸⁷, la etnohistoria y la escritura, entre otras herramientas epistemológicas que, aunque provenientes de la colonialidad, han logrado situarse entre las estrategias de resistencia y subversión cultural⁸⁸ misak:

Antiguamente, antes de Colón, los guambianos teníamos todo completo para vivir: nuestro territorio, nuestra autoridad, nuestra economía, nuestra organización, nuestras costumbres y, sobre todo, nuestro pensamiento; todo propio. Cuando vinieron los blancos se produjeron grandes cambios, y se producen aún, y estos cambios fueron dejando al pueblo guambiano como vacío, pero no es vacío, es en silencio. El invasor cortó un árbol, nuestro árbol, y dejó solo un tronco. Y los guambianos nos preguntamos cómo era el resto. En 1980 comenzamos a recuperar lo nuestro: nuestro cabildo y nuestras tierras. Y la pregunta de cómo era el resto del árbol se volvió importante pues ahora queremos recuperarlo todo, nuestra vida completa. Queremos saber cómo son la

⁸⁷ El estudio científico-arqueológico dio lugar a la primera correlación en Colombia entre un análisis de arqueología y una defensa completa de los derechos políticos de una comunidad indígena. Por lo tanto, fue el primer intento de investigación formal de un grupo antropológico y arqueológico sobre un objetivo científico y político como es la recuperación de la memoria y el sentido de pertenecía de una comunidad.

⁸⁸ Aníbal Quijano (1998) ha desarrollado el planteamiento de la subversión cultural: “Ellos fueron, es verdad, obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y la vergüenza de lo propio. Pero nadie pudo evitar que ellos aprendieran pronto a subvertir todo aquello que tenían que imitar, simular o venerar. La expresión artística de las sociedades coloniales da clara cuenta de esa continuada subversión de los patrones visuales y plásticos, de los temas, motivos e imágenes de ajeno origen, para poder expresar su propia experiencia subjetiva, si no ya la previa, original y autónoma, sí en cambio su nueva, dominada sí, colonizada sí, pero subvertida todo el tiempo, así convertida también en espacio y modo de resistencia” (p. 125).

raíz y las ramas para hablarlo al cabildo, al pueblo, a los niños. Es necesario seguir las huellas de los antepasados. La arqueología debe excavar de ese tronco para abajo y buscar la raíz. Hicimos arqueología; la estamos haciendo. Y hemos encontrado algunas cosas. Hemos sabido algo. Y hemos obtenido algunas pistas. Para seguir estas pistas, para interpretar lo que vamos encontrando vimos la necesidad de hablar con los mayores, porque en sus cabezas está el conocimiento de la historia guambiana y en ellas se conserva nuestro propio pensamiento. Hicimos estudios de tradición oral. (Comité de Historia del Cabildo del pueblo guambiano, 1987, citado por Vasco, 2002, pp. 374-375)

La unicidad del pensamiento misak se expresa en la consistencia estética del árbol. A través de esta poderosa imagen de su ser íntimamente ligado a la tierra se establece el vínculo esencial con su ancestralidad. La ruptura epistemológica del conocimiento en los misak implicó la espectralidad del tronco en la que se fijó el movimiento anímico del árbol. Una espectralidad seca atada al ser de la tierra, pero sin posibilidades de florecer. Ante el fantasma del “indio” sumido en el silencio y el olvido se instauró una política de la memoria misak, una genealogía propia agenciada por la producción intercultural del conocimiento en la que se desarrollaron metodologías propias para interpretar el ejercicio arqueológico y la escritura, apoyadas en la tradición oral, para recuperar las raíces, los vínculos ancestrales presentes en la cultura material, en los recuerdos y las palabras del pasado.

Este antecedente del proceso pedagógico como forma de lucha en la historia misak es crucial, ya que estas rupturas epistemológicas del orden colonial fueron la base sobre la que este pueblo pudo encontrar las huellas de sus antepasados. Sus metodologías de investigación propias fueron trenzando caminos, anudando fibras, encontrando el rizoma⁸⁹ de la existencia misak, su más honda subjetividad. Al excavar sistemáticamente el fondo de su pasado material empezaron a recrear el universo simbólico y concreto en el que su ser alcanzaba posibilidades reales para su realización como pueblo. En sus hallazgos pudieron ver de nuevo los principios

⁸⁹ El rizoma según Deleuze y Guattari (2004), “es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p. 21).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

de su cultura cimentados en una milenaria tradición:

Durante la primera temporada de excavación, especialistas guambianos en construcción de viviendas y en maderas diferenciaron huecos de bolas de chiza o enterramientos de cordón umbilical (usualmente hechos cerca al fogón) de posibles agujeros de postes de vivienda. Y, cuando se logró hacer esto, se “amarró el trabajo para los guambianos”; uno de ellos dijo: “ahora sí esto comienza a tener sentido”, expresión de la visión guambiana de que todo comienza y se origina a partir de la casa y, dentro de esta, de la cocina. Incluso, el territorio se desarrolla en círculos concéntricos teniendo la casa como centro, es una expansión de la misma como la comunidad lo es del grupo doméstico; los guambianos dicen que su territorio, el nupirau, es una gran casa donde habita una única y gran familia, la guambiana. Desde el momento en que fue posible identificar una casa, hubo pues un punto de partida para comenzar a desenvolver el conocimiento del todo. (Vasco, 2002, p. 379)

Encontrar los enterramientos del cordón umbilical, cerca del fogón, en las prospecciones arqueológicas misak, afirmó su cultura sobre los cimientos de su territorialidad⁹⁰. A partir de ese acontecimiento se restableció el vínculo con su cosmovisión. El árbol de su historicidad se anudó nuevamente a la tierra y el universo misak empezó de nuevo a florecer. Fue entonces cuando el dinamismo existencial devino en el principio del fuego tradicional, el fogón o *nakchak* misak. Y por la calidez de ese principio se abrió el camino hacia el fortalecimiento de la cultura misak a través de la consolidación de una conciencia que demandaba vivificar todos los aspectos tradicionales de su experiencia. Que los misak llegaran a este momento, y a la necesidad de una educación fundamentada en los principios de su cultura, ha sido resultado de un largo recorrido por el camino de la claridad y la organización emprendido durante los años 80 del siglo pasado, lucha que avanzó en la consolidación de su derecho a la institucionalización de un proceso educativo propio:

⁹⁰ Según Deleuze y Guattari (2004), las sociedades primitivas funcionan esencialmente por códigos y territorialidades (p. 217). Signar el cordón umbilical es codificar, adscribir sobre la tierra para el devenir misak. De tal forma que hay territorialidad como proceso productivo, creativo.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En 1985 el cabildo de Guambia, con la participación de dos jóvenes líderes guambianos, los ahora taitas Floro Alberto Tunubalá y Segundo Tombé formularon el Proyecto Educativo Cabildo Indígena de Guambía, lo presentaron a la Fundación Christian Children, Plan Padrinos, fue aprobado para su ejecución y tuvo una duración de 12 años (1986-1998). (Cabildo de Guambía, 2002, pp. 25-26, citado por Aranda Morales et al., 2015, p. 35)

Esta experiencia sentó las bases pedagógicas, técnicas y de infraestructura en el sector educativo misak respecto al proceso desarrollado en los años siguientes. Se comenzó a enseñar a los niños lengua guambiana y español, se hizo el primer planeamiento educativo guambiano y se establecieron los fundamentos y principios para un planteamiento educativo comunitario, con un currículo propio y un plan de estudios acorde a las necesidades de la cultura. De esta manera, año por año se habrían de reajustar y discutir las problemáticas educativas en el resguardo para el planeamiento educativo (Proyecto Educativo Guambiano). Se conformó entonces el Programa de Educación con integrantes del magisterio guambiano, quienes año por año coordinan la educación del resguardo de Wampia.

En 2005 este proceso se sigue con el nombre de Reforma Educativa (Aranda Morales et al., 2015), y se trazan reformas políticas para el fortalecimiento de una educación propia y abierta a la interculturalidad.

En 2009 se formuló la propuesta para la construcción del Proyecto Educativo Misak (PEM), presentado al Ministerio de Educación, aprobado y ejecutado en 2010. Con él se construye un plan de estudios de acuerdo con la cosmovisión misak, se integran los fundamentos de la cultura misak (territorio, cosmovisión, usos y costumbres, autoridad, autonomía), con sus principios. Con esta propuesta se pretende que la educación escolarizada misak parta de una estructura propia, la cosmovisión.

6.2.3. Perspectiva global de la educación superior indígena

En la caracterización histórica del proceso pedagógico misak que se ha propuesto es necesario matizar los retos y las dificultades que la diversidad cultural ha debido sortear para la consolidación de un proyecto político, institucional, pedagógico y epistémico al margen del

modelo eurocentrado establecido en las universidades convencionales. Esto ha posibilitado definir tanto los presupuestos jurídicos como los fundamentos de la educación superior indígena, que se gesta desde varias perspectivas y se nutre de distintas experiencias, todas las cuales consolidan el panorama de una realidad cada vez más consistente de la educación propia, cuyas perspectivas pueden ser enmarcadas teóricamente en un horizonte decolonial⁹¹.

Las comunidades y las organizaciones de pueblos indígenas han incorporado en sus agendas políticas y su propuesta de legitimación de sus derechos colectivos el empoderamiento de sus saberes en la Educación Superior⁹². Y ello ha sido necesario tanto para el fortalecimiento histórico de cada una de dichas sociedades como para enfrentar las contingencias de un mundo globalizado. Sin embargo, este arduo camino de legitimación ha debido sortear variadas experiencias (Mato, 2018): programas para garantizar el acceso y graduación de estudiantes indígenas en universidades y otras IES⁹³ “convencionales”; programas especiales de grado, cursos certificados y centros en universidades y otras IES “convencionales”; proyectos de docencia, investigación y/o extensión o vinculación social desarrollados en universidades “convencionales” con la participación de pueblos indígenas⁹⁴; alianzas de universidades y otras IES convencionales con organizaciones de pueblos indígenas y/o con sus propias universidades e IES; universidades e IES interculturales e indígenas.

La heterogeneidad de estas experiencias se enmarca en los paradigmas político-económicos vigentes en cada Estado, donde el propio proyecto constitucional, al reconocer

⁹¹ Comprender lo colonial y lo decolonial en términos de Catherine Walsh implica entender que los dos términos tienen su base en la lucha vivida, la naturaleza de la lucha en el Sur, y la persistencia no sólo de la resistencia, pero, más importante aún, de la construcción insurgente y creativa “muy otras” (para usar la frase zapatista) —en los ámbitos sociales, políticos, epistémicos y basados en la existencia— brindan un significado distinto a lo “vivido”. El hecho de que las luchas no son sólo contra el orden dominante y la matriz colonial del poder pero más significativamente por construir formas otras de ser y de pensar en y con el mundo (Porta y Yedaide, 2017, p. 46)

⁹² Es importante señalar la hipótesis de Carvalho y Flórez (2014) al señalar que una característica primordial de la colonialidad tal y como se instaló en América Latina y el Caribe, fue consolidar instituciones académicas que funcionaron como réplicas casi exactas de instituciones educativas modernas creadas en Europa a inicios del siglo XIX, siguiendo modelos de reforma tales como la napoleónica en Francia y la humboldtiana en Alemania (p. 132).

⁹³ Instituciones de Educación Superior.

⁹⁴ Es importante señalar la apuesta política del proyecto Encuentro de Saberes (Carvalho y Flórez, 2014), como una intervención teórico-política de corte transdisciplinar, cuya propuesta tiende a decolonizar los conocimientos universitarios eurocéntricos con la inclusión de saberes indígenas, afros y de otras comunidades tradicionales de la región, considerándolos como saberes válidos que deben ser enseñados en igualdad de condiciones que los occidentales modernos.

ciertos derechos de la diversidad cultural, ha dinamizado una serie de estrategias encaminadas a dar un tratamiento jurídico y concreto en el plano de la educación. Dichas propuestas no solo varían conforme a las perspectivas políticas, que en la mayoría de los casos están diseñadas en una propuesta asimilacionista y negativa de la diversidad cultural. Al mismo tiempo, por virtud de esas primeras experiencias y de los avances sociales, jurídicos y epistemológicos, se han consolidado y abierto posibilidades para establecer otras maneras de pensar y de relacionarse con la diversidad cultural, desde la actuación de universidades convencionales cada vez más incluyentes hasta la configuración de instituciones con un modelo educativo plenamente diferencial.

En las experiencias de modelos educativos de educación superior con enfoque diferencial se destacan instituciones que a fines de los años sesenta surgieron a la sombra del Movimiento Indio Americano, en los Estados Unidos, y más ampliamente del Movimiento de Derechos Civiles (Civil Rights Movement)⁹⁵. En Canadá hay más de cincuenta colleges (colegios postsecundarios) y otros tipos de IES legalmente establecidos que han sido creados y son controlados por organizaciones indígenas. La First Nations University, antes conocida como Saskatchewan Indian Federated College, ha ganado reconocimiento internacional entre otras razones por haber formado estudiantes indígenas de varios países extranjeros. En Nueva Zelanda, las luchas del pueblo maorí dieron como resultado la creación de un tipo particular de institución terciaria indígena llamada Wānanga, formalmente reconocida por el Estado y que recibe fondos de este. En Noruega, el Sami University College (SUC), establecido en 1989, es una institución indígena dedicada a promover el idioma, la cultura y la vida comunitaria del pueblo sami; es reconocido y financiado por el Estado, y el sami es su principal lengua de enseñanza, investigación y administración.

⁹⁵ Daniel Mato (2018) advierte que en ese país actualmente existen más de cuarenta Universidades y “Tribales Colleges” (TCs) gestionados de manera directa por organizaciones de pueblos indígenas. El más antiguo de ellos es el Navajo Community College (que actualmente se llama Dine College), el cual inició actividades en 1968. Entre ese año y 1972 se establecieron otros cinco Tribal Colleges. En 1972, los presidentes (en Estados Unidos la máxima autoridad de una universidad se llama “presidente”, en lugar de “rector” como en América Latina) de esos primeros Tribal Colleges crearon el ya mencionado American Indian Higher Education Consortium (AIHEC) (Consortio de Educación Superior Indígena Americana), que actualmente cuenta con 36 instituciones miembros en los Estados Unidos y además una en Canadá (p. 53).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En América Latina existen varias experiencias educativas indígenas, algunas de ellas resultado de luchas políticas. En Colombia, en el departamento del Cauca se creó la primera universidad de educación propia, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), fundada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

La UAIIN afirma su condición de “universidad propia”, característica que tomaría distancia de las universidades públicas tradicionales que se conciben como incluyentes y universales, pero se plantea “como una “minga” que acoge diversos pensamientos y procesos: conocimientos y saberes fundamentados en las raíces ancestrales de los pueblos. Al mismo tiempo es una estrategia para acceder a otros conocimientos y generar otros nuevos: “Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal” (Bolaños et al., 2008, p. 214). Uno de sus principios rectores es la autonomía, entendida como la condición y el derecho de los pueblos a desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa. Este principio fundamenta la visión de lo “propio”, no excluyente, y corresponde a la necesidad de decidir autónomamente por sus destinos, en este caso por su proyecto de formación universitaria. Otros principios rectores son la pedagogía crítica, innovadora y transformador; la investigación; potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo; la construcción colectiva del conocimiento y la interculturalidad; y la unidad en la diversidad. Esta última... “señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice el diálogo de saberes en todas sus expresiones. (Bolaños et al., 2008, p. 214; citado por Mato, 2018)

En Ecuador, en 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, se creó la “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi” (UINPI-AW), reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior, que pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior. En Bolivia, en 2008, se estableció el sistema de tres Universidades Indígenas Bolivianas Interculturales y Productivas

Comunitarias (UNI-BOL). En Guatemala existen dos universidades indígenas comunitarias creadas por iniciativa de académicos mayas; son la Universidad Maya-Ixil, creada en la región del Quiché en 2011, y la Universidad Maya-Kaqchiquel, fundada en 2014, en los departamentos de Chimaltenango y Sacatepéquez. Ambas cuentan con apoyo político de autoridades indígenas locales y el respaldo jurídico de acuerdos comunitarios que las legitiman. En México, la Secretaría de Educación Pública Federal creó en 2003 la primera “Universidad Intercultural” de un sistema federal, que actualmente abarca doce instituciones; una de ellos es la Universidad Veracruzana Intercultural, que tiene un doble estatus, un caso particular porque forma parte de la Universidad Veracruzana, una universidad autónoma mexicana ampliamente reconocida (Mato, 2018).

6.2.4. De la educación hegemónica a la educación propia

Al margen de la concepción hegemónica de la educación superior promovida por la racionalidad positivista eurocentrada, y de la tergiversación histórica sobre la idea de una educación propia⁹⁶ gestada por la centralización estatal y el sistema nacional de educación⁹⁷, los misak comprendieron que sin un verdadero ejercicio participativo y comunicativo con la comunidad, tanto en la elaboración de planes educativos como en la desinstitucionalización de la educación, no puede plantearse un sólido proceso de conocimiento comunitario⁹⁸. Es decir, la

⁹⁶ La educación propia según Ávila y Ayala (2017) es una educación a favor de las comunidades, un ejercicio autónomo y emancipatorio que conlleva el empoderamiento de las mismas. Es la autonomía de planear, regular y decidir alrededor de los sistemas educativos de acuerdo a los proyectos étnicos, traspasando los parámetros establecidos por el Estado y exigiendo el derecho de intervención en su educación (p. 55).

⁹⁷ Ante esta constante tensión por el no reconocimiento del enfoque diferencial étnico dentro de las políticas educativas nacionales surge la concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas desde el año 2003 sobre la que se fundamenta la definición, implementación y evaluación de la política educativa en los territorios y poblaciones indígenas. Mediante Decreto 2406 de junio 26 de 2007 se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEIP como orientador de las políticas de educación Propia de los Pueblos Indígenas en todo el país (CONTCEPI, 2013, pp. 7-8).

⁹⁸ Es importante señalar que este proceso de empoderamiento estuvo desarrollándose mancomunadamente con la institucionalización de la etnoeducación, la cual se vuelve consistente a partir de 1991 (Castillo y Triviño, 2008). El país experimenta cambios muy importantes en materia de orientaciones y políticas educativas como consecuencia de la promulgación que constitucionalmente se hace de la educación como un derecho de los grupos étnicos. Este planteamiento se retoma para dar existencia a un capítulo en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), referido a la etnoeducación como la modalidad educativa para los grupos étnicos; y posteriormente, al Decreto 804 de 1995, herramienta con la cual se reconoce a la etnoeducación y a las/os etnoeducadoras/es en el sistema educativo nacional. Por otra parte, la propia reforma constitucional afectó de modo importante el tema de la educación pública, dando lugar al surgimiento, en 1992, de la Ley 30 sobre educación superior, que posibilita a las universidades autonomía institucional, académica y curricular para ofrecer programas con pertinencia y

educación con enfoque diferencial no debe ser un modelo occidental que replique en las aulas lo indígena, sino que es un proceso creativo en el cual los propios actores intervienen en la consolidación de sus programas educativos, pues el saber misak no se encuentra separado de la vida. Para este pueblo, el valor del conocimiento radica en que es útil para el buen vivir⁹⁹, y no está limitado a la visión utilitarista de la educación institucionalizada que aboga por “enseñar” sobre todo para llegar a formar una fuerza de trabajo:

La cultura Misak conceptúa la educación propia inmersa en las etapas socioculturales que se dan durante el ciclo de vida, las cuales integran prácticas culturales dirigidas o instituidas en la socialización de las personas hacia la formación de su ser individual y de su sociabilidad como parte de su integración primaria o sociedad; para el dominio de la manipulación del mundo de las cosas y asimilación de las relaciones interpersonales, como el dominio inmanente de las leyes de la naturaleza. En contraste, en el mundo occidental —de cuna grecorromana— dicha socialización tiende a la individualidad como finalidad histórica, mientras en las culturas de raíces ágrafas dicha socialización tiende a la colectivización. El crecimiento y armonía (desarrollo evolutivo) del ser Misak, van ligados a su filosofía-ideología o forma de ver el mundo (cosmovisión) en que los seres y dimensiones espirituales no establecen líneas divisorias entre el mundo metafísico y el mundo socio-natural, formando el Todo (o visión holística cultural). (Mato, 2018)

Justamente en esta búsqueda de integralidad la propuesta de la Misak Universidad adquiere valor y sentido.

Hemos partido de un relato que buscaba dialogar desde la historia, en el tiempo misak, para argumentar que la Universidad Indígena es resultado de un proceso político de lucha por la identidad y la tierra, y el establecimiento de una educación propia, para luego darle lugar a la

calidad. De este modo, surgen en el país, a partir de 1995, los programas de licenciatura en etnoeducación, con lo cual se inicia una nueva etapa en la historia de la formación universitaria de educadores (p. 85).

⁹⁹ Al respecto de las ideas sobre el Buen Vivir (Carvalho y Flórez, 2014) “son tanto una crítica radical al desarrollo en cualquiera de sus variedades como un conjunto de propuestas alternativas que comparten elementos clave sobre un bienestar que sólo es posible en comunidades expandidas en sentidos sociales y ecológicos” (p. 6). Así mismo, Catherine Walsh define el buen vivir como la vida en plenitud, la vida en armonía con la naturaleza y entre todos los seres, humanos y no humanos (p. 50).

comprensión de sus fundamentos epistemológicos en una propuesta de educación superior centrada en la discursividad epistémica del misak. Su soporte es la fortaleza del pensamiento ancestral cosmogónico, visto desde la perspectiva de la cosmovisión, cuyo devenir en la historia se hace consistente cuando logra tejerse y entretorse sobre lo concreto a través de la legitimación jurídica constitucional de su Derecho Mayor, soportado en el *Plan de salvaguarda del pueblo misak: “Recuperar la tierra para recuperarlo todo”* (Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía, 2013), plano que, al ser inmanente, expresa la voluntad y el devenir del pueblo al vincularlos en su eje material y espiritual con la naturaleza, el territorio, la cultura y la identidad misak (Figura 6.19).

Con esta concepción de la educación superior indígena misak se reivindican los valores de la educación propia, todos los cuales, tienen sus principios y fundamentos en la cultural misak¹⁰⁰, pero sin la deslegitimación arbitraria de los conocimientos occidentales. Las epistemes foráneas son, han sido y serán para los misak parte integral de su constante relación con el mundo. Sin embargo, los conocimientos de afuera son valorados y confrontados en una perspectiva crítica y con una postura política que reflejan historia de luchas y empoderamiento, cuya visión está centrada en el fortalecimiento de *lo propio*. Sin educación diferencial y sin una propuesta sólida intercultural no hay posibilidades para consolidar una eficiente propuesta educativa intracultural, intercultural, pluriétnica y multicultural, sobre todo cuando en la comunidad y en el universo misak es preciso que cada ser viva una naturaleza completa en el mundo propio antes de ir *al afuera*, para la que la imagen del ser misak muestre el camino de vuelta desde *el adentro*, a la naturaleza total de lo que son sus gentes. El fundamento de la educación propia en el pueblo misak apunta a que el ser misak se fortalezca a través del conocimiento, guiado por sus propios instintos y su propio deseo, sobre el abrazo cálido y

¹⁰⁰ La educación propia misak según Ávila y Ayala (2017) se concibe y empieza desde la preconcepción, que forma parte de las etapas del ciclo de la vida, la cual se refiere al saber orientar el plan de vida con el pensamiento, sentimiento y actuar en función del territorio, la tierra, territorialidad y lo que de allí dependa para la continuidad de la identidad del pueblo (alimentación, vestuario, medicina, etc.). Esto debe articularse con la conducta individual y colectiva, comprendiendo lo que cada decisión implica (Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía, 2013, p. 14) anclado siempre a la familia, en este caso, misak. Se extiende luego por todo el ciclo de vida de la persona y continúa incluso después de la muerte, resultado de la labor y el legado que deja gracias a la oralidad, donde emprende el viaje espiritual (Carpio, 2016).

protector de una cultura en exceso moderada, como un todo, de modo que pueda fácilmente alcanzar su realización, adquiriendo una identidad consistente, propia e inalienable, plenamente dispuesta para enfrentar las contingencias de lo propio y del afuera.

Abordaremos el modelo educativo propio misak en cuanto plataforma de recuperación de los saberes, la identidad y la cultura en la consolidación de la universidad indígena Ala Kusreik Ya Misak Universidad¹⁰¹, con el propósito de describir sus aspectos y fundamentos más significativos, considerando de manera reflexiva sus contenidos, centrados en la cosmovisión, la identidad y el pensamiento misak, y basados en los principios de *mørəp* (*sentir, presentir, escuchar*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marəp* (*hacer*). En el contenido epistemológico de la universidad étnica se destaca el propósito con el que se desarrolla la plataforma:

La propuesta educativa del ALA KUSREIK YA-ETNICA ESPECIAL MISAK UNIVERSIDAD plantea la necesidad de retomar la vivencia del proceso educativo que el pueblo Guambiano viene desarrollando desde el año 1985. El diseño y organización de una propuesta que mejore y desarrolle las expectativas de las nuevas generaciones para cumplir con los principios y fundamentos de la educación Misak. Por tanto, no se trata de crear programas profesionales con el modelo de una universidad convencional de las grandes ciudades, aquí se propone que los programas respondan a la concepción de formación de talentos para el mejoramiento de la vida del pueblo Guambiano, y que permita contextualizar la situación actual de los pueblos ancestrales. (Ala Kusrei Ya Étnica Especial Misak Universidad, 2017, p. 1)

La concepción del programa educativo de la Misak Universidad apela al modelo diferencial, cuya formación se aparta de los modelos convencionales de la educación occidental. Establece un perfil en íntima relación con la vida del ser misak y con la vida de muchos pueblos del país, en el cual lo esencial es la pervivencia de los conocimientos propios. Recurre al empoderamiento intercultural para establecer condiciones equitativas y justas con respecto a los modelos de desarrollo y las propuestas epistemológicas que pretenden irrumpir

¹⁰¹ La Misak Universidad se encuentra ubicada en los territorios recuperados en la vereda Santiago, en el Resguardo de Guambia.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

sobre sus territorios y sobre sus prácticas tradicionales sin un adecuado proceso de diálogo y concertación. La universidad étnica deviene entonces en epicentro para el desarrollo político de la interculturalidad, con una formación integral de sus estudiantes y una propuesta que centra su proceso en lo local-propio y hacia lo global-afuera, buscando construir procesos de conocimiento de base para la comunidad y, desde ahí, proyectarse hacia la exterioridad.

trabajamos en la problematización de los diferentes procesos locales, regionales y universales, que nos permiten intervenir, interpretar y actuar en dos vías de formación: el conocimiento propio de las tradiciones ancestrales de los Pueblos Originarios, con sus lógicas, cosmovisiones y tradiciones de conocimiento diferenciales, y el conocimiento globalizado con sus contenidos y formas para plantear soluciones a los problemas del conocimiento general, que desde las facilidades de acceso a las redes, medios y documentación global, podemos compartir, problematizar, relacionar y profundizar en intercambios de conocimientos. (Ala Kusrei Ya, Étnica Especial Oficial y Comunitaria, Misak Universidad, 2019, p. 2)

Esta relación dialógica entre lo propio y lo universal define los parámetros sobre los que el misak establece las relaciones interculturales. Como propuesta educativa diferencial sitúa el saber cultural propio como referente epistemológico que da luz sobre los problemas universales¹⁰². Frente a la mirada eurocéntrica que posiciona los criterios de su cientificidad como régimen de verdad universal, sobre una verticalidad tajante, los misak proponen un espacio de formación y de conocimiento sobre una relación horizontal que trasgrede tal régimen de verdad y posiciona el conocimiento para y en lo comunitario, y en el que las dimensiones del conocimiento parten de los fundamentos del estar, el hacer, el conocer y el ser, tanto del misak como de otras culturas:

Por esta razón, la propuesta de educación étnica especial, en su programa formativo necesita reconocer, centrarse y ayudar a mejorar desde lo propio hacia lo de afuera, sin pretender encerrarse en lo propio. Al hacer esto, se llega a reconocer que hay formas de

¹⁰² Mediante la Resolución especial 001 del año 2011 promulgado por la autoridad ancestral misak, Cabildo de Guambia, se crea la institución educativa Ala Kusreik Ya Étnica Especial Misak Universidad (2017, p. 3).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

existencia, pervivencia y garantías de los pueblos donde se beneficia tanto las comunidades indígenas como las no indígenas. (Ala Kusrei Ya, Étnica Especial Oficial y Comunitaria, Misak Universidad, 2019, 2017, p. 2)

La Misak Universidad intenta redimensionar las condiciones y las relaciones en torno al conocimiento. Su condición de universalizar el pensamiento no se centra en la negación de la diferencia sino que se abre a la posibilidad de una construcción participativa a partir de ella. En esa perspectiva, la propuesta educativa es un paradigma en materia de educación: ya no se trata de un saber-poder-hacer homogéneo sino de saberes-poderes-haceres heterogéneos, confluyendo todos sobre sus propios ejes axiales y sobre sus propios presupuestos ontológicos. De ahí que su fundamentación parta del reconocimiento de su tradición jurídica, sustentada bajo las normas del *Deber y Derecho Mayor*, el *manifiesto Guambiano*, la *Misak Ley*, que hacen referencia a la forma como debe ser organizado y dinamizado el sistema de educación propio y a la pervivencia del pueblo misak, de acuerdo al documento de la propuesta *Ala Kusreik Yax* (Ala Kusrei Ya Étnica Especial Misak Universidad, 2017, p. 3). La cosmovisión es el soporte de la educación, y por añadidura expresa en sí misma la concepción de justicia de los misak, cuya pedagogía está en relación con su idea del *nakchak* (*fogón*), además de ser el espacio creador de las normas sociales:

Esta institución fue fundada en el 2011, según Resolución de reconocimiento y creación promulgado por la Autoridad Ancestral Misak, Cabildo de Guambia del año 2011, teniendo en cuenta nuestros PILARES DE CRECIMIENTO MISAK (usos y costumbres) ratificando el lema de nuestros shures y shuras de recuperar la tierra para recuperarlo todo, se decide seguir fortaleciendo los cuatro ejes temáticos: Deber y Derecho Mayor (autonomía, reconocimiento, autoridad y Justicia), Economía Propia, ya tul (producción, territorialidad, formas propias de existencia Misak), administración propia (Gestión, Artes Cosmogónicos Misak, modos de estar, hacer, sentir, soñar, pensar) y organización socio político (Ancestralidad, cultura, organización, convivencia).

Con la convicción de que “Ala Kusreik Ya-Étnica Especial Oficial y Comunitaria Misak Universidad” responde a la urgencia de dar salidas a la crítica situación de la economía mundial, los modelos educativos inconsistentes, la autonomía alimentaria en crisis y la urgencia de reconocer modelos de autoridad, autonomía y autodeterminación que sustente el presente del pasado en el futuro de los Pueblos Ancestrales; en esta situación los shures, shuras, taitas, mamas y médicos propios; milenariamente han resistido, en la colonia y en la era republicana, guardando la sabiduría de los pueblos y recreando con los cambios de época esas tradiciones para mantenerse territorialmente en contacto y cuidado de la madre tierra y las aguas que son nuestra vivencia.

Con la metodología del “diálogo de saberes” de persona a persona y con el territorio, orientar a hombres y mujeres Misak y no Misak para que adquieran y amplíen sus conocimientos, una educación propia, basada en la técnica, tecnológica y científica desde lo local, regional y andino, dar una funcionalidad real a la educación que quieren los pueblos del mundo.

[...]

Con estas perspectivas de recuperar los conocimientos ancestrales del territorio que son extensos e intensos, se logra construir una propuesta de educación diferencial que retoma el modelo estructural de los cuatro pilares o ejes temáticos, incluidos en el Proyecto Educativo Misak-PEM, que siguen la tradición y cosmovisión del Pueblo Misak, enfocando el ciclo anual en vez de semestres con proyección a cinco años académicos. (Ala Kusrei Ya, Étnica Especial Oficial y Comunitaria, Misak Universidad, 2019, pp. 6-7)

Los esfuerzos de sus gestores se centraron en la comprensión del pensamiento misak desde dos perspectivas integrales. Por un lado, apreciar el desarrollo de esta universidad en el tiempo histórico misak, enmarcado en un proceso de lucha por la identidad, la tierra y el establecimiento de una educación propia; por el otro, su concepción y el desarrollo en el plano de la cosmovisión, en el que se conectan el tiempo presente con la naturaleza y el territorio y la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

identidad misak, y las maneras como ello se traduce en los ejes teóricos que fundamentan Ala Kusreik Ya Misak Universidad (Ávila y Ayala, 2017, p. 57). Tanto la lucha histórica de los misak como la consolidación de su pensamiento originario en su programa educativo son ejes sobre los que la universidad define su propuesta, donde la unicidad del pensamiento misak busca mantener una armonía constante entre su concepción de la historia y los espirales epistemológicos que expresan la relación entre su cultura y la Naturaleza, tanto en el diseño arquitectónico de la universidad como en el contenido curricular, mediante el desarrollo de metodologías propias de investigación:

Este proceso de conocimiento se persigue en la Misak Universidad al brindar una educación que se complementa desde diversos saberes y conocimientos, aplicables, expandibles, dispuestos a la retroalimentación desde lo local a lo general o global. Cada ejercicio, práctica o minga propuesta comprende las enseñanzas de los mayores, la naturaleza y las externalidades (entendidas como lo que escapa a la cosmovisión indígena, los conocimientos, costumbres y cultura de los llamados, en algunos casos, “blancos” o “blanco-mestizos”) que forman parte de la cotidianidad Misak, y deben ser interpretadas e implementadas de la manera más acorde con su pensamiento y realidad. (Ávila y Ayala, 2017, p. 62)

Posicionar en el ámbito académico la experiencia de la minga, la oralidad, el diálogo, los elementos mágico-espirituales que posibilitan culturalmente el desarrollo del conocimiento y su ritualidad (el fogón, la espiral, el caracol, la circularidad), vivificando la memoria ancestral a partir de una experiencia que integra tanto la sabiduría de las Mayoras y los Mayores como los conocimientos académicos adquiridos a través de la solidaridad y la formación en diversos campos del pensamiento occidental, constituye la base de una propuesta que redimensiona la experiencia misma del conocer (Figura 6.20). De acuerdo con los documentos institucionales de la Misak Universidad, la propuesta educativa confronta la artificialidad de la experiencia eurocentrada del conocimiento a través de la organicidad de su programa, donde la experiencia del conocer se funda en la disposición que se tiene para entender que dicho proceso se vive y se siente en relación con la Naturaleza y no por fuera de ella. Más allá de las pretensiones de

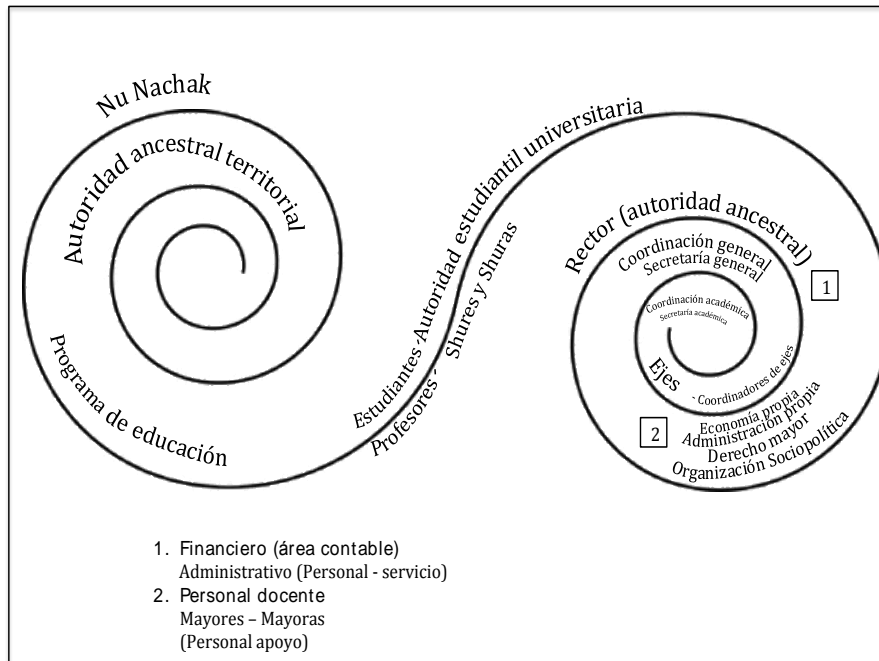
dominarla mediante una racionalidad, se parte de un lugar en el que el conocer es resultado del establecimiento de vínculos claros y distintos con todas las potencias de la Naturaleza¹⁰³. Las epistemes, entonces, devienen de un campo continuo de relaciones, una multiplicidad de afectos comunicantes que posibilitan de un modo concreto dicha experiencia. Ya no se trata de una tabula rasa que se pretende llenar para formar una individualidad especializada, sino de un experiencia dinámica, creativa y jovial, para formar una multiplicidad comunicante, plenamente dispuesta para entablar una relación respetuosa, amorosa, tanto con su ser como con el ser de la tierra. De ahí que el saber sea siempre para la vida, en relación con la vida y su salvaguarda.

Otro aspecto relevante en el proceso de formación diferencial propuesto por la Misak Universidad se refiere a su estructura organizativa y administrativa (ver Figura 6.21), la cual mantiene sus disposiciones dentro del sistema de representación de la espiral misak, donde cada rol y cada perfil establece una relación dinámica con el proceso de acompañamiento en el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad, como un flujo en el que el poder organizativo y administrativo, más que definirse desde una centralidad, fluye constantemente en la acción espacio-temporal del enrollar y desenrollar, propia del pensamiento tradicional misak. Así mismo, es relevante señalar que las dinámicas político administrativas están en consonancia con las instancias políticas de base de la población, lo que permite que se mantenga una proyección continua entre la cultura política de los misak y sus instituciones. Esta condición permite entender que los actores que dinamizan la estructura organizativa de la Misak Universidad sean las autoridades tradicionales, y que el rector sea el gobernador de turno.

¹⁰³ Al respecto, Ávila y Ayala (2017) señalan que para los misak el lugar de aprendizaje no son solamente los salones y el espacio físico que enmarca la universidad, sino la naturaleza misma. Incluso en los sueños reciben información, y se convierten en otros escenarios de aprendizaje cuando son compartidos con los mayores para su interpretación (p. 62).

Figura 6.11

Estructura organizativa y administrativa



Fuente: reproducido de “Modelo educativo direrencial para el pueblo misak” [documento interno], por Cabildo Indígena Misak, 2017, p. 14. Reproducido con permiso del autor.

6.2.4.1. Fundamentos de la Misak Universidad

En torno a ese gran círculo, en el que se encuentra el *nakchak* y el dibujo del caracol, están los salones de clase. En ellos tiene lugar el trabajo sobre asignaturas, materias, cursos o núcleos temáticos, que en la universidad étnica se nombran como fundamentos, conformados por cuatro ejes: Deber y Derecho Mayor, Administración Propia, Economía Propia, y Organización Sociopolítica (Tabla 6.2).

Tabla 6.1

Planes temáticos desenrollados en los ciclos académicos

Ciclo de formación y metodología	Ejes temáticos			
	Deber y Derecho Mayor	Economía propia	Administración propia	Organización sociopolítica
	Introducción al Derecho Mayor.	Crianza andina de la economía.	La administración desde el pensamiento misak (territorio, <i>nakchak</i> y sociedad).	Origen del territorio misak.
	Comunicación oral y escrita.	Introducción a la economía.	Teorías y enfoques administrativos propios.	Concepto de territorio misak.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

AÑO 01 SABERES	Pensamiento misak.	Historia de la economía misak.	SIMBOLOGÍA: El bastón, la bandera, el himno y su significado.	concepto de territorio de los demás pueblos indígenas de Colombia.
	Principios de lucha del pueblo misak.	El medico tradicional en las actividades agroecológicas misak.	Formas de gobierno propio.	Concepto de territorio de los pueblos indígenas de Centro y Suramérica.
	Memoria e historia misak.	El calendario agrícola misak.	Estructuras.	Concepto general de territorio de los pueblos orientales del planeta Tierra.
	Análisis histórico-jurídico.	Comida, vida y dignidad de los pueblos.	Sistemas de elección.	Concepto general de territorio de los pueblos occidentales del mundo.
	Fundamentos del Derecho Mayor I.	Historia de la economía I.	Toma de posesión. Gobernabilidad desde el pueblo y el territorio. Matemática misak.	
AÑO 02 PRÁCTICAS DESDE LOS PROGRAMAS DEL CABILDO	Fundamentos del Derecho Mayor II.	Indagación participativa desde los programas del cabildo.	Proyectos: formulación, ejecución y evaluación.	Concepto de territorio desde el estado. el ordenamiento político administrativo y jurídico.
	Fundamentos culturales.	Pensamiento matemático.	Prácticas con los programas, Cabildo de Guambia.	Territorio indígena y estado en Colombia.
	Fundamentos territoriales.	Diálogo de saberes y agroecología. Historia de la economía II.	Prácticas de administración desde el pensamiento misak.	El resguardo. concepto, origen, características y los objetivos.
			Modelos gerenciales propios: La minga. Presta-mano. Otros.	Reservas. Parcialidad.
			Fueros y participación política.	El resguardo o territorio misak de Guambia.
Tesorería general Cabildo de Guambia.	Resguardos o territorios del pueblo misak en Colombia.			
AÑO 03	El proceso de hacer investigación desde la perspectiva misak <i>mərep, aship, isup, marep</i> desde los cuatro ejes temáticos.			
	Fundamentos de la autoridad.	El medico tradicional y las prácticas	Conceptualización y emprendimiento.	Situación ambiental del territorio misak de Guambia:

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

TÉCNICAS Y TECNOLOGÍAS		agropecuarias de la economía misak.		los páramos, las aguas, las lagunas, los bosques.
	Pedagogía propia del Deber y Derecho Mayor.	El dialogo de saberes en las actividades agro culturales.	El arte de gobernar misak: taitas, tatas, mamas y médicos propios.	
PROCESO DE INDAGACIÓN E INVESTIGACIÓN PROPIA	La concepción del Derecho Romano.	Matemáticas y estadísticas propias en el desarrollo de la economía propia.	Habilidades gerenciales modernas.	Esencia y significado de las lagunas de Piendamó, Ñimpí y los sitios sagrados.
	Las constituciones políticas (1886 y 1991).	Gestión territorial y biocultural.	Archivo misak. Gerencia social.	El <i>nu misak</i> o <i>netro misakmera</i> .
	Desarrollo de las sentencias jurisprudenciales.	Investigación participativa revalorizada YATUL .	Comunicación corporativa.	El idioma misak, su origen, etimología y la vivencia, habla y escritura.
			Costos y presupuesto.	La espiral- <i>kitrep</i> , <i>pichip</i> , del misak. relación tiempo y espacio. Artes, manifestaciones identitarias y culturales misak. <i>Chish</i> , <i>pishinte</i> , <i>kasrakte esik</i> <i>Misak Misak waramik</i> (salud y medicina propia).
AÑO 04 ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN	Concepción de Estado y su estructura.	Matemática y estadística.	Emprendimiento administrativo.	Vida, vivir y modelos sociales en relación con la planetarización de la vida.
	La legislación nacional.	Grabación edición de videos y fotografías.	Arte de gobernar: Tatas, mamas. Taitas, mamas Comunidad.	Historia y antropología de las concepciones de territorio.
	Los derechos conquistados en 1991.	Microeconomía.	Habilidades gerenciales.	Teorías sociopolíticas clásicas y contemporáneas en Occidente.
	Desarrollo jurisprudencial de la Corte Constitucional colombiana.	Transición agroecológica.	Legislación comercial.	Modelos de política, estado, nación y democracia.
	El derecho Indígena en otros países.	Investigación participativa revalorizada YATUL .	Auditorio.	Gobernabilidad como herramienta de aplicación de lo global.
	El derecho internacional.	Macroeconomía.	Estadística.	Los modelos culturales y su papel en el mundo contemporáneo.
Los Derechos Humanos y el derecho internacional humanitario.	La salud y la seguridad alimentaria como opción social contemporánea.			

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

	El derecho de familia.			
	El derecho penal.			
	El derecho constitucional.			
	EL derecho administrativo.			
	El derecho civil.			
AÑO 05 ETAPA DE PROFESIONALIZACIÓN	Análisis de la construcción de conocimientos con la articulación práctica de los programas del Plan de Vida.	Matemática financiera.	Administración pública.	Los pueblos y sus modelos de gobernabilidad. políticas ancestrales y políticas contemporáneas.
	Pasantías en los programas del Plan de permanencia de Guambia y otros cabildos.	Proyectos comunitarios.	Talento humano.	El papel de los recursos agroambientales para la sostenibilidad de las comunidades.
	Construcciones de políticas e iniciativas acordes a la vida colectiva misak en la confederación Nu Nachak.	Economía social y solidaria.	Contratos.	Racismos y negaciones de los pueblos.
		Conceptos generales * multifuncionalidad - agroecología - autonomía alimentaria YATUL.	Gerencia social.	Economías alternativas, economías morales y formas sociales de productividad humana en equilibrio con el planeta.
	Herramientas y estructuración de proyectos.	Legislación indígena. Bancas y finanzas.	Investigación social. descolonización y conocimiento propio.	

Fuente: reproducido de “Modelo educativo diferencial para el pueblo misak” [documento interno], por Cabildo Indígena Misak, 2017, pp. 28-32. Reproducido con permiso del autor.

El primer eje sitúa la relación que el misak tiene en su pensamiento con respecto al Deber y Derecho Mayor. En Colombia, ante la poca claridad del Estado con respecto a su marco jurídico y constitucional, se ha provocado continuamente una aguda crisis con respecto a la justicia. De ahí la pertinencia de la consolidación del derecho propio misak como campo epistemológico de reflexión e investigación en el proceso de formación de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, cuya forma jurídica es de naturaleza y origen orgánicamente distinto al nacionalmente establecido¹⁰⁴.

El Deber y Derecho Mayor se refiere al deber del cuidado y protección de la naturaleza y sus espíritus, así como a los legados ancestrales y el derecho a la recuperación del territorio, de poseerlo y compartirlo por ser los primeros habitantes del continente americano. (Ávila y Ayala, 2017, p. 62)

La Misak Universidad propugna por una visión “integracionista” del conocimiento, a

¹⁰⁴ Diferencias que Gómez Valencia (1994) advierte que se originan en el hecho de que todas las formas jurídicas étnicas son orales, referidas a la tradición y costumbre, y por consiguiente articuladas a sus diversas prácticas socioculturales y económicas, en tanto que el derecho estatal es escrito y referido a la ley “separada” de las demás esferas del Estado (p. 38).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

fin de continuar su lucha en la recomposición de las relaciones exteriores que, además de llevar muerte y desolación, han impedido el desarrollo sostenible del pueblo. Los misak saben que no es suficiente para su pleno desarrollo como pueblo el territorio; necesitan además políticas sociales que potencien su economía sin que adoptarlas implique la destrucción de sus formas de producción, prácticas de reciprocidad y sus inherentes concepciones de equilibrio hombre-naturaleza. La lucha es por la diversidad con prosperidad en un reto que los compromete a sí mismos y al Estado (Gómez Valencia, 1994, p. 48).

A partir de ahí se desglosa el eje de la Economía Propia, que aborda las formas tradicionales en que los mayores manejaban la economía (Ávila y Ayala, 2017, p. 62), no solo para redimensionar la relación que el misak históricamente ha tenido con el territorio y con su espiritualización a través de la tierra sino también para proponer un modelo de desarrollo que logre la equidad y la diversidad ante la continua inequidad y el monopolio de la tierra gestado por el modelo de desarrollo capitalista. Así mismo, el eje de la Administración Propia alude a la facultad de planear, proponer, gestionar, ejecutar proyectos o propuestas de acuerdo con su visión de mundo, y el eje de la Organización Sociopolítica sitúa su cosmovisión para garantizar dicho Deber y Derecho Mayor (Ávila y Ayala, 2017).

Cada eje tiene una duración de un año, y el año quinto se dedica a la profundización que cada estudiante decida realizar en uno de los anteriores. Con esta concepción temporal de ciclo académico, ya no por semestres —como acontece en la educación superior occidental—, sino por años, se busca establecer otra relación con respecto a los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la plataforma educativa, donde el dinamismo se funda en esa concepción tan particular del espacio tiempo misak del enrollar y desenrollar el pensamiento en ese flujo dinámico en que se parte de la concepción epistemológica propia, soportados por los cuatro pilares o ejes que se complementan en el devenir de otros modos de pensar, tanto de otros pueblos indígenas como de las epistemologías occidentales.

Este singular proceso de educación diferencial no deja de ser una de las estrategias políticas más significativas del pueblo misak para continuar su ingente proceso de lucha histórica. Como epistemología de la alteridad expresa constantemente una consistencia entre su

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

pensamiento ancestral y cultural, entre el espíritu y la materia. Los ejes, en cuanto pilares de la concepción del mundo académico misak, se articulan armoniosamente con los principios que fundamentan la experiencia del aprendizaje dentro de su propio horizonte ontológico: *Mørøp* (sentir), *Aship* (ver), *Isup* (pensar) y *Marøp* (hacer). A través de estas instancias el espíritu del misak deviene y se transfigura constantemente en la vida, ligado a la concepción de la armonía entre lo cultural y la naturaleza, y así es como alcanzan su realización como seres del agua, del aroiris, del *Pishimisak*, para afirmarse en lo porvenir de las huellas de los antepasados, en el instante continuo de lo que están siendo y en el futuro de la ancestralidad.

Capítulo 7. Herramientas propias, Tecnologías de emancipación, Diseño del Laboratorio étnico y Propuesta del plan piloto

Después de plantear en el capítulo anterior una visión global del contexto histórico del perfil del investigador-docente en el curso de montaje de la Universidad del Valle, y las raíces de la educación y la historia de lucha del pueblo misak, que constituyen la antesala de la universidad étnica, se pasa a plantear en el presente capítulo los fundamentos pedagógicos y conceptuales de la Misak Universidad y los fundamentos de la investigación propia de la comunidad misak. Ocasionalmente se abordará la perspectiva decolonial desde la cual se reivindica la *aesthesis* en desobediencia con los cánones convencionales de colonización estética (Mignolo, 2015, p. 108) y la apropiación audiovisual como estrategias de apoyo, no solo a la resistencia, sino a la reexistencia¹⁰⁵ cultural del pueblo misak.

Posteriormente se desarrolla el diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico enunciada a partir de seis estrategias. En conjunto se trata de un ecosistema holístico alternativo para pensar y actuar desde la teoría y la práctica, invocando y respetando las enseñanzas del mundo de afuera, en beneficio del pensamiento misak ancestral. Es una apuesta que se ampara en la reivindicación de saberes interculturales esenciales. Se pretende trazar una directriz intercultural, como una apuesta obstinada por tejer con la comunidad estudiantil de una universidad indígena, una postura crítica de apropiaciones audiovisuales con la ilusión de inventar estrategias de acción política en la perspectiva de Freire, algo que podría ser denominado estrategias audiovisuales de liberación¹⁰⁶.

¹⁰⁵ El concepto de re-existencia hace alusión al sentido referido por Catherine Walsh y Juan García Salazar en estos dos fragmentos: “Digo —y decimos— pedagógico no tanto por señalar una esencia educativa o resaltar la transmisión del saber, aunque ambas sí tienen sentido”. Más ampliamente, lo pedagógico aquí se enraíza en la larga trayectoria de la praxis de resistencia, insurgencia y lucha para re-existir y vivir, es decir, en el hacer del sembrar, cultivar, cosechar y volver a “Sembrar como pedagogías-metodologías de y para la vida” (García y Walsh, 2017, pp. 297-298). “Sembrar vida hoy es un acto insurgente, una apuesta pedagógica de resistir, re-existir y re-vivir ante los proyectos de muerte que son el sistema y la codicia del capital. Es este sistema del capitalismo cada vez más arrollador y salvaje —un sistema a la vez antropocéntrico, patriarcal, moderno, colonial— el que no solo clasifica y ordena seres, saberes y filosofías-prácticas de vivir, sino también arrasa y aniquila la vida misma” (pp. 306-307).

¹⁰⁶ Estas estrategias pueden adquirir una dimensión reflexiva enmarcada dentro de las corrientes de la antropología visual, que indaga lo que Pablo Mora ha definido como la visualidad (Mora Calderón, 2018), entendida menos como la construcción social de la visión y más como la construcción visual de lo social. Mitchell (2003) se refiere no solo a lo que los indios miran, definen, practican y representan, sino también a lo que los indios miran, dicen y hacen con las imágenes que otros producen y con aquellas que son producidas por ellos (p. 13).

Finalmente se abordará una breve retrospectiva del trabajo de campo sobre el proceso de la investigación *Los misak, de la tierra a la pantalla*, partiendo de los primeros acercamientos a la comunidad, la formulación inicial de la propuesta, la implementación del plan piloto del diseño del Laboratorio Étnico, las contingencias, adversidades y alternativas, y la evaluación final con los estudiantes de la Misak Universidad.

7.1. Herramientas propias de pedagogía e investigación

En el transcurso de sus historias y luchas, el resguardo ha construido y ha recuperado de su memoria histórica sus modos propios de educación e investigación. Pero parte de este proceso ha sido también la apropiación intercultural que han realizado los intelectuales guambianos en el proceso de lucha por recuperar su tierra, su historia y su cultura. A continuación se reflexionará en torno a algunas herramientas conceptuales que se han tejido en el diseño del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.

7.1.1. La pedagogía propia

Como se advirtió en el capítulo anterior, la Ala Kusreik Ya Misak Universidad está concebida en el marco madre de la educación diferencial de fundamentos pedagógicos particulares, que están arraigados a sus epistemes ancestrales. Las formas pedagógicas a las que recurre están referidas al cómo se educa y para qué se educa, impugnando las estrategias de subalternidad que ha empleado la educación hegemónica para dominar, catequizar y racionalizar. Esto implica que la Misak Universidad defina la pedagogía de la siguiente manera:

La pedagogía como tal, recoge la intención formativa propia de cada Pueblo y Cultura en lo que denominamos el *pedagogiar desde el territorio y sus relaciones ancestrales* [...], lo cual permite reconocer una diferencia del recoger y vivenciar, sobre las prácticas territoriales que parten de la recuperación de la lengua materna, de las formas materiales del ciclo de vida y de las referencias de la cosmovisión que se concreta en la visión de origen (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, 2019, pp. 73-74).

Esta consideración se contextualiza en la orientación educativa como una urdimbre de elementos esenciales que se construyen en la vida cotidiana. Es decir, no es un proyecto educativo que encierra sus saberes en un aula, sino al contrario. Bajo esta misma orientación, el

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

término *kərəsraik* en namui wam refiere la educación propia en su significado amplio y complejo. Para orientar su comprensión, si descomponemos *Kərəsraik* advertimos que viene del *kərik*, “vergüenza”, *sraik* es “tejido” y *srap* significa tejer las partes a un todo.

Yuxtaponiendo estas interpretaciones, el documento Oficial de la Misak Universidad define *kərəsraik*, como

un tejido de saberes que está al servicio de la formación del Misak; donde los mayores comparten los conocimientos transmitiendo en la oralidad, las experiencias [...] por eso su educación está destinada para la vida, el trabajo, la ciencia y la convivencia. (Cabildo Indígena Misak, 2020, p. 51)

La metodología propia de la cultura misak se trasmite oralmente desde la cocina, que es el primer espacio pedagógico donde los infantes empieza a ver, escuchar y palpar en su entorno desde el nacimiento. Esta educación se complementaba en el trabajo a través de la minga y con las actividades socioculturales que realizaban en la comunidad. Esta cultura pedagógica, que se no se enseña en las aulas sino en la vida cotidiana, todavía se conserva en algunas familias, pero como la modernidad ha transformado el *nakchak* (*fogón*), las casas y la vida cotidiana misma, esta pedagogía está en una fase crítica. Frente a esta compleja situación, la Misak Universidad no solo hace memoria de estas prácticas pedagógicas en documentos oficiales, sino que los comparte, promueve y replica en sus espacios comunitarios. Esta lucha compleja y desigual con la modernidad, no solo se libra en la universidad étnica, sino también en las escuelas. Pero a pesar de las adversidades, los intelectuales misak desde hace tiempo han tenido muy claro que es desde la infancia donde se aprende o se olvida la lengua y la cultura. En consecuencia, la pedagogía de la Misak Universidad, viene desde la familia, y se empieza a socializar desde la infancia. Entre los documentos que aluden a esta pedagogía ancestral está *Parəsətə, sembrando cultura ayer, hoy y siempre*, escrito entre varios docentes del corregimiento El Cacique, perteneciente al Resguardo indígena de Guambía. Al respecto, el texto se plantea lo siguiente.

La Educación Misak contiene la metodología propia y natural, que se da durante la existencia humana. Esta metodología es la siguiente:

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Mørøp. Sentir y presentir la realidad natural, a través del cuerpo; primera lectura que hace el Misak.

Aship. Es ratificar ese sentido a través de la vista.

Isup. Es ratificar ese conocimiento a través del pensamiento.

Waminchip. Es la expresión a través de signos orales, la tradición oral de ese pensamiento.

Marøp. Es la práctica, el hacer. (Aristizábal y Díaz, 2012, p. 16)

En torno a estos cinco principios se observa que tanto en los documentos como en la práctica, la Misak Universidad tiende a prescindir del *Waminchip* porque se considera que está implícito en los demás. Dada su importancia en la pedagogía guambiana, y considerando las alternativas audiovisuales potenciales que tienen, se asumirán el *mørøp* (*sentir*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marøp* (*hacer*) como ejes pedagógicos referenciales del laboratorio. Se debe advertir que en la educación misak estos conceptos permiten desarrollar en algunas personas un sexto sentido, que se orienta desde temprana edad para el buen vivir. A través de estos cuatro elementos se busca cohesionar la propuesta audiovisual de reflexión teórica y pragmática desde un pensamiento indígena propio. Se debe aclarar que la comprensión del sentido de estos vocablos pedagógicos va más allá de la traducción que se les ha asignado, porque su significado convoca otras sonoridades, sentires y visiones. Estas, como muchas palabras del *namuy wam*, se resisten a ser encasilladas y reclaman una interpretación más amplia de la que ofrecen las categorías occidentales convencionales.

En la perspectiva de ampliar esos significados, la metodología étnica que se propone apela al pensamiento decolonial, desde el enfoque que inició Aníbal Quijano (2007) cuando se refería a los patrones de la colonialidad y la modernidad, que habían generado las nuevas identidades sociales de acuerdo a las necesidades del capitalismo para crear “relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada” (p. 94). Y como en el caso de cultura misak están en juego los significados de los procesos de percepción, se considera pertinente asumir la problematización que plantea Walter Mignolo (2010), en relación al

concepto de *aesthesis*¹⁰⁷.

La palabra *aesthesis*, que se origina en el griego antiguo, es aceptada sin modificaciones en las lenguas modernas europeas. Los significados de la palabra giran en torno a vocablos como “sensación”, “proceso de percepción”, “sensación visual”, “sensación gustativa” o “sensación auditiva”. De ahí que el vocablo *synaesthesia* se refiera al entrecruzamiento de sentidos y sensaciones, y que fuera aprovechado como figura retórica en el modernismo poético/literario. (p. 13)

Walter Dignolo amplía este cuestionamiento al contexto histórico eurocéntrico refiriéndose a los textos que se han escrito sobre *Immanuel Kant*, los cuales han sido fundamentales en la interpretación occidental de *aesthesis* y su mutación en lo que se conoce como estética. Dignolo (2010) cuestiona esa concepción porque considera que “no hay ninguna ley universal que haga necesaria la relación entre *aesthesis* y belleza” (p. 14), reclamando la necesidad de ampliar y establecer una noción fecunda, que desborde la concepción de la estética moderna. Frente a lo cual propone dos trayectorias interrelacionadas para la liberación de la *aesthesis*, que ha sido colonizada por la estética:

Por un lado, del hacer estético y la analítica conceptual que revela lo que la estética oculta; y por otro, tanto del hacer estético como de la analítica conceptual que, al revelar la colonialidad del sentir que ha impuesto la colonización de la estética, apuntan hacia horizontes no solo de liberación sino fundamentalmente de reexistencia —no de resistencia—, en la feliz conceptualización del pensador y hacedor colombiano Adolfo Albán-Achinte. (Dignolo, 2015, p. 109)

Al respecto, Albán-Achinte (2009) plantea entre las conceptualizaciones en torno a una estética propia que

La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves

¹⁰⁷ Dignolo plantea esta reflexión en el contexto de exposición de procesos performativos de los artistas Fred Wilson, Pedro Lasch y Tanja Ostojic que indagan la decolonización, y aunque no se refiere explícitamente al audiovisual, consideramos que el concepto se puede extrapolar a las prácticas artísticas del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico que se propone en este documento.

de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. (p. 455)

En este sentido, la práctica del laboratorio étnico, al hacer parte de un proceso creativo que pretende “descentrar las lógicas establecidas”, contribuye a la re-existencia al impugnar la estética hegemónica en el audiovisual. Solo que no se plantea como un laboratorio esencialista, sino que busca alianzas interculturales. Es este sentido, la propuesta encuentra nexos en el documento madre de la universidad étnica, donde se hace explícita la flexibilidad intercultural para afianzar el conocimiento propio. Esta orientación entre la cultura propia y la cultura de afuera es coherente también con la propuesta que se ha diseñado para la formación audiovisual.

El propósito es la formación del talento humano y cultural dinamizador de los procesos socio plíticos y espirituales del Pueblo Misak y de otras poblaciones indígenas y no indígenas, que compartan la misión y visión del *Ala Kusreik Ya, étnica especial oficial y comunitaria, Misak Universidad*; logrando la materialización del reconocimiento de diferentes espacios y lógicas de saber, donde la relación entre [...] la interculturalidad y la transculturalidad [tenga] aplicación en la vida práctica.

Para tal fin, como modelo organizativo se proponen 4 ejes transversales que son: Economía Propia, Administración Propia, Organización Sociopolítica, Deber y Derecho Mayor.

[...] Es a partir de estos 4 ejes de formación que trabajamos en la de problematización de los diferentes procesos locales, regionales y universales, para poder intervenir, interpretar y actuar en dos vías de formación: el conocimiento propio de las tradiciones ancestrales de los Pueblos Originarios [...] y el conocimiento globalizado con sus contenidos y formas para plantear soluciones a los problemas del conocimiento general [...].

[...] Al resolver o buscar salidas a estos problemas se resuelve y se aporta con miras a mejorar la vida del Misak, pero también se aporta en mejorar la de los demás pueblos. Por esta razón, la propuesta de educación étnica especial oficial y comunitaria, en su programa formativo necesita reconocer, centrarse y ayudar a mejorar desde lo

propio hacia lo de afuera, a lo general global, sin pretender encerrarse en lo propio. (Ala Kusrei Ya, Étnica Especial Oficial y Comunitaria, Misak Universidad, 2019, pp. 1-2)

7.1.2. La interculturalidad entre lo propio y lo ajeno

El Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico que proponemos es coherente con la perspectiva de la educación étnica especial, porque implica un proceso de reconocimiento, de centrarse en el espiral desde lo propio, retroalimentándose con algunas experiencias occidentales “sin pretender encerrarse en lo propio”.

Esta conceptualización entre lo propio y lo ajeno, pone en evidencia cómo la propia comunidad ha permitido ser permeada por conceptos externos. Es decir, hay también una tradición guambiana que permite conceptos y apropiaciones teóricas del mundo de afuera. Y estos procesos hacen parte de las decisiones de los “intelectuales guambianos”, como los denomina la antropóloga Joanne Rappaport (2018), los cuales instalan de manera temprana investigaciones colaborativas, generando teorías híbridas. “Al utilizar metodologías que mezclan la investigación con el activismo, las colaboraciones antropológicas en Colombia funcionan como espacios en los que la coteorización nutre tanto las políticas objetivas de la comunidad de investigadores como los análisis académicos” (p. 325).

Este antecedente histórico de investigaciones colaborativas es otro de los factores que reafirma el espíritu de la investigación horizontal, no solo por la propia horizontalidad del pueblo guambiano en sus rasgos políticos (*Mayelø, lata-lata, linchap*), sino también por los nexos interculturales que el resguardo establece con el mundo exógeno.

Estos vínculos interculturales están arraigados en el activismo político de la lucha indígena gestada en los años ochenta, donde paralelo al proceso de recuperar la tierra, el pueblo guambiano se propone “recuperarlo todo”. Es decir, también se libra una lucha intelectual por la consolidación de una investigación propia, que se emprende como un proceso donde los intelectuales guambianos, en el marco de la consolidación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), encuentran en algunos autores, como Guillermo Bonfil Batalla, una postura histórica de lucha de emancipación que busca legitimarse dentro de los procesos educativos para recuperar su lengua, sus costumbres y su cultura mediante referencias híbridas que son

indispensables para la reivindicación y el empoderamiento de lo propio. En esta perspectiva surge una apertura intercultural con las bases cimentadas en el Etnodesarrollo¹⁰⁸, desde la perspectiva del mejicano Bonfil Batalla (1995):

el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones. (p. 133)

A partir de esta concepción, el autor refiere la polémica sobre los criterios en torno a la *cultura propia*, y desde su época lo plantea en estos términos.

Los extremos irían desde quienes sostienen, desde una posición que llamaré etnográfica, que todos los rasgos culturales presentes en la vida de una comunidad humana deben ser entendidos como parte integrante de su cultura, hasta quienes afirman, con lo que llamaré un criterio histórico, que la auténtica cultura propia de un pueblo sólo está formada por sus rasgos originales, tanto más auténticos cuanto más añejos. Estoy simplificando, obviamente. (p. 133)

Esta versión general es cruzada con la perspectiva de Gramsci, con base en la cual Bonfil (1995) define la *cultura popular* en estos términos:

todo rasgo que expresa la cosmovisión de las clases subalternas, forma parte de su cultura —al mismo tiempo, es a través del estudio e interpretación de esos rasgos como puede llegar a ser explícita la cosmovisión de las clases subalternas—. (p. 133)

Ante su insatisfacción con estos conceptos, el propio Bonfil Batalla (1995), introduce una “dimensión” que, a su criterio, posibilitaría desenredar el problema del etnodesarrollo. Propone entonces la instancia de *control cultural*, la cual debe hacerse desde los pueblos subalternos, y lo plantea de esta manera:

¹⁰⁸ El pensamiento de Bonfil Batalla (1935-1991) tiene gran acogida en el pueblo misak y en el pueblo nasa, desde los años ochenta, en el contexto de la consolidación del CRIC, que asume propuestas solidarias, como referentes teóricos para repensar desde la especificidad de la subalternidad, la consideración de la pluralidad y la diversidad cultural.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Por control cultural entiendo la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas. (p. 134)

A partir de esta noción plantea el esquema de la Tabla 7.1, donde se define el conjunto total de una cultura.

Tabla 7.1

Cuadro de sectores dentro del conjunto total de una cultura

Recursos	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Fuente: reproducido de “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”, por Bonfil Batalla, 1995, p. 134.

En este esquema el autor define las categorías de esta manera. Recursos son “todos los elementos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social”. La Decisión se interpreta como autonomía, lo cual implica “la capacidad libre de un grupo social para optar entre diversas alternativas”. Las categorías de Culturas autónomas y apropiadas, son ámbitos

cuantitativamente diferentes de los que corresponden a la cultura enajenada y a la cultura impuesta. La diferencia radica en que los primeros quedan bajo control cultural de la sociedad, si bien en uno de ellos (la cultura apropiada) se utilizan recursos ajenos.

(Bonfil Batalla, 1995, pp. 134-135)

Es decir, el concepto de la cultura propia para el autor mejicano, para ser integrado por la cultura propia y la cultura apropiada.

Estas concepciones de cultura y apropiaciones, desde un control cultural ejercido por la propia comunidad que busca afianzar el fortalecimiento de la cultura autónoma y apropiada, permite orientar desde los años ochenta políticas culturales entre los intelectuales guambianos, para la defensa del pensamiento, planteado como un problema a nivel político en el que

afianzar el etnodesarrollo “implica, fundamentalmente, fortalecer y ampliar la capacidad autónoma de decisión” (Bonfil Batalla, 1995, p. 135).

Debe hacerse una aclaración respecto a la relación que construye la propia comunidad entre *lo propio* y *lo de afuera* (*lo ajeno*). Y es que el *adentro* no tiene una vocación estrictamente esencialista, pues, a través de la apropiación, lo propio puede ser objeto de hibridaciones con lo exógeno. Pero además *el afuera* —que es un concepto que los misak comparten con sus hermanos indígenas nasas—, no necesariamente tiene una connotación negativa. Tal como lo expresa Rappaport (2018):

Los líderes políticos del CRIC participaron en el entrenamiento ideológico del Movimiento Armado Quintín Lame, un grupo interétnico guerrillero activo en el Cauca en la década de 1980. En el contexto de las escuelas guerrilleras, los dirigentes del CRIC se posicionaban “afuera”, mientras que los combatientes no indígenas afiliados a la organización ocupaban la posición de “adentro”. El “adentro” de los discursos culturalistas usados por los activistas indígenas en el campo de la educación entra en conflicto con los discursos más pragmáticos de los líderes políticos indígenas, que son vistos como peligrosamente “afuera” del mundo nativo. (p. 335)

A pesar del paso del tiempo, puede decirse que el pensamiento misak conserva la apropiación que en los años ochenta los intelectuales guambianos hicieron del concepto de etnodesarrollo como un insumo para defender su lengua, su cultura y su pervivencia, y como tal sigue vigente en el documento madre de la Universidad étnica para diferenciar y unir las relaciones entre *lo propio* y el mundo de *afuera*. De igual manera conserva la perspectiva del pensamiento decolonial de Bonfil Batalla, que sigue activamente el pueblo guambiano. Estos conceptos fundamentan los insumos de la presente propuesta del diseño metodológico de un laboratorio audiovisual étnico.

De igual manera, la reflexión considera el “Orden cultural misak/Misak-Misak”¹⁰⁹

¹⁰⁹ La apuesta por la intersubjetividad posibilitó abrir el escenario de aprendizaje hacia las rutas más apropiadas para entender tanto los presupuestos epistemológicos de lo audiovisual como sus posibilidades de integración y apropiación en el universo epistémico del misak. El reto consistió en poder horizontalizar el proceso debido a la diversidad lingüística del contexto. De tal forma que lo que se inició pareciendo un obstáculo se convirtió en una fortaleza dentro del ejercicio reflexivo intersubjetivo desarrollado en los laboratorios.

abordando desde el sistema educativo ciertas fisuras con las educaciones propias, tal como se plantea en el documento institucional de la Misak Universidad:

Otra tensión que se produce tiene que ver, en lo que se ha dado en llamar la “Educación Formal” y las “Educaciones Propias”, para poder hablar de lo “propio” hace referencia a las políticas públicas y se necesita una fundamentación desde un pensamiento que remite a la “Cosmovisión” distinto al Patrón de Occidente, en este sentido remite al Derecho Mayor.

Acogiendo estos elementos la “Educación Formal” corresponde a lo intercultural —*isuik wan yunomaropy*— donde se llevan a cabo los intercambios y aparece con sumo predominio lo hegemónico que se impone desde la perspectiva EDUCAR-DESARROLLAR-EVANGELIZAR-COSIFICAR de la Matriz Civilizatoria, es decir, que la educación corresponde a un proyecto colonizador, las “Educaciones Propias” se ubican en la intraculturalidad —*namui yu umpuik wan*—, —*Namui Namui*— les correspondería la recuperación de lo “propio”, comprender, sentir y vislumbrar lo “propio”, es decir, que se trata de interiorizar el estilo de vida Misak, no a la luz de los referentes de las costumbres y morales occidentales, sino en relación con lo Misak-Misak que se funda en la comunidad que es distinto a la sociedad, es decir que son dos formas de organización colectiva, las cuales cada una corresponde con un modo de ser histórico en el caso del Patrón de Occidente y un modo de “Estar” Ancestral en el caso del Misak. (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, 2019, pp. 174-175)

En este sentido el Laboratorio Audiovisual Intercultural extrapola las dinámicas dialogantes en relación con las diversas culturas que hacen parte de la historia del cine y el audiovisual, reflexionando desde una postura crítica alentada con saberes occidentales, pero también con experiencias que han confrontado usos y apropiaciones contra-hegemónicas en Colombia y en América Latina, dado que estas miradas hacen parte de la historia y la rebelión de los pueblos, que a través de las culturas cinematográficas occidentales han creado referentes que son fundamentales en el ámbito audiovisual para repensar la apropiación de saberes en el llamado tercer mundo (Aguilera y Polanco, 2011). Es por eso que en la presente tesis se asumió

la tarea de hacer un rastreo histórico del cine con el fin de hacer el seguimiento de algunos laboratorios y estrategias audiovisuales que contribuyeran a atizar el *nakchak* (*fogón*) del pensamiento indígena¹¹⁰. Bajo este principio de interculturalidad, consideramos que lo Occidental no es malo *per se*, y que todo lo que lleve implícito el sello de colonización se deba despreciar. En el laboratorio y en la propuesta dialógica hay una propuesta crítica que no debe tener límites. Pues bien sabemos que la demonización del saber occidental puede ser tan peligroso como la estigmatización de los saberes tradicionales de los pueblos ancestrales del Abya Yala¹¹¹. De modo que, frente a esta tensión, es necesario afirmarse y asumirse en la postura metodológica del diálogo de saberes, sobre la que se plantea la necesidad de:

Descolonizar la forma de relación entre el conocimiento académico dominante y las comprensiones del mundo de las poblaciones originarias, repensando las exclusiones y prejuicios a través del fortalecimiento del protagonismo de otros actores sociales en la educación superior, como los propios alumnos y los especialistas de sus comunidades, portadores todos ellos de su sabiduría ancestral. (Aguilera y Polanco, 2011)

7.1.3. El investigador solidario

El *investigador solidario* hace parte del proceso de investigaciones colaborativas que se origina en los años ochenta y que proponemos recuperar para la metodología audiovisual. El antropólogo Luis Guillermo Vasco, que ha trabajado durante décadas con la comunidad, refiere este proceso que lleva a cabo en el resguardo con los intelectuales guambianos. El investigador solidario plantea una postura de aceptación por parte de la comunidad indígena para crear una alianza intercultural con algunos blanco-mestizos solidarios. A pesar de todo el desencanto con la colonización española, la neocolonización de los terratenientes y con la intromisión del “otro” en la comunidad, el resguardo a través de sus investigadores propios, en el proceso de recuperación de sus tierras, asume y emprende la necesidad de recuperarlo todo. De este modo

¹¹⁰ De este modo, la metodología del laboratorio intercultural se propone vincular algunas teorías del cine y el audiovisual occidental con las epistemes y prácticas de los misak, articulando el diálogo de conocimientos con lo social y lo político. Es en esos intersticios de lo intercultural donde se gesta la reflexión metodológica y el pensamiento audiovisual propio. Los cuales están ligados no necesariamente a datos, o informaciones porcentuales sino a los conflictos histórico-sociales que siguen amenazando las luchas políticas y culturales.

¹¹¹ “Abya Yala es un término kuna que designa el continente americano, y es usado ampliamente en contextos de política indígena” (Mora Calderón, 2018).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

empiezan a establecer una relación solidaria con algunas personas (regularmente docentes, profesionales, estudiantes o campesinos). El profesor Luis Guillermo Vasco (2010) describe estas relaciones colaborativas de esta manera:

Como parte de las luchas indígenas del Cauca y del suroccidente, los indígenas guambianos comenzaron a recuperar las tierras que habían sido usurpadas por las haciendas y que legalmente hacían parte de sus resguardos; en ese proceso encontraron que no solamente habían perdido las tierras que estaban recuperando, que no solamente habían perdido la autoridad, que venían recuperando también, sino que habían perdido la historia propia y que también debían recuperarla. Para hacer ese trabajo, el Cabildo guambiano conformó un Comité de Historia integrado por varias decenas de guambianos; ese Comité trabajó durante tres años largos y en un momento determinado encontraron que, decían ellos, no sabían cómo seguir; solicitaron entonces la colaboración de los solidarios, un grupo de personas de distinto origen: profesores y estudiantes universitarios, trabajadores, campesinos, pobladores urbanos en algunas regiones, que veníamos acompañando la lucha indígena, dándole nuestra solidaridad desde varios años atrás. (p. 1)

Vasco realizó diferentes trabajos con Angelino Dagua Hurtado y Misael Aranda, investigadores del pueblo misak, con quienes publicó diferentes textos. En estas publicaciones también menciona las investigaciones de *los mapas parlantes* realizadas por los investigadores solidarios Víctor Manuel Bonilla y María Teresa Findji (profesora de la Universidad del Valle). Estas investigaciones serán referidas más adelante; provisionalmente se debe destacar que tienen en común haber sido elaboradas por investigadores que fueron aceptados, o llamados, en un momento dado por la dirigencia indígena. En este sentido, bajo estos antecedentes, la presente investigación tiene la pretensión de establecer un locus de observación similar al del investigador solidario, porque esta figura es la que permite establecer las condiciones básicas de horizontalidad. De hecho, el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico hizo parte de un proceso de acercamiento al Cabildo realizado en el lapso de 2 años, y después de un diálogo con el taita Jesús María Aranda, coordinador de la Misak Universidad, se decantó la propuesta,

y ellos consideraron que el Laboratorio era coherente con su malla curricular, manifestaron su interés de recibir el curso,¹¹² en razón a que les permitía investigar y afianzar su resistencia cultural. En consecuencia, lo programaron para sus estudiantes. Adicionalmente la propuesta de la tesis de grado se ha tramitado bajo los protocolos del Cabildo, se ha nutrido de vínculos afectivos, y además se ha enmarcado en el Plan de Vida del resguardo, respetando y afianzando vínculos de solidaridad.

7.1.4. La metodología propia, el caracol que camina y el tampalkuary

En el proceso de acercamiento a una metodología propia del pueblo misak, se hace necesario ampliar una ilustración y reflexión sobre la metodología solidaria de “recoger los conceptos de vida”, y su relación con la lucha indígena por recuperar las tierras, la historia, el territorio, la importancia de reapropiarse y renombrar los sitios sagrados, pero también reflexionar sobre el potencial de abstracción para simbolizar la historia misak a través del *tampalkuary* y *el caracol que camina*.

Empecemos por revisar la “metodología de la investigación solidaria” para comprender como se entienden en la comunidad las dinámicas del proceso colaborativo:

“Recoger los conceptos en la vida: una metodología de investigación solidaria”. Esto significa, primero, que es una metodología, que se desarrolla dentro de un trabajo de solidaridad, en este caso con los indígenas guambianos y, segundo, que como el objetivo de este trabajo es fortalecer sus luchas, hacer que avancen, que crezcan, que se desarrollen, debe hacerse, como efectivamente se hizo, con los guambianos, no se trata del trabajo de un intelectual investigador universitario, es un trabajo conjunto, cuyo objetivo es solidario; y solidaridad, como ellos mismos lo plantearon en esa época, una solidaridad de doble vía, desde nuestra sociedad hacia las sociedades indígenas, pero también desde las sociedades indígenas hacía nuestra sociedad. (Vasco, 2010, p. 4)

Esta experiencia surge en el contexto de la primera asamblea celebrada en julio de 1980, cuando los misak que habían asumido el liderazgo en el movimiento indígena

¹¹² Entre los documentos anexos, se adjunta el del coordinador de la Misak Universidad hace la solicitud de que se ofrezca el Laboratorio Audiovisual Intercultural.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

colombiano manifestaron: “somos un pueblo”, y emprender así una larga lucha por “recuperarlo todo”, por “tener todo completo” (Dagua et al., 2015, p. 242). “Todo completo” no solo se refiere a la recuperación de las tierras:

sino, además, desde las formas de conocimiento e interpretación guambiana, que es lo mismo que decir según su pensamiento, construyendo pensamiento propio. Un pensamiento que, como cualquier epistemología, se arma de conceptos y formas de acceder al conocimiento absolutamente indispensable para la producción de las abstracciones. (p. 3)

En esta perspectiva de indagación con la comunidad, Vasco (2010) narra cómo una de las primeras acciones del Comité de Historia organizado por los misak consistió en pensar la propuesta de la investigación y la educación:

los maestros de las escuelas, con los niños y los padres de familia, hicieran recorridos por las veredas, ubicando los distintos espacios y lugares pero, sobre todo, buscando sus nombres en la lengua propia (una de las formas de lucha por el territorio está en nominar los lugares; toda sociedad que se asienta sobre otra y que la coloniza y ocupa su territorio, comienza por ponerle nombres a todo, en su lengua y con sus criterios, dejando de lado los nombres que los pobladores iniciales tenían para esos sitios. (p. 3)

Esta metodología de renombrar, reactualizar en la propia lengua el sentido y la significación de los lugares (muchos de ellos considerados de gran valor espiritual desde su cosmovisión) es un proceso determinante, que se va a reiterar en los ejemplos que Vasco (2010) cita en varios documentos. Y este procedimiento de destronar al colonizador, para instaurar otro modo nombrar y de pensar, está asociado a una situación muy compleja que tiene que ver con el conflicto que se genera entre los modos de traducir, adaptar e interpretar del *Namuy wam* al castellano. El idioma va a ser un aspecto determinante que crea choques y confusiones, pero que también permite establecer diferencias radicales.

cuando se trata de trabajar con los procesos de pensamiento de los indígenas, hay un choque con nuestra propia manera de pensar, hay un choque con nuestra propia manera de realizar ese trabajo, y ese choque ocurre porque nuestros conceptos no están

preñados de materia, nuestros conceptos están separados de la materia, aunque tengan relaciones con ella. Esa diferencia básica llevó durante mucho tiempo a la incomprensión del pensamiento indígena, a la incomprensión de sus procesos mentales. (p. 5)

Otro aspecto esencial del método solidario de investigación es la relación con la vida cotidiana, porque el pensamiento guambiano solo se entiende desde el trasegar y el compartir, desde la horizontalidad, y como se ha manifestado en la reflexión de la experiencia en la primera fase del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, no es fácil advertir estas situaciones.

Entonces, ¿dónde habrá que ir a buscar esas cosas-conceptos? Por supuesto que no en los libros, sino en la vida de los guambianos, por eso hay que vivir y participar de su vida, porque, además, aparecen cuando uno menos lo espera, hay que estar compenetrados con su vida, hay que participar de ella y de sus problemas para poder darse cuenta cuáles son cuando aparecen, porque pueden pasar desapercibidos. De la misma manera que uno va afinando la capacidad de observación, como forma de recoger información, uno va afinando también, no solo la observación sino el pensamiento para reconocer esas cosas-conceptos que surgen en la vida, en un momento determinado, en unas circunstancias específicas; si uno los deja pasar, quién sabe cuándo vuelvan a surgir, por eso hablo de recoger los conceptos en la vida, aquellas cosas-conceptos, aquellos elementos materiales con los cuales los guambianos expresan sus conocimientos, sus conclusiones, su saber acerca de su realidad; son cosas-conceptos, es decir, son cosas que al mismo tiempo que tales son abstracciones, pero es una forma de abstraer completamente diferente de la nuestra, hasta el punto que no la reconocemos, que no entendemos que esas cosas-conceptos son abstracciones. (Vasco, 2010, p. 12)

Como consecuencia de ese proceso y en el contexto de la metodología de investigación solidaria que surge de “recoger los conceptos de la vida”, los investigadores misak recuperan el concepto del caracol que camina como una abstracción y representación de su historia propia.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Los investigadores, en cabeza de Luis Guillermo Vasco (2015), narran de este modo el hallazgo:

Íbamos por un camino en una zona húmeda de tierra negra y había muchos caracoles en el piso; de pronto, nos detuvimos y dos de los compañeros guambianos entraron por un rastrojo; regresaron y nos llamaron para llevarnos a un sitio en donde ellos habían destapado una piedra con sus machetes. Dijeron que era la piedra de los caracoles (Foto 5). Se trataba de una piedra grande, muy enterrada y casi plana por encima, con la superficie llena de petroglifos en espirales y círculos concéntricos, al menos eso era lo que yo veía, pero los Misak dijeron que se trataba de caracoles y que el sitio es *srurrapu*. Y explicaron: “aquí está la historia, esta es la historia, porque la historia es un caracol”. Además, dicen los Misak, es un caracol que camina. Esta idea tiene muy poco que ver, aunque se pudiera encontrar alguna semejanza, con las concepciones de Eliade (*El mito del eterno retorno*, 1972) sobre el eterno retorno o sobre la concepción cíclica que, dicen algunos antropólogos, fundamenta el pensamiento mítico, no solamente en Colombia sino también en otras regiones del mundo. (pp. 5-6)

Figura 7.1

Fragmento de piedra sagrada misak



Nota. En el petroglifo, el sombrero puede mirarse como un doble caracol que desenrolla a partir del centro y luego enrolla de nuevo hasta llegar al mismo centro. Muchos petroglifos contienen caracoles de diverso tipo.

Fuente: reproducido de “El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia”, por Vasco, 2015, p. 44 (<https://bit.ly/3nO5e1C>).

Figura 7.2

Esquema del petroglifo



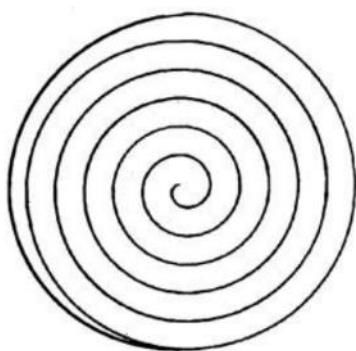
Fuente: reproducido de “El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia”, por Vasco, 2015, p. 43 (<https://bit.ly/3nO5e1C>).

En el mismo texto se advierte que para ellos, la historia y el tiempo “puede leerse en el *kuarimpøtø*, en el caracol, este un elemento natural, el otro, uno cultural, creado por los guambianos para recoger en él y para llevar con él en todo momento la historia en su cabeza” (Vasco, 2015, pp. 40-41). Asimismo,

En el pensamiento de los guambianos más antiguos, el mundo es un *kuarimpøtø*, que vino del cielo, se posó en el mar y flota sobre él. Si para nosotros el mundo es redondo y para algunos indígenas del Amazonas es un plato, para los guambianos es ese objeto con el que suelen cubrir su cabeza. (p. 36)

Figura 7.3

Esquema del sombrero misak



“El *kuarimpøtø* guambiano, esquemáticamente visto por encima, es el caracol del espacio-tiempo que constituye la historia”

Fuente: reproducido de “El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia”, por Vasco, 2015, p. 40 (<https://bit.ly/3nO5e1C>).

Figura 7.4

Tampalkuari: sombreo tradicional misak



Nota. En la perspectiva cenital se puede observar la figura del caracol.

Fuente: el autor.

Tal es la importancia del caracol que en las instalaciones de la Misak Universidad se encuentra dibujado a gran escala en el piso, en un lugar privilegiado cerca al *nakchak* (*fogón*), y al frente también se encuentra un *tampalkuary* elaborado a gran escala (ver Figura 7.5). Pero el caracol también lo encontramos en los tejidos, en las formas astrales y en diversas relaciones miméticas que se encuentran en la naturaleza, y hace parte de la concepción de desarrollo, como se advierte en el plan de vida.

El “desarrollo” para nosotros es fluir y permanecer en el territorio, crecer y transitar en él, ir y venir desde dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro, como el caracol. Siempre siguiendo las pisadas de los abuelos que nos indica por donde debemos ir, en armonía con la naturaleza y el cosmos. (Tunubalá y Muelas Trochez, 2008, p. 17)

Quizás uno de los primeros trabajos de investigación donde se alude al caracol fue la tarea abordada por el grupo de los primeros investigadores solidarios, donde está Víctor Daniel Bonilla, mencionado por Guillermo Vasco como “el eje alrededor del cual giraba el movimiento de solidaridad”. Bonilla introduce los mapas parlantes. Atendiendo el mandato de los mayores del reguardo de Jambaló hizo una cartilla que permitía a los jóvenes entender la violencia que sufrían en ese momento (Vasco, 2012, p. 3). Los mapas parlantes eran grandes

murales que se instalaban en plazas y sitios públicos, los cuales propiciaban una pedagogía de reconocimiento entre las comunidades indígenas y los territorios. En este caso se destaca una relación particular entre el dibujo manual y el pensamiento indígena, “no sólo tiene una dimensión mental (es un pensamiento), sino la de un actuar social” (Bonilla y Findji, 1986, p. 15, citados por Vasco, 2012, p. 12).

Los mapas parlantes son un proyecto tan importante que cuando inició el trabajo el profesor Vasco en Guambía, la propuesta original consistía en que los resultados de las investigaciones que realizaran entre Vasco y los intelectuales guambianos se socializarían con la comunidad, no mediante textos escritos, sino a través de mapas parlantes. Así lo manifestó el antropólogo cuando en una entrevista hace explícito que las reglas del “para quién”, es decir del destinatario lo definía la comunidad:

O sea, ellos definen las reglas. Ellos las definen y establecieron que nada de la información que resultara de la investigación iba para afuera. Pero allá también se presentan cambios. Esa investigación tenía como eje metodológico los mapas parlantes. Una metodología que creó, fundamentalmente, Víctor Daniel Bonilla con los paeces¹¹³ y que se fue creando en la lucha y en la relación. (Cunin, 2006, p. 28)

La respuesta del profesor Vasco deja ver entrelíneas el interés que de manera temprana hay en los guambianos para que las investigaciones propias no salgan del territorio sino que se queden adentro. Es decir, en la comunidad.

Vasco (2012) destaca con frecuencia la importancia de los mapas parlantes, que son producto de un proceso intercultural, y reseña el mapa parlante de La Quintinada, que evoca la gesta del levantamiento de Quintín Lame, ocurrida en las primeras dos décadas del Siglo XX. El dispositivo narrativo visual de La Quintinada recrea una historia de insurrección compartida entre guambianos (misak) y paeces (nasas), que era el antecedente más expedito de las luchas indígenas de los años setenta y ochenta. Adicional a todo el valor de la autorrepresentación a través del dibujo, se advierte el uso creativo del diseño, donde la orientación de la lectura se

¹¹³ De manera equivalente a como los guambianos son realmente misak, los paeces pasan a llamarse hoy en día nasas.

inspira en el dibujo del caracol (pp. 45-46) (Figura 7.6).

Figura 7.6

La Quintinada



Fuente: reproducida de “Lucha indígena en el Cauca y Mapas Parlantes”, por Vasco, 2012, p. 46.

La graficación de este pensamiento indígena es asumida también años después por los investigadores Abelino Dagua, Misael Aranda y Guillermo Vasco, cuando se vieron obligados a organizar por escrito los resultados de sus investigaciones sobre la historia del pueblo misak en el libro *Guambianos, hijos del aroiris y el agua*. En el texto consignan que apelaron al caracol que camina como inspiración para organizar los resultados de la metodología de la investigación solidaria, porque consideraban que era el hilo conductor que les permitía organizar su propia cosmovisión. En relación a esta publicación, el profesor Vasco, en la entrevista anteriormente referida, ha manifestado:

Pero lo fundamental de ese libro es que está estructurado con base en conceptos que son puramente guambianos y esos conceptos no son abstractos como los nuestros, sino son concretos, son cosas-concepto. Lévi-Strauss había intuido eso, pero como buen intelectual francés, lo que planteó es que son cosas buenas para pensar, metáforas, metonimias, etc. Lo que dicen los guambianos, y en eso también yo les creo, es que esas cosas tienen un contenido que es conceptual, que recoge conocimientos. Por ejemplo, el concepto de caracol, que uno llama espiral pero que es caracol: a mí me mostraron los caracoles de los que hablan y por qué esos caracoles son la historia. (Cunin, 2006, p. 31)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Esta aclaración es importante porque orienta la alternativa de comprender que se puede escribir o poner en lengua occidental una estructura de pensamiento indígena que invoca la imagen de un caracol. Es decir, se puede intentar tejer un pensamiento guambiano usando un alfabeto español, empleando palabras occidentales, escritas de izquierda a derecha, y en renglones organizados de arriba hacia abajo. Estos modos de escribir/pensar/indigenizar/occidentalizar hacen parte de las referencias que se tendrán en cuenta en el presente trabajo para la escritura de las estrategias metodológicas del laboratorio.

Otro aspecto significativo del pensamiento misak es que la figura del caracol, así como funciona de manera independiente, también se complementa con su par. Dicho de otra manera, la representación del espacio y tiempo se refleja en lo que los misak denominan “*enrollar*” y “*desenrollar*”, tal como el profesor Vasco (2015) lo explica:

Si nos limitamos a ver el *kuarimpøtø* por encima, encontramos una espiral circunscripta por una circunferencia. Pero la abstracción nos permite ver las dos espirales: la que desenrolla y la que enrolla; podemos pensarlas separadas, aunque estén superpuestas; abstractamente podemos separarlas y voltear la que enrolla hacia un lado [Figura 7.3]. Los Misak lo hacen y lo muestran en el petroglifo de la [Figura 7.1], en donde aparecen claramente las dos espirales separadas pero conectadas. (p. 43)

La abstracción del caracol que se enrolla y se desenrolla, también se encuentra en uno de los petroglifos del territorio misak, referenciado anteriormente. Pero además con el paso del tiempo se ha constituido un referente de representación del pensamiento propio. Como diría Joanne Rappapord (2018):

La espiral les permitió recontar el pasado guambiano por medio de narrativas de construcción circular. Estas narraciones miran con frecuencia hacia atrás, hacia seres primordiales asociados con los sitios topográficos, que también son lugares significativos en las acciones de recuperación de tierra. (p. 328)

Teniendo en cuenta todo el potencial que puede representarse en figura del caracol como fuente y referente de experiencias de investigación propia e investigación colaborativa, como referente oral y visual de mapas parlantes, para explorar otras narrativas se asumirá como

referente de creación del diagrama del diseño metodológico Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico. Pero al tiempo el espiral será considerado no solo a partir de la singularidad para la cultura misak, sino también para indagar su potencial intercultural universal.

7.1.5. La relación simbólica del espiral como fuente de memoria ancestral y su relación con el diseño de la memoria en los soportes tecnológicos audiovisuales

En correspondencia con lo anterior, si se abre el círculo del espiral hacia el conocimiento occidental podemos inferir nexos entre el caracol guambiano como fuente de memoria ancestral y el espiral (disco) como recurso análogo y digital, al que han recurrido históricamente los medios audiovisuales para grabar/memorizar registros visuales y fonográficos. En los orígenes del registro tecnológico del sonido se sitúa Thomas Edison con la invención del fonógrafo, el primer dispositivo que existió para grabar y reproducir sonidos y palabras. Llama la atención que, desde las primeras versiones, se apela a las formas de onda de vibración del sonido que se registran sobre la ranura de un disco en espiral. Y no es gratuita la reiteración de la forma circular, no solo en la naturaleza, sino en la interpretación que la tecnología hace del sonido, que tiene su equivalente gráfico en las representaciones de las ondas sonoras.

Otro asunto no de menor importancia consiste en que el fonógrafo (o gramófono, como se le llamaría después) es anterior al cinematógrafo. La invención audiovisual, que data de 1993, se llama Kinetoscopio. George Sadoul (2004) lo refiere de esta manera:

El perfeccionamiento esencial que introdujo en él el inglés *Dickson*, que hacía sus investigaciones bajo la dirección de Edison, fue la perforación de las cintas y el empleo de films sobre celuloide, de 50 pies (15,25 m) de largo, fabricadas especialmente para las empresas de productos fotográficos Eastman Kodak.

Edison se negó a proyectar en público sus films sobre una pantalla, por parecerle que así se mataría “la gallina de los huevos de oro”, pues no había, según él, ninguna probabilidad de que el público se interesase por el cine mudo. (p. 8)

Y más adelante, *Thomas Edison y William Kennedy Laury Dickson* inventan en 1995 el

Quinetófono. Un aparato que fusiona las bondades del *Quinetoscopio* y el fonógrafo. El quinetoscopio ya viene con el diseño del doble espiral que “enrolla y desenrolla”. De igual manera, los Lumière prolongan esta idea con el cinematógrafo. Años después, cuando está en pleno furor el cine mudo, *Flaherty* filma el primer documental del cine antropológico, donde se observa la aguja que camina por los senderos del espiral en la célebre secuencia en que *Nanook* escucha el gramófono con su familia. Como se referenció en el capítulo 5, es muy probable que la escena no registre la primera vez que el esquimal escuchaba el disco, pero la fuerza del fragmento permite imaginar el impacto del artefacto sonoro en las comunidades originarias.

Cuando la tecnología del sonido se integra a través de la palabra y la música al cine, transforma completamente la narración y la representación cinematográfica. Y la invención del cine sonoro que se universaliza pasa por interpretación visual del sonido como una delgada banda en espiral que se adhiere al rollo del celuloide. La siguiente transformación importante ocurre en los años cincuenta con la invención del magnetófono portátil *Nagra* (traduce en idioma polaco “grabará”), el primer magnetófono de cinta abierta de ¼ de pulgada, que inicialmente revolucionó los reportajes para la radio. Esta novedad tecnológica también se sigue guiando por la figura del espiral, donde hay un carrete que enrolla y otro que desenrolla. Posteriormente, a finales de los años cincuenta, la grabadora *Nagra* se integra a la cámara *Éclair* de 16 mm, creando una asociación tecnológica que transformaría la estética del cine sonoro, el cine antropológico y el cine independiente. Este hallazgo técnico también conserva el diseño del espiral para capturar y registrar la información.

En los años ochenta, cuando aparece la cinta de video que reemplaza el soporte fotoquímico del cine, también se continúa con la idea del doble espiral, y en todas las variaciones de modelos prevalece el diseño espiraleiforme. Luego, a finales del siglo XX, introducen la tecnología digital, que permite la grabación, distribución y proyección en DVD, la cual terminará desplazando la proyección en 35 mm. Sin embargo, la tecnología digital, incluido el Blue Ray, el disco duro, inclusive el disco duro en estado sólido, conserva el sistema del espiral como diseño del soporte de grabación, porque a pesar de las novedades tecnológicas, se conserva la esencia de lectores electrónicos que avanzan a gran velocidad por los senderos

del espiral del disco.

A partir de lo anterior, podemos establecer que el diseño del caracol guambiano ancestral coincide con las referencias gráficas del espiral como una constante del diseño tecnológico audiovisual. Lo cual se considera en esta investigación como un insumo adicional para afirmar que a través del espiral se establece una mimesis intercultural que afianza el sentido universal de la figura espiraloide para realizar el Diseño Metodológico del Laboratorio Étnico.

7.2. Sobre la tecnología: Referencias históricas del uso de la tecnología como alternativas de emancipación

Considerando que la propuesta del laboratorio hace parte de un proceso que está mediado por la enseñanza, el hacer, la apropiación de tecnología, y la reflexión teórica en relación a la práctica, es conveniente considerar conceptos como la *techné*, la *praxis* y la *poiesis* desde la perspectiva de los griegos, a quienes les debemos tantas categorías con las que discernimos sobre nosotros y nuestro entorno (Agamben, 2005, p. 111). A pesar de que estos conceptos han sido objeto de mutaciones en diversos contextos históricos a través de las transformaciones económicas, políticas y sociales, siguen vigentes y son referentes dialógicos imprescindibles que activan el pensar intercultural que se propone la presente metodología. La primera relación necesaria parte de la enseñanza y su relación con la *techné* y la *praxis*.

Aristóteles definía la importancia del conocimiento generado por la *techné* a partir del conocimiento de las causas, en otras palabras, la importancia del conocimiento del porqué de la existencia de las cosas (Aristóteles, 1995, 198a15-198b5). Solo aquel que conozca las causas, señalaba Aristóteles, podía compartir el conocimiento a través de la enseñanza, y en ese sentido, la *praxis* —al definirse a partir de un conocimiento empírico o basado en la experiencia y no en el conocimiento racional de las causas— no podía ser considerada significativa como la *techné* (Aristóteles, 1994, 198a10-198a15). (Zambrano, 2019a, p. 139)

Bajo esta perspectiva, en el laboratorio étnico se asume la *techné* como el conocimiento y la disposición racional de la técnica del audiovisual, que se robustece en el diálogo con los

enfoques del conocimiento teórico, pero también con la relación simbiótica que establece con la *praxis*¹¹⁴. Pero de manera particular, en el laboratorio étnico esta situación permite que el conocimiento sobre el cual se reflexiona no se circunscriba al conocimiento audiovisual de la técnica occidental, sino a otros conocimientos del pensamiento occidental, los cuales entran en diálogo con miradas interculturales, particularmente las que corresponden a las epistemes indígenas, lo cual en conjunto permite afianzar las relaciones de horizontalidad.

Para precisar el enfoque de la propuesta, conviene revisar brevemente la dimensión de los conceptos de *techné*, *praxis* y *poiesis*. Larry Shiner plantea que para los griegos no existía una palabra para señalar lo que hoy conocemos como “arte bello”. “La palabra que con frecuencia traducimos por *arte* era *techné*” (Shiner, 2004, p. 46). Según el autor, *Techné* incluía elementos tan disimiles como la poesía, la escultura, la carpintería, la zapatería, y estaba determinado no tanto por los objetos, sino por la capacidad o destreza humana para ejecutarlos. Desde la perspectiva de Aristóteles se marca una clara diferenciación entre la fabricación y la realización, en la cual la técnica se caracterizaría por tener disposición racional: “no hay ninguna Técnica que no sea una disposición racional relativa a la fabricación, ni una disposición de esta clase que no sea una Técnica, ‘Técnica’ sería lo mismo que ‘disposición acompañada de razón verdadera relativa a la fabricación’” (Aristóteles, 2005, p. 185).

En general, la *techné*, en razón a su origen, se la vincula a la producción, y en consecuencia se integra a la esfera de la *poiesis*.

En relación a la concepción que los griegos tenían de la *praxis* y la *poiesis*, Agamben (2005) señala:

Mientras que en el centro de la *praxis* estaba [...] la idea de la voluntad que se expresa inmediatamente en la acción, la experiencia que estaba en el centro de la *poiesis* era la producción hacia la presencia, es decir, el hecho de que, en ella, algo pasase del no-ser al ser, de la ocultación a la plena luz de la obra. (p. 112)

La reflexión sobre la *poiesis* y la *praxis* lleva a Agamben (2005) abordar la crisis del

¹¹⁴ Los laboratorios de cine soviético son en esa instancia los referentes inmediatos.

arte y del obrar productivo, y desde allí proyecta la ilusión de que “un día será posible salir del pantano de la estética y de la técnica para devolverle su dimensión original a la condición poética del hombre sobre la tierra” (p. 110).

En el contexto del laboratorio étnico, en la medida en que se pone en cuestión la estética occidental y trabajamos con una comunidad estudiantil indígena campesina, de alguna manera se está planteando la posibilidad de asumir una producción *poiética*, que trasciende la *praxis* convencional, porque está animando a recuperar un pensamiento propio para consolidar el conocimiento de unos modos de organizar a través de la *techné* las epistemes propias. En ese sentido, la *techné*, al estar tan relacionada con la producción, entra en el campo de la *poiesis*, y esta postura en el entorno audiovisual se hace evidente, dado que el conocimiento de las normas de la *techné* es lo que también permite impugnarlas o romperlas. Es decir, no se trata de una *praxis per se*, que está solo apoyada en la experiencia (lo cual es determinante en una comunidad indígena), de ahí que propenda su potencial creativo por una producción *poiética*. Porque los ecosistemas éticos y las estéticas audiovisuales del laboratorio étnico giran en torno a la orientación del plan de vida del pueblo misak, a la relación con sus epistemes, a su pensamiento cósmico y espiritual, a la vida cotidiana y sus costumbres ancestrales. Es decir, que, en este caso, la producción poética está relacionada con la vida indígena de un pueblo singular. En términos de Zambrano (2019b) podríamos decir:

Resulta entonces necesario repensar la *techné* y la *poiesis* al articularlas al pensamiento decolonial como la posibilidad de unir el arte y la vida, como una estrategia para sobrevivir creando mundos dentro de un único mundo impuesto, desde el continuo develamiento de la presencia del ser; pero ya no desde lo pensado por la estética o por la epistemología modernas, sino desde las posibilidades *poiéticas* que permiten la emergencia de algo desde el no-ser, desde la no-existencia, desde lo que aún no ha sido pensado. (p. 46)

En relación con las interacciones entre el hombre y la tecnología de las máquinas de la visión, en el proceso del mapeo histórico realizado (ver capítulo 5) se ha hecho evidente cómo las innovaciones en la *technè* crean condiciones que afectan la *poiesis* y la *praxis*, mediadas por

el contexto histórico político cultural. Desde los albores de los laboratorios cinematográficos soviéticos, se advierte en la historia del cine que las transformaciones de la *techné* implican transformaciones en la producción *poiética*, y que las vanguardias siguen alentando referencias para los nuevos creadores. *Lev Manovich* ha reiterado que buena parte de los diseños de la comunicación contemporánea tiene su lugar de origen en la concepción futurista que *Dziga Vertov* realizó en sus manifiestos del cine ojo, y en películas como *El Hombre de la Cámara* (1929). También se observa cómo la irrupción del sonido detiene la producción *poiética* de los filmes de *Hollywood* que se encierran en los estudios para tener mejor control técnico de sus escenas. Pero la irrupción sonora también permite que *Grierson* confronte el modelo de estudio, afiance la estética sonora y anticipe el neorrealismo. De igual manera el conocimiento de la *techné* dinamiza la *poiesis* y la *praxis*. Son míticas las referencias históricas de la óptica que usa *Greg Toland* para conseguir la profundidad de Campo en *Citizen Kane* (Orson Wells, 1941). O las invenciones que orientó el ingeniero *Jean Rouch* para reducir el tamaño de las cámaras de 16 mm y adecuar los rodajes en exteriores. Así filmará con Edgar Morin *Chronique d'un été* (1961), donde crearán una brecha histórica transformando la fuerza *poiética* del cine y los senderos del cine independiente de bajo presupuesto. Fueron decisiones mediadas por la *techné* que surgen de la reflexión sobre el alcance del conocimiento adquirido, y que trazará las alternativas de una cámara versátil que puede empuñarse para buscar posturas políticas éticas y *poiéticas*. Y siguiendo ese hilo de la historia, en los años noventa aparece las videocámaras, que marcan un despertar en la apropiación audiovisual por grupos indígenas y por grupos comunitarios. Sin embargo, la gran flaqueza de los equipos era la baja resolución técnica, frente al registro del cine. Al poco tiempo, la tecnología digital se transforma vertiginosamente, el formato del espiral del rollo cinematográfico desaparece y en lugar se masifican formatos digitales de mejor calidad, que simplifican la producción y circulación. En la actualidad estos desarrollos tecnológicos han desencadenado una oleada de productos que permiten que un obrero o un campesino tengan acceso a estas tecnologías y pueda empuñarlas para contar sus historias. Ese era el mundo de los *kinovs* con el que soñaba *Dziga Vertov*, donde los obreros y campesinos rompieran con la tradición individualista del arte burgués. Solo que ahora las

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

cámaras digitales son más accesibles, y su diseño ha alcanzado una dimensión tan pequeña que el dispositivo óptico está integrado a un teléfono celular. Pero los teléfonos en miniatura responden a las cámaras cine del futuro enunciadas por *Jean Rouch*, a la *Caméra Stylo* de *Alexander Astruc* en el periodo de la nueva ola francesa; pero más allá de eso y de manera más cercana, responden al ideario de *Glauber Rocha*, en su frase célebre con la que promovía el nuevo cine latinoamericano: “Una idea en la cabeza, una cámara en la mano”.

Las cámaras de video en los teléfonos celulares contemporáneos están cambiando el modo de mirar y esto incide en el modo de encuadrar y de revisar lo filmado. Las cámaras de cine originales tenían un visor que permitía la orientación de un solo ojo para definir los encuadres. Los nuevos visores (aunque se pueden acondicionar con un dispositivo que simula el antiguo visor de la cámara) están diseñados como una extensión de una pantalla de televisión, donde la mirada binocular ha desplazado la antigua orientación del artista cíclope que se rige por la mirilla, como una extensión de las mirillas de los pintores del medioevo. Pero, además, el diseño de las antiguas cámaras de cine demandaba tal complejidad para hacer el registro de plano cinematográfico, se requería un director de fotografía para ajustar la óptica de la cámara, la velocidad de obturación, la sensibilidad del rollo y la intensidad de la luz, etc. Hoy la *techné* se ha simplificado notablemente¹¹⁵, el uso y las narrativas contemporáneas se han consolidado en la desobediencia a las normas del llamado cine clásico. Solo que esto no quiere decir que el valor de la *techné* desaparezca. Lo que sí ha ocurrido en la cámara de los celulares es que todos los procesos se han simplificado en correcciones automáticas (las cuales se pueden intervenir-desautomatizar), y tienen la gran virtud de revelar lo grabado de manera inmediata. En suma, las nuevas tecnologías permiten simplificar y ampliar el potencial de usuarios, y lo convierte en una herramienta que simplifica las labores pedagógicas.

La condición de accesibilidad de la tecnología no le resta importancia a la mirada crítica que se debe tener sobre las tecnologías, pues bajo su apariencia de accesibilidad democrática, disfrazan su intromisión vigilante, controladora, globalizante, y su función de subalternidad.

¹¹⁵ Esto no quiere decir que el cine digital no requiera un director de fotografía, o que estos conocimientos no sean necesarios.

Pero a través de la historia del cine y el audiovisual, sabemos que una de las rutas para subvertir e impugnar esa condición ha sido la apropiación intercultural¹¹⁶, que permite que las tecnologías se puedan volcar en beneficio de los pueblos, no para consumirlas ingenuamente sino para empuñarlas a favor. Y como la apropiación técnica intercultural es una estrategia histórica que ha tenido antecedentes en el pueblo misak, la propuesta es asumirla, bajo esas experiencias y las directrices que se plantean en el laboratorio étnico que se propone.

7.3. Diseño de la Metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico

La propuesta —concebida a partir de la hipótesis de la investigación— en sí misma es una práctica intercultural que ha sido concertada con estudiantes y docentes para implementarla a través de un plan piloto en la Misak Universidad, y es con ellos mismos —en representación de la comunidad— con quienes se implementó y evaluó el proceso y sus resultados.

El Diseño Metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, concebido como una propuesta para *mørøp* (*sentir*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marøp* (*hacer*), surgió de la experiencia del curso de montaje de la Universidad del Valle y se ha complejizado en el ámbito educativo con metodologías propias ancestrales de investigación y pedagogías de la educación misak. La propuesta pedagógica está destinada a la formación básica audiovisual de estudiantes de la universidad étnica. Es una metodología flexible y permeable que busca explorar a través de la *techné* y la *praxis* relaciones dialógicas, apoyadas en metodologías referenciadas, explorando insumos que permitan identificar/apoyar recursos y narrativas solidarias con el proyecto político, cultural, educativo de la lucha y re-existencia indígena misak. El diseño metodológico es al tiempo una provocación para pensar y reflexionar desde la interculturalidad en senderos posibles que surgen de los procesos de laboratorios audiovisuales occidentales, con el fin de identificar con las comunidades indígenas ciertas brechas *poiéticas* que puede emprender el audiovisual en la búsqueda de la utopía, de un cine indígena propio, realizado con y desde las comunidades.

La propuesta pedagógica no pretende atesorar una llana recolección de datos ni ser un

¹¹⁶ Nos referimos a experiencias como *Video en las aldeas* (Brasil), los trabajos de Jorge Sanjinés (Bolivia), *Ojo de agua* (México), o *Tejido Comunicación en Colombia*, los cuales ya se han referenciado en el capítulo 5, y en otros lugares del presente texto.

recetario de tips pedagógicos. La propuesta pretende orientar espirales de conocimiento propio y occidental, y sus resultados dependerán en buena parte de la eficacia con que se logre establecer la interculturalidad, como política tendiente a deconstruir y redefinir los marcos epistemológicos y las relaciones en torno a la producción social de conocimiento. En este contexto, la propuesta considera no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino la actitud del aprendizaje del docente como un investigador solidario que debe empezar por hacer una inmersión en la comunidad para aprender y conocer el contexto humano, cultural y espiritual con el que se propone dialogar. Esto quizás determina que el locus de observación, aunque tiene una vocación solidaria y horizontal, está permanentemente amenazado por una reflexión y la escritura individual. Es decir que la metodología no solo se ocupa de la experiencia inmediata con los estudiantes en el laboratorio, sino también de otros procesos de visionajes audiovisuales y relecturas de autores propios y exógenos, que contribuyen a ordenar el pensamiento y las acciones. De cierta manera, la metodología propicia escenarios del pensar que no se limitan al laboratorio, sino que se proyectan sobre los procesos de la escritura y re-escritura en la urdimbre de los espirales de lo que sería una dialogicidad audiovisual intercultural.

Desde una perspectiva general, la propuesta metodológica ha buscado coherencia con la concepción de la cultura misak y se ha concebido a partir del caracol que evoca el pensamiento guambiano. La propuesta la integran seis estrategias que invitan a pensar, y que se armonizan en una fusión transcultural entre el laboratorio occidental y la minga de pensamiento.

La nominación de “estrategia” parte de las acepciones del término. En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (s. f.-a), se define como:

Del latín *strategia* [...]

1. (f) Arte de dirigir las operaciones militares.
2. (f) Arte, traza para dirigir un asunto.
3. (f) Mat. En un proceso regulable, conjunto de la regla que aseguran una decisión óptima en cada momento.

De estas definiciones, se asume la primera acepción, porque invoca un espíritu que puede interpretarse como una convicción política militante, solo que también se quiere asumir

bajo el condicional de ser “el arte de dirigir”. Esta aclaración es conveniente porque las militancias exacerbadas habitualmente presentan el inconveniente del panfleto, bien sea de izquierda, de derecha o de algún tipo de filiación política. Estrategia entonces remite a la pretensión de semantizar la nominación de las fases como unas directrices políticas, interpretadas como apuestas artísticas. Cada una de las estrategias está planteada desde las siguientes preguntas:

Estrategia 1. ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?

Estrategia 2. ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?

Estrategia 3. ¿Cómo experimentar lo de afuera para fortalecer lo propio?

Estrategia 4. ¿Cómo visionar lo de afuera para fortalecer lo propio?

Estrategia 5. ¿Cómo, para quién y para qué realizar el trabajo final?

Estrategia 6. ¿Qué nos dejó la metodología y cómo podemos mejorarla?

La dialéctica que se emplea para asumir los diálogos interculturales se inspira en los espirales de la educación propia misak y en su pedagogía a través del *mørøp* (*sentir*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marøp* (*hacer*). Estos elementos serán un *leitmotiv* que retroalimenta los senderos del espiral, y aunque todos están siempre presentes simultáneamente, en algunos casos de las estrategias tendrán mayor énfasis en el *aship* (*ver*) que en el *marøp* (*hacer*), por ejemplo. También se busca en las experiencias compartir las enseñanzas desde la *techné*. Es decir, no se pretende hacer una instrucción direccional hacia la práctica, sino que se hace la apropiación de las prácticas a partir del conocimiento occidental y el conocimiento propio. Dicho de otra manera, se busca entretrejer desde una perspectiva teórico-práctica que aluda a una reflexión histórica, política, social entre la cultura audiovisual del mundo de afuera y las epistemes propias del mundo propio de la comunidad misak. Sobre los límites de cada interrogante o cada espiral, cada uno de los seis espirales tiene un entretrejado flexible en el que los bordes no tienen límites precisos y las costuras para fortalecerse pueden rozarse e interactuar en concordancia con otra de las singularidades del pensamiento misak, que no considera límites precisos ni perentorios (Tabla 7.2).

Tabla 7.2.

Cuadro de estrategias para implementar el Laboratorio audiovisual intercultural étnico

Estrategia 1 ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?	Estrategia 2 ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?	Estrategia 3 ¿Cómo experimentar para apropiarse lo de afuera?	Estrategia 4 ¿Cómo visionar las historias de afuera para fortalecer lo propio?	Estrategia 5 ¿Cómo, para quién y para qué realizar el trabajo final?	Estrategia 6 ¿Qué nos dejó la metodología?
Ejes de conocimiento: - Reflexionar sobre la inserción en el nuevo entorno cultural, académico, pedagógico y cotidiano.	Ejes de conocimiento: - Re-interpretar y apropiarse del glosario visual y sonoro.	Ejes de conocimiento: - Reinterpretar experimentos occidentales audiovisuales.	Ejes de conocimiento: - Visionar películas y audiovisuales de afuera para buscar alternativas propias.	Ejes de conocimiento: - Apropiarse la práctica final, como alternativa de aprendizaje y reflexión.	Ejes de conocimiento: - Evaluar la experiencia desde la comunidad.

Los ejes de conocimiento son los elementos sobre los cuales se reflexiona prioritariamente en el modelo didáctico, y en consecuencia son los mojones que permiten situar el espiral del conocimiento misak, para “enrollar y desenrollar” los interrogantes y derivas que surgen en cada estrategia. Se debe aclarar que los ejes de conocimiento de las seis estrategias, son referentes que se pueden seguir, pero que también se pueden modificar. La metodología propone unas directrices en el plan piloto, pero cada investigador y cada comunidad que se interese pueden y deben apropiarlo en función de sus propios intereses de discusión.

A continuación, se describen los planteamientos generales de las estrategias. El propósito es que a medida que se vaya implementando la propuesta, se pueda diseñar la urdimbre de un diagrama en el que aparezcan resumidas las relaciones fundamentales de la metodología.

7.3.1. Estrategia 1. ¿Cómo realizar la inserción y aprendizaje en la Comunidad?

El interrogante invita a pensar cómo ejecutar la inserción a partir del *məɾəp* (*sentir*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marəp* (*hacer*), donde se pone a prueba la capacidad de adaptación del investigador. Pero también el interrogante, de manera implícita, induce a pensar en *el otro* desde la cosmovisión que va adquiriendo el investigador en la estancia de inmersión para tratar de asimilar el locus del estudiante, buscando comprender el aprendizaje misak propio y la minga de pensamiento.

Este proceso desborda el espacio académico convencional, inclusive en la propia

universidad étnica, porque se comprende y se construye en los intersticios que tejen la vida cotidiana, y es en estos interregnos donde se empieza a generar y a compartir el *rappport* y la *empatía* entre los compañeros de la comunidad estudiantil (Tello, 2017, p. 672), porque en esos entretiempos el investigador entra a erosionar el lugar de un investigador convencional (Nava Morales y Calderón Bony, 2014, p. 11).

En esta fase se pone a prueba la capacidad del investigador para integrarse al grupo, a través del aprendizaje y la investigación compartida¹¹⁷. La principal tarea es involucrarse en un escenario de aprendizaje, de observación participante y de interacción compartida. La estrategia tiene la función de buscar relaciones entre la investigación previa —obtenida a través de las referencias de la literatura y los audiovisuales consultados— y la experiencia de involucrarse en una postura lo más horizontal posible dentro de la comunidad. En este sentido, es un dispositivo de investigación donde el investigador/docente asume el rol de aprendiz, inspirado en algunas ideas de Paulo Freire, y en la intuición y la experiencia propia. Al realizarse la investigación no sobre la comunidad sino en la comunidad, ponderará su nuevo locus de observación, las lecturas consultadas —de antropólogos, sociólogos, historiadores, educadores, investigadores, estudiantes, etc.— que se han ocupado del objeto de estudio, para ser confrontadas con el trabajo de campo, y en esa medida reafirmarlas o diluirlas. También en esta fase se pone a prueba la pertinencia y el alcance pragmático de las metodologías de investigación que se abordaron, como la metodología horizontal y el diálogo de saberes. Pero también es la fase donde se deben revisar las metodologías propias de investigación que tiene el resguardo indígena. Es un proceso ético-pragmático, de observación, de aprendizaje, de acoplamiento, de

¹¹⁷ Es importante señalar que la disposición para adentrarse en el contexto es consciente de las posturas ortodoxas frente al inmersión donde el investigador social bien puede devenir en términos de los que Eduardo Restrepo (Córdoba, 2012) ha definido como investigador-asaltante o como investigador-indiferente. El primero es quien se apropia, mediante la coerción o ciertos artilugios, de las pertenencias de otros. En este caso, no suelen ser pertenencias materiales de las que se despoja a las personas, sino conocimientos de los que el etnógrafo-asaltante busca apropiarse. El segundo, denuncia la extendida confusión en el mundo académico que los tan alegados principios de la objetividad y neutralidad implican una ausencia de compromiso con la suerte de las personas entre quienes se adelanta la investigación. Es, ante todo, una crítica a la irrelevancia del conocimiento producido por este investigador para enfrentar la urgente problemática de quien deviene su objeto de estudio. De ahí que se considera la propuesta de horizontalidad como un planteamiento que precisa otras condiciones para su desarrollo al incorporarse de modo transversal en la investigación, tratando de evocar siempre una postura ética frente a la relación que se estableció con la comunidad estudiantil de la Misak Universidad junto con su producción propia de conocimiento.

respeto, que tiene como objetivos reflexionar desde la comunidad, y sentar las bases para la ejecución de la siguiente estrategia.

7.3.2. Estrategia 2. ¿Cómo resignificar el glosario audiovisual?

Para responder este interrogante, la propuesta pedagógica se inspira en los métodos de investigación de la comunidad, y propone examinar algunos términos o conceptos fundamentales del repertorio del glosario audiovisual occidental¹¹⁸. Asumiendo las directrices del recorrido del pensamiento indígena, se reflexiona sobre el uso y el sentido del glosario a partir del espiral, para ir abriendo las preguntas al mundo de afuera, para indagar desde la propia ontología de la palabras el sentido que tienen y sus principios fundacionales, recurriendo a textos de la historia y la teoría del cine occidental con el fin de ponerlos en confrontación/afinidad con las visiones del pensamiento de la comunidad guambiana, buscando crear condiciones para un diálogo de saberes enriquecedores de visiones posibles que inviten a pensar sobre el audiovisual y sobre cómo los campesinos de la universidad étnica pueden robustecer una mirada indígena misak.

El glosario permite reinterpretar y cuestionar las nominaciones de la tecnología occidental y sus imposiciones de creación de relaciones subalternas, que también se revelan a través de las sonoridades, las imposiciones culturales, el silenciamiento, la colonización y el control del uso de las tecnologías. Bajo esta orientación son determinantes los referentes de la pedagogía misak. En el caso de la apropiación de conceptos visuales, está implicado de mayor manera el *aship* (*ver*), y cuando se abordan conceptos sonoros del glosario se afianza el *mørøp* (*sentir*), considerando que el universo misak está asociado a la escucha y a otros modos de relacionar los sentidos convencionales.

Esta estrategia también se propone compartir conocimientos pragmáticos que permiten

¹¹⁸ El acontecimiento de nombrar, dentro del proceso de la producción horizontal del conocimiento, planteado por las metodologías horizontales, busca redimensionar el proceso tradicional de la experiencia de campo. Ya no se trata de codificar el campo de conocimiento intercultural sobre un solo eje interpretativo (en este caso el del investigador), sino de construir sobre la paridad un campo concreto de experiencias que puedan dar luz y visión a los acontecimientos tejidos dentro de la experiencia intercultural desarrollada para sentir, ver, pensar y hacer lo audiovisual en el mundo misak. Supera los criterios formales en los que se instaura el orden institucional de la investigación social para alcanzar una propuesta abierta a tejer sobre los problemas actuales de nuestra sociedad con el Otro.

comprender la funcionalidad de los dispositivos técnicos, para operarlos conscientemente, pensando no solo en las bondades técnicas, sino en los usos artísticos potenciales, pues tanto a nivel de audio como de imagen, la comunidad indígena tiene unas epistemes propias, que demandan conocimientos técnicos para captarlos y hay que conocer y ponderar para ser consciente de las alternativas contemporáneas. Como se mencionó con anterioridad, las nuevas tecnologías en cierta forma han creado condiciones excepcionales para realizar laboratorios audiovisuales con dispositivos, como las cámaras de teléfonos celulares. La postura no es deslumbrarse frente a ellos, como si fueran los nuevos espejos colonizadores, sino ingeniar mecanismos tercermundistas para sacarles el mayor partido posible.

Es imprescindible sembrar unas bases conceptuales desde las cuales se empuñe una cámara o un micrófono teniendo presente el objetivo y el destinatario. Es necesario que exista un entusiasmo político y/o estético, para motivar las condiciones de uso. La comunidad no debe estar al servicio de la tecnología, es la tecnología la que debe estar sujeta al servicio de lo que necesita la comunidad.

Los ejes de conocimiento de esta estrategia pueden girar en torno a términos como, Encuadre, Plano, Plano en Picada, Plano en contrapicada, Punto de vista normal, Claqueta, Escaleta.

7.3.3. Estrategia 3. ¿Cómo experimentar para apropiarse lo de afuera?

La pregunta remite de manera explícita a la reflexión en torno a los experimentos, y en ese sentido prima el *isup* (*pensar*) porque no se trata de una reproducción mecánica de ejercicios, sino una invitación a pensar a partir de fragmentos de la realidad. En general la estrategia parte de algunos ejercicios de laboratorio que realiza Lev Kuleshov con sus estudiantes en la primera universidad del cine que instala en el mundo. Y desde allí se reflexiona, indagando a partir de preguntas obvias, cuestionando y buscando en lo aparentemente elemental alternativas de apropiación. Al tratarse de experimentos fundacionales, se pretende fortalecer la investigación y la experimentación propia, inquiriendo la vigencia y cercanía entre las concepciones del cine como un arte para el pueblo, teniendo como referencia la Rusia soviética y el resguardo indígena, buscando nexos en sus luchas

históricas, políticas y culturales. A partir de estas prácticas se busca crear dinámicas de inducción al proceso de grabación con las cámaras de los celulares. Este componente del laboratorio no se centra solo en la praxis del registro, sino que asume también la perspectiva de los recursos y problemas del montaje de imagen. La elección del repertorio de prácticas se asumió considerando algunas experiencias del curso de montaje que el investigador ha trabajado en la Universidad del Valle, las cuales fueron transformadas en el nuevo escenario intercultural. Como se verá en el desarrollo de los espirales, la propuesta no se agota en el pragmatismo del laboratorio, sino que se enriquece en la reflexión sobre el proceso *poiético*, donde se pretende examinar el potencial de extrapolación o de vigencia de estos laboratorios para explorar alternativas étnicas que puedan apropiarse los estudiantes campesinos y la comunidad para fortalecer y/o encontrar narrativas propias.

El eje de conocimiento gira en torno al repertorio de ejercicios, como el efecto Kuleshov, la geografía creadora, la mujer perfecta, el homenaje a Meliés y el plano secuencia. Dada la complejidad y la amplitud de los campos de enseñanza del audiovisual, estos referentes pueden ampliarse a otros ejercicios, dependiendo de los intereses de cada propuesta.

7.3.4. Estrategia 4. ¿Cómo visionar las historias de afuera para fortalecer lo propio?

Este espiral interroga el sentido de la interculturalidad audiovisual desde la visión del resguardo indígena, interrogante que de alguna manera se puede expandir hacia el sentido de la investigación. El Espiral aborda la pregunta en concordancia con la intención pedagógica que se lleva cabo a partir del concepto “visionar” que se asume con la comunidad, entre las potencialidades del ver —que también implica escuchar/sentir y pensar—, que tiene connotaciones que se proyectan hacia el tiempo-espacio del pasado y que, además, cada sujeto que observa no solo ve diferente desde su subjetividad, sino desde su edad. Se observa desde la edad que se tiene; es decir, un niño mira distinto a un adulto o a un *shure*/mayor¹¹⁹.

Este acápite es el lugar para visionar desde una perspectiva crítica alternativas audiovisuales que plantean propuestas históricas, estéticas, espirituales, políticas y poéticas

¹¹⁹ Manuel Trino Almendra, uno de los estudiantes del laboratorio, explicaba que cada individuo ve desde la edad que tiene —Por ejemplo: si hay un caballo, un niño mira el caballo de una manera, el adulto lo mira de otra forma y los *shures* (mayores) lo ven de otra manera—.

desde ángulos que puedan interesar a los estudiantes rurales. En este lugar donde se plantea exhibir películas de Chaplin, Flaherty, fragmentos de directores del cine soviético, fragmentos de películas de Jean Rouch, Martha Rodríguez y Jorge Silva, Jorge Sanjinés, Glauber Rocha, Pelechian, Ozu, Peter Greenaway y algunos documentales que se habían hecho sobre los misak en otras épocas. El Espiral alude entonces a un lugar donde los estudiantes reflexionan sobre las alternativas de un cine político y del cine indígena. Un lugar donde se abordarán propuestas de la vanguardia y del cine para el pueblo, buscando que se cumpla una labor integral, que sea divertido y al tiempo que permita e invite a cuestionar y a cuestionarse sobre las miradas interculturales.

Se debe aclarar que esta estrategia, al estar antes de la experiencia del trabajo final, no es la última fase de inducción en el laboratorio; de hecho, podría estar de primera. Pero se ha situado de cuarta porque tiene una función de convergencia. Es la única estrategia que se lleva a cabo casi completamente alrededor del *nakchak* (*fogón*). Porque se considera que las discusiones importantes del visionar deben estar cerca del lugar del ombligo, que simbólicamente es el lugar de partida y es el lugar al cual llegan los ecos de los interrogantes de los demás espirales. Allí se ilustra y afianza el glosario audiovisual, se identifican planos y secuencias que ilustran otros ejemplos de laboratorios experimentales, se valoran o cuestionan las tecnologías implementadas para registrar el sonido, la imagen y su sentido estéticas. Pero además la interrogación central de la estrategia está planteada desde el cómo “visionar” —imaginar/proyectar— desde las epistemes propias de la comunidad, donde el futuro está justamente en el pasado, solo que de manera particular. En el ecosistema de la metodología étnica propuesta, no se trata de un pasado propio, sino intercultural (occidental e indígena).

7.3.5. Estrategia 5. ¿Cómo, para qué y para quién realizar el trabajo final?

Esta estrategia invoca tres interrogantes que determinan el carácter de la comunidad y el carácter de la propuesta audiovisual. El cómo realizar el audiovisual se asocia de manera privilegiada al *marəp* (*hacer*), aunque los otros modos pedagógicos también participan activamente —especialmente el pensar desde la perspectiva de proponer un proyecto político cultural—, pero todos convergen en torno a la praxis, que es determinante en la comunidad

indígena campesina misak. Esta cualidad de orientar las estrategias desde el *isup* (*pensar*) es lo que permite otorgar un valor desde la *techné* y diferenciar la propuesta de una doxa silvestre, en la que se comparten saberes pragmáticos sin afianzar el valor de las epistemes. La pregunta del cómo también está determinada implícitamente por la comprensión de las estrategias anteriores, que son las que permiten la apropiación de la realización audiovisual en un proceso didáctico intercultural. Si la horizontalidad ha fluido, si los fundamentos y resignificaciones audiovisuales han sido sólidas y suficientes, es muy probable que se tengan herramientas para enfrentar el cómo¹²⁰. Se debe aclarar que en el ecosistema metodológico que se propone, se busca una relación fluida entre las estrategias para conseguir al final un resultado armónico y reflexivo de un aprendizaje mutuo, donde participa el docente y el grupo de estudiantes.

El otro interrogante es el para qué, que hace parte de las preguntas que la comunidad históricamente ha empleado para interrogar lo ajeno, lo exógeno. Pero no solo tiene que ver con intromisión, sino con el sentido de lo que se hace. Y en el caso de la metodología, la respuesta a ese interrogante debe estar relacionada con la hipótesis que le da sentido a todo el proceso del laboratorio étnico.

El tercer interrogante del para quién es determinante para el proceso colectivo, porque orienta y condiciona el tratamiento audiovisual, el lenguaje oral o escrito que se emplee, así como las alternativas de difusión o distribución. Esta es una pregunta que surge de los mismos modos de investigación del pueblo misak, no es una pregunta prestada o ajena. Y es la comunidad quien decide para quién va dirigido el trabajo final que se realiza. Es decir, no se trata de apropiar la tecnología de manera sumisa y mecánica, sino de interrogarla. Y es allí donde resultan de gran utilidad las preguntas de los mayores misak con las que interrogan las investigaciones ajenas que les llegan: ¿para qué y para quién?

El trabajo final puede ser la filmación de una, dos o más historias. Son decisiones que debe asumir el grupo de estudiantes. Todo depende de los tiempos que tengan, el número de participantes y su entusiasmo. En todos los casos es el grupo quien decide. En un momento

¹²⁰ La horizontalidad que se pretende metodológicamente en esta apuesta investigativa se expresaría en lo concreto cuando el investigador, sus prácticas y las prácticas del investigador misak logren articularse para la producción social y cultural del conocimiento audiovisual en coherencia con una consistencia social y política.

dado, un trabajo audiovisual final puede quedar mal hecho, pero puede arrojar buenos resultados porque los estudiantes han aprendido y han observado críticamente sus errores. Esta actitud tampoco pretende legitimar la realización de trabajos malos o mediocres, solo que pretende distinguir la validez de un trabajo formativo desde sus procesos, no solo desde los resultados. Evidentemente la metodología buscará que se hagan buenos trabajos, porque las buenas realizaciones estimulan, y el entusiasmo es fundamental para afianzar cualquier proceso de aprendizaje y conocimiento.

De lo anterior se desprende que el interés de la formulación de la propuesta haya sido concebido como un laboratorio, porque se pretende generar un dispositivo que se plantea por encima de un éxito o de un fracaso ocasional. Es decir, que desde el ecosistema metodológico se pretende comprender, pensar y compartir procesos que se forjan desde la honestidad crítica; de eso depende su consolidación a mediano y largo plazo. En consecuencia, el trabajo final audiovisual es sencillamente un pretexto de conocimiento, donde el estudiante y el docente siguen aprendiendo. Además, independientemente de los resultados audiovisuales que se obtengan, el trabajo final debe ser consecuente con el espíritu del resguardo indígena, es decir, debe servir como soporte de la memoria ancestral, y debe tener elementos consecuentes con la búsqueda de una creación colectiva audiovisual propia.

7.3.6. Estrategia 6. ¿Qué nos dejó la metodología?

Este interrogante implica la evaluación de la metodología, y está dirigido a los dos sectores interculturales que han puesto en práctica el plan piloto. En principio, la prioridad en la evaluación la debe tener la comunidad estudiantil de la universidad étnica, porque es la comunidad estudiantil quien ha asumido el ensayo de la propuesta y porque el objetivo de la metodología descansa en una necesidad de la colectividad; en consecuencia, son ellos los evaluadores naturales de la metodología. Se debe precisar que la pregunta está formulada en términos de dar y recibir, un principio casi universal de los pueblos ancestrales, y que para el pueblo misak tiene una fuerte resonancia en su vida contemporánea.

Sin embargo, como se trata de una metodología horizontal, en la evaluación también participa el investigador que, a pesar de haber tenido ilustración y conocimiento de la

comunidad en calidad de investigador solidario, pertenece al mundo de afuera de la comunidad. Su punto de vista también es importante porque tiene la otra versión de la evaluación, y tiene una visión compleja, en la que ha asumido el rol de aprendiz y de enseñante. Pero además, porque ha asumido la iniciativa de formular una hipótesis que se pone a prueba a través del diseño metodológico, y también porque la globalidad de la investigación que orienta hace parte de un proyecto de investigación académica donde se fundamente una revisión autocrítica del proceso. Adicionalmente, porque en el espíritu de la metodología que se propone está el carácter intercultural, y en consecuencia, la evaluación debe ser en doble vía.

En términos generales, la estrategia 6 remite a una revisión donde está implicado todo el proceso metodológico, es decir, una evaluación de todas las estrategias. Al ser el punto de cierre de un espiral, será un cierre provisional que se puede romper, o se puede enmendar cerrando el ciclo. Pero en coherencia con la metodología horizontal que anima el proceso, la idea es que la evaluación proyecte el nivel de solidaridad alcanzado y que en esta estrategia se asuma un rasero equilibrado de mirar críticamente el proceso para reafirmarlo, y continuar afinando los círculos del espiral y los tejidos dialógicos que fortalezcan un régimen *poiético* audiovisual que catalice sus objetivos en medio de los acuerdos o diferencias. Evidentemente en el desenlace posible contará mucho la decisión del resguardo indígena.

7.4. Sobre el proceso de investigación y la programación del plan piloto en el resguardo indígena de Wuampia

En el presente acápite se dará cuenta del proceso que implicó la realización de la implementación del plan piloto de la propuesta del laboratorio étnico en el resguardo indígena. No obstante los resultados que se han conseguido, el proceso en sí mismo ha constituido una lucha obstinada con las dificultades para sacar adelante la investigación. No solo se han presentado reiterados obstáculos de orden público que han impedido el desplazamiento a la comunidad, sino también las dificultades de la pandemia del Covid 19 que obligaron a aplazar la evaluación del proceso y generó malestares de distinto orden. Sin embargo, en medio de las obstrucciones, se contó con el respaldo y entusiasmo pleno por parte de la comunidad estudiantil y profesoral de la Misak Universidad, situación alentadora que permitió burlar los

atascos y encontrar soluciones para concluir la experiencia.

A continuación, se hará un resumen de las situaciones de contexto, pero también de las condiciones pragmáticas que permitieron llevar a cabo el plan piloto propuesto.

7.4.1. Contexto global del trabajo de campo de la investigación “Los misak, de la tierra a la pantalla”

El origen de la propuesta surge en el año 2016 en el corregimiento Puente Real, perteneciente al resguardo de Wampía (Colombia), cuando el investigador del presente trabajo y docente de la Universidad del Valle (Antonio Dorado) realiza el documental *Namuy Nu Piro* (Nuestra Tierra), referenciado en el capítulo 6. A partir de esta experiencia, el profesor Dorado formula el proyecto de investigación *Los Misak de la Tierra a la Pantalla* y aplica a la convocatoria del *Programa de Doctorado en Historia y Artes* ofrecida por la Universidad de Granada (España) en convenio con la Universidad del Valle. Tan pronto la propuesta fue formalmente seleccionada, se pactaron los acuerdos en el año 2017 con el Resguardo Indígena. La gobernadora del Resguardo de Guambía, Liliana Pechene y el taita Jeremías Tunubalá (exalumno de la Escuela de Comunicación en la Universidad del Valle), socializaron la propuesta con el cabildo y colectivamente decidieron dar el apoyo a la iniciativa de la investigación del laboratorio audiovisual, que se pensaba implementar en la *Institución Educativa Misak Mama Manuela* (ver documento en el Anexo 1). La investigación se preveía viable y pacífica a raíz de la firma de los acuerdos de paz firmados el 26 de septiembre de 2016 entre el presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias-Ejército del Pueblo (FARC-EP). El proceso de paz refrendaba la ilusión de poner fin al largo proceso de violencia en todo país, y esta pretensión sanadora hacía viable el trabajo en los territorios del resguardo indígena misak, una zona históricamente azotada por el narcotráfico y los distintos frentes armados, entre ellos paramilitares y movimientos guerrilleros. En ese periodo se lograron avanzar acercamientos con las autoridades del resguardo y con docentes en torno a su plan de vida, la educación propia, la organización social y la minga de pensamiento.

Como el periodo de la dirigencia del cabildo es anual, en el año 2018 el taita Álvaro Morales (nuevo gobernador del resguardo) avaló la continuación de la investigación, y su

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

alguacil, el taita Trino Morales Tombe, que el año anterior había sido coordinador de la Misak Universidad, sugirió que visitáramos esa institución. De ese modo se socializó el proyecto con el profesor Javier Fayad¹²¹ y el taita Jesús María Aranda, coordinador de la Universidad étnica. A partir de allí, el proceso se afianzó. La Misak Universidad solicitó formalmente que el proyecto se realizara, y después de algunas visitas se planificó la implementación de un plan piloto para poner a prueba la propuesta metodológica con los estudiantes de la Universidad del cabildo. Sin embargo, el panorama político y de orden público empezó a ensombrecerse, y el proceso de paz empezó a verse amenazado con la cercanía de las elecciones presidenciales de mayo del 2018. En ese momento, se preveía a nivel mediático que si ganaba las elecciones el candidato Iván Duque, automáticamente se agudizaba la guerra. La situación llegó a ser tan tensa que en el informe académico anual del 2018 se subrayó que si el conflicto se recrudecía, se ponía en peligro la alternativa de implementar en plan piloto en el resguardo de Guambia. Después de la elección del presidente Duque, se decidió seguir apostando por la ejecución de la propuesta, considerando que las adversidades y las dificultades eran elementos constitutivos de la investigación y que se debían asumir las consecuencias.

Sobre el proceso de investigación, no fue fácil entender y construir el locus de observación desde el cual se planteaba la propuesta, y mucho menos pensar y construir el diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico. Durante mucho tiempo fue un proceso que estuvo errante, y que a través del diálogo (con profesores, colegas, amigos misak y asesores), el azar empezó a sumar aliados a través del encuentro con las metodologías horizontales en autores como Sarah Corona, Arturo Escobar, Pablo Freire, Jesús Martín-Barbero, Pablo Mora y Catherine Walsh, pero también a través de la escritura de varios borradores que precedieron al presente documento. Este proceso ha permitido comprender y emprender reflexiones sobre el largo proceso de docencia en audiovisuales en la Universidad del Valle, las experiencias de filmaciones compartidas con otras comunidades indígenas como Tanimukas, Kubeos y Barazanos en la amazonia colombiana, y el trabajo documental con los

¹²¹ El profesor Fayad, docente de la Universidad del Valle, es considerado por la comunidad misak como un investigador solidario por su apoyo y a las luchas del pueblo misak desde los años ochenta.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

propios misak. En ese devenir del pensamiento, la propuesta se afirma con el acercamiento y apoyo de los estudiantes y docentes campesinos y docentes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad. De esta pluralidad de referencias surgieron las pautas para comprender y proponer un diseño metodológico audiovisual para reflexionar a través de la práctica y de la escritura. Es una propuesta abierta y flexible como las epistemes misak, para pensar en la compleja educación intercultural audiovisual con un pueblo indígena que asume la educación como un proyecto político de resistencia cultural.

En el año 2019 se decidió organizar el trabajo de campo, pero debido a los reiterados incumplimientos del gobierno, los pueblos indígenas del norte del Cauca deciden bloquear la vía Panamericana por un periodo de tres meses, y esta situación complicó de nuevo la posibilidad de realizar el Laboratorio en el resguardo indígena. Solo a partir del mes de mayo de 2019 se dieron condiciones para ingresar a la zona.

El sábado 18 de mayo de 2019, por invitación del profesor Javier Fayad se asistió al *Namuy Vellmera* (Segundo Encuentro de Semillas, Saberes y Agricultura Misak). El evento de socialización de experiencias de los proyectos de investigación de los estudiantes de la comunidad permitió afianzar los nexos de una comunidad indígena de “senti-pensantes” (en términos de Fals Borda), en el escenario particular de una minga de pensamiento que invita a reflexionar sobre las semillas del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico que se pretendía sembrar en la comunidad.

A raíz de la revisión de los registros fotográficos que se fueron haciendo con la comunidad, se hizo evidente la fuerte presencia del uso del celular y de la cámara entre ellos en general, pero en particular por los estudiantes campesinos de la Misak Universidad. Esta situación animó a integrar en la metodología del laboratorio étnico el teléfono celular, dado que la idea era apropiar las tecnologías que ya se habían instalado en su cotidianidad.

Tan pronto se normalizan las dificultades para ingresar al territorio, se coordinaron las actividades en la universidad étnica para realizar las actividades previstas y en un lapso de dos meses se implementó el plan piloto del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico. El trabajo se realizó en óptimas condiciones, sin obstrucciones de orden público. Luego, en el mes de

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

noviembre, cuando estaba acordado con la comunidad el retorno para culminar la edición del audiovisual, surgen nuevos brotes donde la minga indígena, inconforme con el incumplimiento de los acuerdos pactados y a raíz del asesinato sistemático de líderes sociales, bloquean la carretera panamericana. En el contexto de las adversidades referidas, en el mes de febrero de 2020 se decide con la coordinación de la Misak Universidad invitar a dos de los estudiantes campesinos a la ciudad de Cali para realizar el primer corte de edición y re-filmar los materiales necesarios en el resguardo. Todo lo anterior fue hecho con el propósito de retornar a la Misak Universidad en el mes de abril de 2020 para hacer la evaluación final del proceso. Todo se cumplió, menos la evaluación, debido a la expansión de la pandemia del Covid 19, que obligaba al encierro colectivo e impedía el ingreso a las comunidades indígenas. Con el paso de los meses, el ingreso se hizo más esquivo, no solo por el impacto de la pandemia, sino por el recrudecimiento de asesinatos selectivos de líderes sociales y masacres en zonas aledañas a los territorios indígenas. Finalmente, en el mes de septiembre, cuando se flexibilizan los protocolos de ingreso al territorio, se convocó con las directivas de la Misak Universidad a la evaluación de la metodología, la cual arroja los resultados que se presentarán en la estrategia correspondiente.

En el proceso del diseño e implementación de la metodología en el resguardo se han hecho evidentes los conflictos y amenazas que tiene la comunidad indígena, lo cual ha reafirmado la necesidad de implementar y seguir aplicando e investigando en propuestas metodológicas audiovisuales que puedan ayudar a comunidades como el pueblo misak a defender su lucha histórico-política por defender su lengua y su cultura.

7.4.2. Colectivo de apoyo intercultural

Dadas las complejidades logísticas y pragmáticas que demandaba la implementación del plan piloto, se organizó un colectivo de apoyo intercultural, que ha colaborado en diversas fases del proyecto. Por parte de la Misak Universidad, se contó con el apoyo del coordinador, el taita Jesús María Aranda, con la secretaria María Elena Muelas Chabaco y el asistente Jeremías Tunubala Calambas.

El equipo de registro audiovisual estuvo conformado por las siguientes personas¹²²:
Cámara y edición: José Luis Vargas, Sonido: Félix Corredor, Asistente de sonido: César Suárez, Dirección general: Antonio Dorado. Adicionalmente, en un segmento de la investigación, se contó con la asistencia del antropólogo Andrés Plata.

7.4.4 Programación del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico

La propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, que se llevó a cabo con los estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad-Promoción 2020, fue la siguiente:

Srap, Kup, Psrik, Passop (Seminario de Tejidos Propios). Duración: 5 semanas con una intensidad horaria de 16 horas a la semana. El curso duro en total 80 horas. Tal como fue concertado con las directivas de la Universidad Étnica, el investigador asiste al seminario en calidad de aprendiz, para compartir y conocer el oficio, la institución y los estudiantes.

Ejecución del programa piloto del Diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico:

Duración: 8 semanas con una intensidad horaria de 16 horas a la semana, para un total de 128 horas, sin contar las jornadas de postproducción, subtitulación, grabación de música adicional y evaluación con la comunidad.

En las primeras seis semanas se llevaron a cabo las dinámicas de experimentación y visualización audiovisual durante los días viernes y sábado. Habitualmente en las horas de la mañana se socializaban el visionaje de filmes, con referencias explícitas consignadas en la orientación metodológica referida en los acápites anteriores. De igual manera, en la mañana se orientaban y socializaban los ejercicios experimentales que los propios estudiantes realizaban en sus prácticas.

La jornada de la tarde estaba destinada a las prácticas audiovisuales experimentales, que regularmente se hacían en espacios aledaños a la Misak Universidad. Durante la sexta semana tuvieron la asesoría del profesor Félix Corredor, quien compartió una orientación técnica y conceptual sobre el sonido, las auralidades y las alternativas de apropiación del glosario sonoro.

¹²² Todos los integrantes del equipo audiovisual han realizado el curso de montaje en el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

El trabajo final se realizó en las semanas 7 y 8, semanas con una intensidad horaria de 16 horas semanales.

La filmación se llevó a cabo en el territorio misak, en las locaciones del cementerio de Guambía, instalaciones de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, Casa-Museo en la hacienda Santiago, corregimiento Tranal, municipio de Silvia. Parte de la postproducción se realizó en Cali, en la sala de edición de Fundación Imagen Latina en Cali y en el estudio de audio del Centro de producción de la Universidad del Valle (donde se grabaron algunos sonidos instrumentales). Una edición complementaria la realizaron los estudiantes con los equipos de la Misak Universidad.

Capítulo 8. Implementación del plan piloto del Diseño del Laboratorio Audiovisual Intercultural

En el presente capítulo daremos cuenta de la implementación del plan piloto del laboratorio étnico. Considerando que se trata de una apuesta no solo pragmática, sino cognoscitiva e intercultural, se abordará el proceso desde una perspectiva transversal a partir de las seis estrategias que se plantearon en el capítulo anterior. Es decir, las estrategias no pretenden limitarse a procesos productivos tayloristas para dar cuenta de cada uno de los segmentos de una producción audiovisual. Es posible que en algunos casos haya reflexiones que hagan énfasis en períodos de producción o postproducción (es casi inevitable marginarse de estas estructuras), pero en general la idea es crear estrategias que atraviesen todo el proceso para ampliar los flujos de epistemes interculturales en beneficio de la búsqueda de estrategias audiovisuales que permitan afianzar el pensamiento, los saberes y la cultura propia de los grupos con los que se trabaja.

Se debe insistir en que en esencia se trata de una pedagogía para *isup* (pensar), *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), *aship* (ver), y *marøp* (hacer), en la cual la reflexión permanente sobre los procesos de inducción y aprendizaje de saberes propios se asume como un referente holístico para ser extrapolado y reinterpretado a partir de los saberes propios y de las categorías del arte y el audiovisual occidental. Dada la importancia que tiene el referente pedagógico misak para el laboratorio audiovisual, se debe advertir que tendrá una presencia rizomática, retoñando en diferentes momentos y circunstancias, cuando sea necesario orientar el pensar y el hacer a través del audiovisual.

Una de las preocupaciones de la Misak Universidad es que el *namuy wam*, el *nakchak* (fogón), el *mayaelan ashshikey*, el *tampalkuary*, el atuendo, el *Pichimisak*, el respeto por los *shures* y *shuras*, la educación propia y toda la cultura misak se están perdiendo a pasos agigantados. A pesar de que la Constitución Política reconoce que Colombia es un país pluriétnico y plurilingüe, en la práctica el Estado no ha creado las condiciones suficientes para la re-existencia de pueblos indígenas como el misak. Por el contrario, el propio Estado —

mediante una educación hegemónica— es uno de los mayores contradictores de esta idea¹²³. Y si una cultura como la misak se interrumpe desde la infancia, prácticamente se pierde o desaparece, porque en la cosmovisión misak se considera que su pueblo está conformado por seres paridos por la naturaleza y su educación está relacionada con el ciclo de vida que conciben.

Es así como se forma el Territorio Misak, el nupirau o territorio, casa grande, donde se inicia la formación integral mediante el Ciclo de vida *Θsik uninkatik* y Cosmovisión Misak, que son los procesos de formación propia desde el *SRΘPAPΘ* “preconcepción”, *KUANTRIK MISRΘP* “concepción”, *KAL-LAWA PUP* “nacimiento”, *LAMΘ UNΘ* “niñez”, *SRUSRΘ UNΘ* “adolescente”, *KΘLIK SRUSRΘ* y *KΘLIK MATSINΘ*, “joven”, *KΘLIK* “adulto”, *KΘLLIK* “adulto mayor”, *KANSRΘ* “viaje espiritual”, *MUSIK* “regreso espiritual”. (Cabildo Indígena Misak, 2016, p. 39)

La educación hegemónica tiene otros parámetros exógenos que han hecho mucho daño a la educación propia de este pueblo. Y hay muchos misak que han abierto el círculo de la interculturalidad pero que nunca han asumido el deber de regresar al centro, al ombligo, a la familia. Y en muchos casos no lo hacen porque a través de las religiones, o las quimeras de la modernidad y el desarrollo, han ido perdiendo su lengua y sus costumbres. Y esto no solo está ocurriendo con los guambianos migrantes sino con los misak que viven en el resguardo y que inclusive son maestros de la propia comunidad.

Además, es desalentador que la presión social en contra de la educación propia denota actitudes contrarias, lleva a que los pocos funcionarios indígenas que se incorporan al servicio de orientadores “maestros” terminen cediendo a las presiones y se acomodan a ese mundo monolingüe en lengua dominante; así dejan de hablar el idioma propio e intentan esconder su identidad, y en vez de asumir su condición de maestros indígenas, se convierten en meros empleados del Estado, mas no su lealtad para con el pueblo al

¹²³ En respuesta a estas situaciones el Cabildo Indígena Misak firmó un convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación Plan, y en el documento resultante, de 2016, se enfatiza por parte de la comunidad la necesidad de revisar e impugnar los planes gubernamentales frente a la educación primaria, donde programas como “De cero a siempre” aplanan la diversidad cultural de los pueblos indígenas y se apela a enfoques y metodologías globalizantes y desconocen completamente la cultura propia.

que pertenecen. Por lo tanto, muchas familias jóvenes Misak han optado por enseñar a sus Numisak en idioma dominante, y no hay interés por la identidad cultural como hablar en su Namtrik, aun cuando ellos conserven los rasgos de identidad. (Cabildo Indígena Misak, 2016, p. 9)

A través del proceso de inmersión se pudo advertir que el problema es grande, que varios de los estudiantes perdieron su lengua, o desconocen su historia de emancipación, o están en el conflicto de usar o no las prendas identitarias de sus mayores, o han estado en una o más religiones. Pero también se advirtió que la gran mayoría está recuperando su lengua (porque la hablaban en su infancia) y algunas de sus costumbres. En muchos de los hogares campesinos misak, a pesar de todos los obstáculos económicos y los cambios que impone la globalización en diferentes ámbitos, la gran mayoría de los campesinos siguen aferrados a sus raíces ancestrales. Cuando se conoce el contexto de esta condición cultural se advierte la gran importancia de la Misak Universidad, y se valora la importancia que puede tener una metodología como la que se propone para afianzar la resistencia educativa en defensa de la cultura y de las creencias ancestrales propias.

8.1. Estrategia 1. ¿Cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad?

Para resolver este interrogante, la estrategia se centra en el proceso de inserción del investigador en la comunidad estudiantil campesina de la Misak Universidad, con el propósito de sentar un referente para construir la alteridad en función del “nosotros”, en el marco de una propuesta horizontal que siembra sus raíces pedagógicas en una postura respetuosa, ética y humilde (Freire, 2005), en la cual el investigador reconoce sus carencias y emprende la decisión de compartir y aprender para enseñar. Ese proceso implica reflexionar y comprender (desde el privilegiado rol del aprendiz) las herramientas propias del misak y las dificultades que enfrenta la comunidad para defender y recuperar la cultura propia, con el propósito de sensibilizar la racionalidad occidental del investigador para dejarse permeable por los problemas que enfrenta el misak y así intentar aprender las epistemes propias de la comunidad indígena. Este proceso de inmersión del investigador está también inspirado en el *investigador solidario*, el rol que surge en el proceso de las luchas indígenas de los años setenta y ochenta del siglo

pasado, cuando los intelectuales guambianos empiezan a reconocer como aliados a algunos colaboradores como Luis Guillermo Vasco, Víctor Bonilla, María Teresa Findji, Dumer Mamián y Álvaro Velasco (Freire, 2005).

Entre los intelectuales guambianos del siglo pasado, quienes acompañaron el proceso de lucha para la recuperación del territorio, la historia, la cultura y la identidad y todo completo, está el taita Abelino Dagua, quien entre su legado como investigador dejó escritas frases que invitan a pensar desde la perspectiva intercultural a partir de uno de los alimentos esenciales del pueblo misak.

“El investigador tiene que ir de la superficie hacia la raíz, como la mata de papa que allí está cargada para cosechar. Después tiene que subir y, cuando escribe, va subiendo hasta llegar a la superficie. Pero el investigador no se puede quedar ahí, pues viene el retoño; tiene que subir y crecer con el tallo hasta dar toda la mata, todo el árbol; y después tiene que bajar, profundizar otra vez. Y así seguir hasta terminar todo completo”. Taita Abelino Dagua, ex gobernador guambiano. (Dagua et al., 2015, p. 2)

La frase tiene varios intertextos. En principio se establece una mimesis clara, donde la investigación imita a la naturaleza. Es decir, la madre tierra entraña un símil que es referido por un intelectual indígena como un modelo de conocimiento. De otro lado se puede afirmar que la papa no es solo una raíz sino también un tubérculo que en sí mismo es un alimento que tiene implícitos unos saberes de investigación milenaria. Porque al estar debajo de la tierra está oculto ante una mirada externa, y la tarea cognoscitiva de descubrir y demostrar que es comestible y no veneno demanda una labor de investigación ancestral. La papa también tiene el valor histórico y simbólico, no solo por ser una planta originaria de Abya-Yala sino también por haber calmado las hambrunas en el viejo continente. Pero además se puede afirmar que no es la raíz convencional, recta y predecible, sino una raíz inusual, rizomática, que al ser referida en una reflexión sobre la investigación propia nos remite a la percepción de una investigación no convencional, tal como los nudos del rizoma deluziano (Deleuze y Guattari, 2004).

El taita Abelino refiere explícitamente el concepto intercultural de la escritura como herramienta de investigación. También alude al discurrir del investigador que no se puede

quedar en la superficialidad del afuera, sino que metafóricamente debe estar relacionado entre el adentro y el afuera que, tal como se ha expuesto, son categorías que tienen un valor simbólico y político. Y se puede inferir que remite a la investigación, en la proyección del devenir del tiempo. Es decir que el proceso de investigar no es una tarea inmediatista, sino que debe estar pensada en función del retoño y en culminar el ciclo “todo completo”.

Cuando se formuló la propuesta de asistir al seminario *Srap, Kup, Psrik Passop* (Seminario de Tejidos Propios), al taita Jesús Aranda, coordinador de la universidad, le sorprendió que a un investigador/docente le interesara el aprendizaje de tejidos con una comunidad estudiantil campesina. Habitualmente los investigadores-profesores blanco-mestizos se ocupan de observar o de enseñar, pero no llegan a aprender, y es menos habitual que les interese que les enseñen a tejer, porque para los blancos, los blanco-mestizos, e inclusive para muchos indígenas, el tejido es una labor femenina. Frente a la reacción del coordinador, se argumentó que era un gesto de respeto a los saberes del resguardo. Pero además se planteó que era una actitud ética a partir de la cual se pretendía construir una propuesta metodológica horizontal y dialógica con estudiantes y docentes para que la investigación del laboratorio pudiera contribuir de un modo más eficiente a afianzar los saberes de la cultura propia.

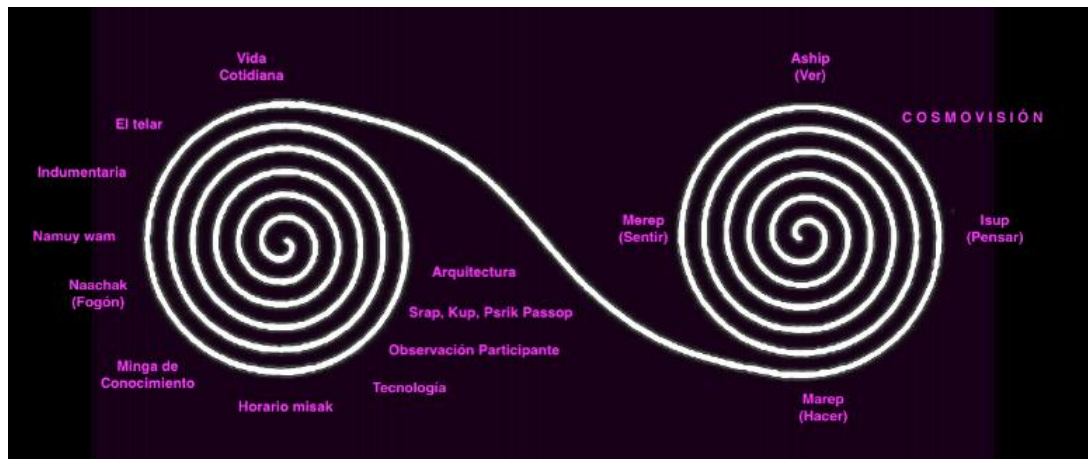
En cierta forma el proceso de inmersión referido a la inducción y el aprendizaje con la comunidad pretende avivar el pensamiento y la observación sobre los modos propios de investigar. Y una de las labores centrales en esta estrategia es indigenizar la propuesta del laboratorio audiovisual, es decir, revisarlo a la luz de la realidad del resguardo, sin idealizarla, asumiendo sus realidades y contradicciones para constatar experiencias, revisar posibilidades de ejecución, advertir y corregir ausencias, falencias o ruidos pedagógicos potenciales. En este propósito, tal como se advirtió en el capítulo anterior, no se asumirá una estructura cronológica lineal sino que vamos a recorrer los círculos de la memoria de la experiencia en la universidad étnica en torno a la cosmovisión propia del pueblo misak, asumiendo el concepto del espiral, en el que se parte del centro de la cosmovisión propia para desde allí ir entendiendo la dinámica dialógica hacia la interculturalidad, sin perder de vista el deber de retornar al centro

emblemático del *nakchak* (fogón).

Para dialogar con el interrogante sobre la inmersión y el aprendizaje se han elegido varios tópicos que constituyen ejes de conocimiento, los cuales permitirán reflexionar sobre la cultura de la comunidad. Caminaremos la palabra a través de ellos, tal como se ilustra en la Figura 8.1, tratando de inspirar el recorrido en el diseño del caracol guambiano, para “enrollar y desenrollar” a través de la escritura y el conocimiento occidental ciertos fundamentos de la cosmovisión de la cultura misak.

Figura 8.1

Estrategia 1



Fuente: el autor.

8.1.1. Arquitectura

La inmersión en la Misak Universidad inicia con el impacto visual, sonoro y espacial que se siente cuando se establece relación con la arquitectura y la apropiación visual que han hecho la comunidad, los estudiantes y los docentes de este lugar. Antes de entrar a describir la praxis del aprendizaje, y sus relaciones endógenas y exógenas, la propuesta es pensar y reflexionar desde el escenario de aprendizaje en función de la imagen que convoca, como un producto social que contribuye a configurar el pensamiento.

Las imágenes no sólo nos rodean, también nos configuran, no sólo las interpretamos, sino que las construimos, las creamos. Por ello, forman parte del proceso cultural, constituyen nuestro universo simbólico y, en este sentido, forman parte también de

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

nuestra realidad “interna”, forman nuestra subjetividad. (Ardèvol y Muntañola, 2004, p. 14)

El pueblo misak tiene una raigambre muy fuerte en el *aship* (ver) y en la arquitectura propia ha logrado integrarlo en su institución formativa. Ala Kusreik Ya Misak Universidad queda a 7 kilómetros del municipio de Silvia (Cauca). Está empotrada en Santiago, un lugar privilegiado del corazón del territorio del resguardo indígena que tiene el valor simbólico de haber sido el primer territorio recuperado. Santiago era un taita guambiano ejemplar que fue asesinado en el proceso de recuperación del territorio, y la denominación del sitio —a diferencia de muchas nominaciones occidentales— conscientemente no tiene apellido porque la dirigencia indígena consideró que el lugar no debía representar a un individuo sino a un pueblo indígena que se sublevó contra una clase terrateniente para recuperar parte de lo que le había quitado (Vasco, 2018).



Figura 8.2 *Vista panorámica de la Misak Universidad*
Fuente: el autor



Figura 8.3 *Vista de la estructura del techo*
Fuente: equipo de registro audiovisual



Figura 8.4 *Interior de la Misak Universidad*
Fuente: equipo de registro audiovisual



Figura 8.5 *Vista lateral de la estructura circular*
Fuente: equipo de registro audiovisual

El lugar tiene una arquitectura diseñada con la participación de la dirigencia indígena y realizada con el apoyo de *World Vision* (<https://www.worldvision.co>). La edificación está rodeada por paredes circulares amplias y un gran techo en tres niveles circulares, cubiertos con

teja española. No son tejados similares a los de las casas coloniales, las iglesias o las catedrales que los ibéricos fueron imponiendo en los territorios andinos a medida que ampliaron el imperio. Es una edificación relativamente reciente, con una gran cubierta de un edificio cuyo techo emula el *tampalkuari*¹²⁴, vocablo que ha sido traducido como “sombbrero tradicional misak”, aunque la traducción no es precisa (el castellano achata el significado *namrik*), porque no es un elemento tejido con fibras de caña brava “para entretejer el conocimiento y la sabiduría de los antepasados” (Vasco, 2018). Es decir, tiene un significado y una función cultural, histórica. Es una alegoría que representa los modos de organizar el pensamiento misak, y sus modos de articular (tejer) sus epistemes en relación con su cultura ancestral. Además, su diseño arquitectónico tiene implícito el sentido de común-unidad a través de la circularidad que irradia equidad, y cada una de sus partes centrales tiene una función y un significado (Figuras 8.2, 8.3, 8.4, 8.5).

El sombrero tradicional de nuestros mayores, hombres y mujeres, el *kuarimpoto*, formado por una larga cinta —tejida con varias hebras— que se cose en espiral a partir de un centro, repite la figura del caracol. Los mayores pueden leer en él la historia, así como su visión de la sociedad en su conjunto y de la manera como las cosas están interconectadas. En él están marcados el origen del tiempo y del espacio. En su centro comienza todo y allí vuelve. (Dagua et al., 2015, p. 174)

El *tampalkuari* es como el centro de todo y de todos, pero además no es una figura externa al sujeto, porque es un objeto creado para ser colocado sobre la cabeza, sobre el lugar donde gravita el centro del pensamiento. Es también ingenioso que el *tampalkuari* haya sido trasladado o apropiado para una edificación que tiene por misión recuperar la cultura y el pensamiento de un pueblo en resistencia permanente por defender su territorio, su lengua y su memoria ancestral. Estos conceptos advierten que en el resguardo las apariencias podrían engañar, pero no son los lugares los que traicionan sino los modos occidentales de ver, los modos unidireccionales o convencionales de pensar o razonar los que limitan el significado de

¹²⁴ El taita Abelino Dagua habitualmente refiere esta prenda como *kuarimpoto* (Dagua et al., 2015, p. 203).

lo que alcanza el ojo, lo cual se diferencia del *aship* (ver)¹²⁵. Así como el misak ancestral es tan sensible a la luz y al color (son los hijos del arco iris), también tiene una auralidad particular hacia el *mørøp* (sentir, presentir, escuchar). Estos elementos de la cultura ancestral permitieron advertir que había un ver y un escuchar que hacían parte del pensamiento y el aprendizaje propios, íntimamente relacionados con la naturaleza y la madre tierra. Desde los primeros momentos de la inmersión se advierte que estos procesos son referentes narrativos valiosos que podrían incorporarse al laboratorio audiovisual para que los estudiantes decidan apropiarse a través de la tecnología, desde su pedagogía propia, para crear referentes propios del ver y el escuchar (audiovisión).

Al tener el *tampalkuari* un tejido de subtextos culturales dota el espacio de una serie de implicaciones simbólicas a la construcción, donde el techo trasciende su función pragmática, al otorgarle un valor cultural y ancestral que permite re-interpretar un espacio social que va a diferenciarse sobre lo que podría ser un salón de clase occidental. Si se observa la estructura del techo desde el interior, se advierte que el diseño intenta controlar la entrada del *Isikkollikmisak* (espíritu del viento) y la luz del sol, dependiendo la hora del día y el mes del año. Solo cuando se habita este espacio se comprende el ímpetu del viento y se evoca el pragmatismo del diseño circular de las paredes de las casas originarias, que dependiendo las variaciones de sus formas rollizas eran llamadas *pinitsiya*, *tsusaikya* y *litsi* (Dagua et al., 2015, p. 103). Eran construcciones modestas elaboradas sabiamente en adobe y paja, que además cumplían con su función cronográfica al proyectar las puntas del techo como reloj de sol sobre la madre tierra¹²⁶. De esa arquitectura el cabildo ha recuperado algunos modelos que se integran al museo para la enseñanza de los niños, pero las construcciones ancestrales han sido desplazadas

¹²⁵ Esta referencia al ver está orientada en la pedagogía propia, que se abordó en el capítulo anterior y se ampliará más adelante.

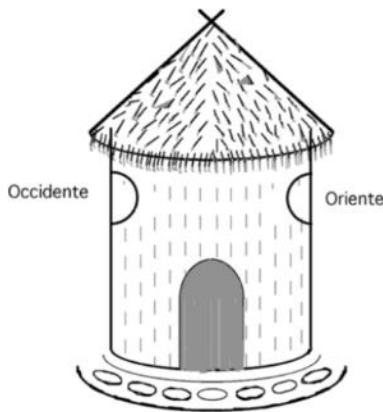
¹²⁶ “Los mayores de más edad cuentan que la casa de los antiguos era el reloj de hace seiscientos y más años. Su planta se conformaba como un círculo y su techo cónico se recubría de paja entretrejida. En la punta del cono, un pequeño agujero redondo era el punto a partir del cual el techo se prolongaba hacia arriba en una breve estructura de cono invertido, empajándose aquel por fuera, por dentro ésta, y quedando los varejones al descubierto. Este hueco se llamaba *turyumosik*, la coronilla de la cabeza de la casa.

Estas casas eran llamadas *pinitsiya*, *tsusaikya* y *litsiya*, según la forma del empajado, y tenían ventanas que se orientaban con el sol, una hacia al naciente, otra hacia al poniente, llamadas *nosik larrarrik*, los ojos de la casa” (Dagua et al., 2015, p. 103).

aceleradamente por los modelos occidentales.

Figura 8.6

Casa antigua guambiana



Fuente: reproducido de *Guambianos: Hijos del aroiris y del agua* (p. 104), por Dagua et al., 2015 (<http://luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4>).

El circular edificio de la Misak Universidad tiene la función de evocar los conceptos arquitectónicos originarios en una arquitectura contemporánea, y parece conseguir armonizar la convivencia con el viento, y la concertación con los espíritus de la naturaleza, para evitar ser arrasado por las fuertes lluvias y los vientos cuando se encañonan desde las piedras, los montes y los sitios sagrados.

En el centro del salón de la universidad étnica está siempre encendido el *nakchak* (fogón). Habitualmente las actividades diarias se inician con el refresco¹²⁷ para armonizar a los presentes. Alrededor del fuego se disponen los asientos, dependiendo de la ocasión. Regularmente se organizan en círculo cuando se trata de una minga de pensamiento, o de una minga para aprender costumbres tradicionales como el tejido. Pero también se organizan en semicírculo alrededor de la pantalla del video beam, cuando hay alguna presentación de una película o de una exposición que requiera computador¹²⁸. En el entorno del gran salón de

¹²⁷ El refresco es algo con lo que el médico o médica tradicional refresca a una persona, a un grupo o a la comunidad entera con la ayuda del Pishimisak. Pi traduce 'agua'; pishi, 'fresco', y misak, 'gente'; Pishimisak es el nombre del espíritu que habita el páramo-laguna, y los misak, en ese sentido, son hijos del agua, son piurek (Peña, 2009, p. 347).

¹²⁸ Frente a esta situación surge la pregunta: ¿La pantalla del video beam es un *nakchak* (fogón) contemporáneo? La respuesta es no, porque el *nakchak* no puede ser desplazado por nada. El video beam, el computador y el audiovisual son un complemento al servicio del *nakchak* (fogón) de la cosmovisión de la comunidad.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

formación propia hay varios elementos simbólicos que hacen parte de la cosmovisión del pueblo misak, o que evocan su lucha histórica de emancipación. En el piso, entre el *nakchak* (fogón) y la pantalla del video beam está dibujado el concepto del caracol, o el espiral con el nombre de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad. A un lado de la pantalla del video beam está tejido a mano un *tampalkuary* de un radio de unos dos metros. A un costado está dibujado en la pared el retrato del taita Abelino Dagua. Hacia el fondo y en círculo están dispuestas una serie de fotografías que registran momentos del proceso de la lucha indígena por recuperar su territorio y su cultura. Estas instantáneas fueron tomadas entre los años setenta y ochenta por Víctor Daniel Bonilla, el investigador solidario que empezó a impulsar la estrategia de los mapas parlantes (Figura 8.7). La universidad gira también en torno a un *nakchak* (fogón) alterno que está construido al lado de la edificación. Es una cocina sencilla ubicada afuera de las instalaciones del salón. Allí cada estudiante o visitante se sirve el desayuno, el almuerzo o la comida. Afuera hay una zona de diez llaves, donde cada persona lava su losa. Todo lo que se prepara es *Mayaelan*, que significa que es para todos. Es decir, la comida siempre se comparte con el estudiantado, el profesorado y los invitados que hayan asistido.

Maya es de todos: usted está conmigo, usted también está conmigo, usted, usted, usted, el cacique Payán con los caciques menores. *Elo* quiere decir que todos tienen el derecho de comer, sean muchachos o muchachas. Hoy apenas decimos “el derecho es de todos”, pero eso es en castellano. En guambiano es *mayaelan ashshikey*, queremos que nos mire a todos y a todos nos dé de comer o de beber. (Dagua et al., 2015, p. 174)

Todo esto nos lleva a pensar en el significado de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad. Cuando se le solicita al taita Jesús María Aranda, coordiandor de la universidad, que explique el significado, el taita, tratando eludir una traducción literal, afirma lo siguiente:

Ala quiere decir... es una invitación, es una minga, es una conglomeración. *Kusreik* para el conocimiento, para compartir e impartir conocimiento, sabiduría y experiencias, o sea que el conocimiento es colectivo, el conocimiento no es individual, el conocimiento nuestro en este espacio es recíproco, el estudiante aporta y complementa, el docente o el mayor o nuestros *shures* hacen un complemento además de orientar, de

formar, de enseñar a la nueva generación. *Ya* es el espacio, la casa, pero no es cualquier casa porque casas hay muchas, es una casa especial porque ahí tiene relación cósmica por es circular, es muy ancestral, es una idea de mucho tiempo atrás que nuestros mayores antes de la conquista tal vez y vivieron sus casas pajizas de manera circular, porque lo circular es donde se concentra la cosmovisión, esa es como la razón de *Ala Kusreik Ya*. Es un conocimiento colectivo, por eso se llama *Ala Kusreik Ya*, un espacio donde hace la minga para colocar a flote la ciencia y el saber *misak*. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de junio de 2019)

A partir de esta concepción en el laboratorio étnico se busca crear una minga de conocimiento intercultural, entre el conocimiento occidental y la cotidianidad *misak*, donde hay una profunda relación entre su pensamiento cosmogónico y los espacios tradicionales que habitan. La Misak Universidad evoca la casa familiar ancestral; era el espacio nodal que se construía en función del *nakchak* (fogón), a partir del cual se integraba la vida cotidiana en función de su cosmovisión y la ley de origen. La Misak Universidad se inspira en esa concepción doméstica ancestral para proponer armonizar la alternativa de la formación *misak* como un escenario educativo que se prolonga en la formación superior, caminando siempre hacia el *nakchak* (fogón), hacia el centro del espiral ancestral. En ese escenario es donde se lleva a cabo el aprendizaje del seminario de tejido, que permitirá hacer la inmersión.

8.1.2. *Srap, Kup, Psrik Passop* (tejidos propios)

El aprendizaje y la experiencia de asistir a la universidad étnica permitieron tener una ilustración de la comunidad que no se encuentra en la hegemonía de la biblioteca institucional, el computador, el libro o el papel. El seminario de tejido hace parte de una formación singular que se integra a una malla curricular¹²⁹. La universidad no está dirigida solo al pueblo *misak* sino a todos los pueblos. Por eso entre los estudiantes hay compañeros de comunidades como *nasas*, *ingas*, blanco-mestizos, etc. Es una propuesta indígena propia que también apela a al arte, la historia, las nuevas tecnologías, los principios pedagógicos ancestrales y los saberes de

¹²⁹ En el capítulo 6 se contextualizó la organización curricular de la institución.

la cosmovisión propia¹³⁰.

Desde el primer día el coordinador introdujo al investigador. El investigador se presentó como un profesor que había decidido intentar aprender a tejer en el seminario de tejidos, porque estaba haciendo una investigación para una universidad sobre un laboratorio audiovisual intercultural, que era su trabajo de tesis de grado. Desde el inicio el investigador hizo transparente el sentido de su estancia; de igual manera expresó su intención de conocerlos y llegar a crear vínculos de amistad (condiciones de horizontalidad) con el grupo de estudiantes y docentes, crear dinámicas en la minga de conocimiento. Esta actitud fue bien recibida en primera instancia, pero, como bien se sabe, las relaciones interpersonales no se legitiman con frases sino que hay que robustecerlas con hechos, y demandan procesos largos que se construyen y se actualizan de manera permanente (Figura 8.8).

Se debe aclarar que en ningún momento el investigador llegó con la pretensión de engañar al grupo, o de ser “uno más” de la comunidad (Guber, 2001). En relación con el registro fotográfico, ese mismo día el investigador preguntó a la comunidad de estudiantes si aceptaban que tomara fotografías, y si podía circular la cámara fotográfica entre ellos para que tomaran fotografías. Todos aceptaron, y desde ese día en conversaciones personales se compartieron instrucciones básicas para hacer fotografías. La cámara nunca fue un objeto de discordia; al contrario, pasó a ser un recurso de aproximación, aunque la gran mayoría de estudiantes no mostró interés en manipularla¹³¹ (luego en las entrevistas se pudo advertir que fue por temor a dañarla). Con el paso del tiempo el estudiante pasó a ser profesor y la inserción investigador/aprendiz se fue afianzando con la costumbre del re-encuentro periódico y los saberes compartidos, a tal punto que la cámara llegó a ser aceptada por el grupo, construyendo lo que se podría denominar una horizontalidad consentida por ambas partes. Esto porque aun cuando el investigador asumió el rol de docente en el ámbito audiovisual el laboratorio

¹³⁰ La cosmovisión de la comunidad puede entenderse desde la perspectiva de Johanna Broda como una “visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de una manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven, y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre” (Broda y Báez-Jorge, 2001, p. 16).

¹³¹ El investigador compartió una Cámara 5D con el propósito de que se familiarizaran con ella. La idea inicial era que con esa cámara se llevaría a cabo la grabación del ejercicio final, pero en proceso de inmersión en el seminario de tejidos, al ver que varios de ellos estaban familiarizados con los celulares, se decidió que en el laboratorio se trabajaría con teléfonos celulares.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

demandaba un conocimiento de la lengua y la cultura misak que el enseñante occidental desconocía, y frente a estas carencias debía retornar a su rol de aprendiz. Esta dinámica permitió que al final del laboratorio el *rappport* y la *empatía* se afianzaran más, particularmente entre los hombres.

Las mujeres —aunque en el transcurso del laboratorio asumieron comportamientos más extrovertidos y se divirtieron tanto o más que los hombres— guardaron un poquito de más distancia. En general, se puede afirmar que en la generosidad incluyente compartida por el grupo de estudiantes misak, fueron varios los segmentos plenos una observación desimplicada que garantizara “la objetividad científica en la aprehensión del objeto de conocimiento” (Guber, 2001).

En el seminario de tejidos estudiaban jóvenes y adultos misak, y tanto hombres como mujeres podían asistir sin límite de edad, y podían ir acompañados de algunos miembros de las familias¹³². En el listado de asistencia había 37 estudiantes inscritos, casi todos con nivel de estudios en secundaria. Para ilustrar el perfil de los estudiantes es conveniente compartir fragmentos de algunas entrevistas, donde cuentan su cotidianidad entre semana (Figuras 8.9, 8.10, 8.11).

Clementina Muelas: Buenos días, mi nombre es Clementina Muelas; hago parte de la Misak Universidad; tengo 29 años. En la semana yo laboro en mi huerta con mi mamá y mis dos niños, cultivamos papa, ulluco, zanahoria y algunas hortalizas para el consumo y un resto para la venta.

J. A. Dorado (entrevistador): ¿Se puede vivir de la huerta?

Clementina: Sí se puede vivir de la huerta, después de que uno está constantemente armonizando a la madre tierra. Se armoniza uno y le da gracias a los cultivos por la comida que uno recibe. Gracias.

¹³² Entre los compañeros que asistieron al Seminario, en algunas ocasiones los estudiantes asistieron ocasionalmente con la esposa, el esposo, o con el hijo.

Deisy Johana Almendra: Mi nombre es Deisy Johana Almendra, tengo 18 años. Pues en la semana también ayudo a trabajar a mis padres, como coger café; también a deshierbar, y... sí, eso más que todo.

Denis Muelas: Mi nombre es Denis Muelas, tengo 26 años y en la semana, pues, a veces nos levantamos a las 3, a las 4 de la mañana, o a veces a las 5 a ordeñar. Después del ordeño a veces tengo que realizar pasantías. Voy al hospital, estoy ahí 7:30 a 3:30 y, pues, comienzo a caminar otra vez a la casa. Hay algunos días en que, digamos, me quedo en la casa a tejer el sombrero y, bueno, así. A veces le ayudó a deshierbar la cebolla a mi mamá o, bueno, lo que se siembra en la huerta.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

En su gran mayoría los estudiantes y sus familias viven de la agricultura en terrenos de 3 o 4 hectáreas que les ha asignado el cabildo, o que han adquirido con su propio esfuerzo. No son estudiantes corrientes; son estudiantes campesinos, muchos de ellos mayores de treinta años, que tienen una relación directa con la madre tierra y la naturaleza. La universidad étnica ha organizado sus jornadas los viernes y sábados. Con el paso del tiempo, la universidad se ha convertido en un lugar de encuentro entre estudiantes, egresados y la comunidad.

La comunidad misak es patriarcal —como muchas comunidades andinas— y al tejido se anclan resonancias de la cultura blanco-mestiza, que también es machista. Desde las prácticas ancestrales el tejido ha sido una labor asignada a las mujeres. El hombre teje en la cotidianidad, pero sobre todo elementos como el *tampalkuary* —que demanda una destreza compleja—, pero también asume todo tipo de tejidos. En el caso del seminario los jóvenes lo asumían con mayor entusiasmo que los mayores.

8.1.3. Observación participante

En el Laboratorio Audiovisual la observación participante se apoyó en la mediación de la cámara digital y el teléfono móvil personal. La cámara fue un objeto a través del cual se pretendió estudiar, reflexionar e interrogar en torno a la representación y a las alternativas de exploración de la puesta en escena para la producción de material empírico que eran objeto de estudio en la investigación. Pero a su vez esos registros de la cámara, al igual que otros

registros que realizaban a través del teléfono móvil, fueron instrumentos que se emplearon para los registros del trabajo de campo (Guber, 2001); muchos de ellos han servido para ilustrar el contexto fotográfico del presente documento.

En el proceso del seminario se observó entre los estudiantes que respecto al tejido hay diversos niveles de la práctica del tejer. La mayor parte de las mujeres —no todas— sabía tejer y tenía habilidad para hacerlo a nivel cotidiano. Pero la mayor parte de los estudiantes buscaba cualificar sus saberes, dado que el tejido, al tiempo que tiene un gran valor cultural, aporta una renta adicional para la manutención de las familias. Desde la perspectiva del investigador, al margen de la consideración del tejido como actividad productiva, el tejido permitió crear vínculos de intersubjetividad con los estudiantes y entender que era una actividad dinámica que se podía hacer en soledad, pero también era complementaria con otras actividades. No paralizaba ni aislaba. Al facilitar la comunicación permitió establecer el *rapport* con los informantes, y afianzar la compenetración con el otro (Tello, 2017, p. 672).

La inmersión en el tejido permitió allanar una observación participante discreta. Facilitó sentir, mirar y ser visto, afinar la escucha activa y ser escuchado. Esto permitió entender que la pedagogía del *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), *aship* (ver), *isup* (pensar) y *marøp* (hacer), no es una ruta mecánica y explícita que se desglosa paso a paso, como esperaría un occidental corriente, sino que se trata de unos saberes implícitos, sencillos y complejos, que se aprenden con la oralidad desde la infancia en una educación que se cohesiona en la singular vida cotidiana y los saberes propios del misak. Y esos saberes remiten a la historia ancestral que empieza en la naturaleza, porque en su mitología el misak es parido por la madre naturaleza y su educación gira en torno al *nakchak* (fogón), donde la madre entierra el cordón umbilical al lado derecho (Dagua et al., 2015), “y seguirá atado al espacio doméstico, unido por ese hilo invisible así se aleje espacial y temporalmente” (Motta, 2011, p. 5). Y si esa condición espacial y cósmica se cultiva desde la infancia serpa parte esencial del ethos del Misak Misak. Pues, al igual que la conexión originaria del misak con la madre tierra, lo ancla al ciclo de vida que culmina en el *kansrø*, el lugar donde habitan los muertos y desde el cual siguen educando y dando consejos para la vida cotidiana de los misak.

La inmersión en el trabajo de campo permitió transformar y enriquecer el *locus* de observación tratando de entender a través del tejer la cosmovisión, las relaciones humanas y sociales alrededor del *nakchak* (fogón), compartiendo el mismo aire y el mismo humo que respira la comunidad, teniendo en cuenta no solo los modos exógenos de investigar sino considerando en la vivencia las pedagogías propias y sus propias tradiciones investigativas. De cierta manera, la universidad étnica a través del fogón permite prolongar la cultura del aprendizaje doméstico y la cosmovisión propia.

8.1.4. Tecnología

Como se abordó en el capítulo anterior, en primera instancia el cotidiano de muchos estudiantes de la comunidad misak parece marcado por la presencia de las tecnologías audiovisuales y las redes sociales. Luego, al convivir en la cotidianidad de la institución, se advirtió que había una gran empatía con el manejo de las nuevas tecnologías, especialmente entre los jóvenes, que maniobraban con destreza computadores y celulares. De otro lado, se observó que estaba latente el mal que causan las tecnologías, no solo por la subalternidad y la representación del misak que han hecho los medios de la comunicación hegemónica sino por los daños explícitos que las nuevas tecnologías estaban causando en la comunidad. En una ocasión la orientadora Jeniffer Avila refirió su molestia al ver que las jóvenes ya no permanecían tejiendo en todo momento como antes lo hacían las *shuras*¹³³. Ella cuestionaba que las jóvenes hoy en día solo estaban pendientes del celular y de los mensajes del WhatsApp. Enfatizaba que la influencia de los celulares estaba deteriorando completamente las costumbres. Frente a este señalamiento muchos parecieron estar de acuerdo, inclusive algunas mujeres asentían, pero Denis Muelas, una de las jóvenes misak, mientras tejía manifestó su inconformidad afirmando que no estaba de acuerdo con ella, porque el tejido era muy importante pero las mujeres de ahora no solo eran mujeres tejedoras, sino que también se dedicaban a otros oficios y debían estar atentas al WhatsApp. Es decir, admitía la importancia

¹³³ La labor de las mujeres tejiendo se desbordaba inclusive a las jornadas nocturnas, cuando las madres en las noches de luna salían de las casas para avanzar en sus labores. “Para ellas, la luna era como una luz de acompañamiento de estar hilando lana de oveja para nuestros vestidos. Las abuelas dejaban a las nietas afuera de la casa, en la noche, hilando lana, para que fueran activas y aprendieran a controlar el sueño. También los abuelos trabajaban de noche” (Dagua et al., 2015, p. 106).

de la cultura propia pero también advertía que los tiempos estaban cambiando, y que el tejido no debía desplazar al celular porque el celular no desplazaba el tejido.

Entendiendo que la inmersión no solo tiene que ver con la cotidianidad del escenario de aprendizaje sino con la cotidianidad en el contexto de la comunidad, resulta relevante considerar unos hechos judiciales que ocurrieron durante el período del seminario. Se trata de una serie de hechos de muertes y suicidios de infantes y adolescentes que se iniciaron en el contacto con los computadores de las escuelas, donde fueron retados —a través del Facebook— a emprender juegos satánicos y desafíos que terminaron en suicidios¹³⁴. Estas situaciones llevaron a la comunidad, en cabeza del gobernador Álvaro Morales, a pronunciarse en contra de las nuevas tecnologías por “lavarles el cerebro”. Las noticias circularon en los noticieros nacionales y por las redes sociales.

La dimensión de los hechos y la proximidad con la mediación de la tecnología como agente del suicidio infantil propiciaron una autorreflexión sobre la conveniencia de avanzar con la investigación audiovisual. La situación se consultó con algunos estudiantes, y ninguno asoció las muertes con el trabajo audiovisual que se pensaba realizar, y animaron para que se continuara con la propuesta. Consideraban que el problema no era de la tecnología sino de la forma como se usaba. Comentaron que el daño de los juegos satánicos es algo que está en las redes, y que igual pone en peligro la vida de los niños y adolescentes occidentales. Es decir que hace daño sin discriminación de raza. En ese sentido se pensó en la validez de la analogía con la coca (*Erythroxylum coca*), o el borrachero (*Brugmansia*), que son plantas benignas de la naturaleza, aunque al usarse por fuera de la cotidianidad y los rituales indígenas se transforman en alcaloides o tóxicos letales, pero esos usos exógenos no son de los pueblos indígenas, donde la coca y el borrachero son plantas para sanar y armonizar.

Pero dada la complejidad del tema resulta conveniente ampliar la reflexión a través del diálogo de saberes propios y ajenos. El caso de *La ballena azul* se trata de un juego satánico

¹³⁴ “La ballena azul, el invento de un delincuente ruso en 2016 que desde 2016 ha llevado al suicidio a cientos de niños con educación superior en Asia, Europa y América, es el primer producto disponible en las redes sociales, que los niños misak, que sólo acceden a ellas desde los computadores del colegio que les puso el gobierno” (Noticias Uno Colombia, 2019).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

que se instala implícitamente en la creencia religiosa occidental que le impone maldad a la muerte. Y la religión ha ocupado y sigue ocupando un lugar preponderante en la historia y en la cotidianidad del pueblo guambiano, lo cual ha influido en la identidad del misak (Demera, 2006). En los textos de los intelectuales del cabildo se plantea que cuando la gente muere va al *kansro*, pero que la sombra, es decir *Kueymantsik*, que es el espíritu del muerto, solo regresa de noche. Y no hace daño, porque viene a aconsejar a los misak.

Lo que los antiguos decían era que el diablo no existía y que por la noche había *Kueypantsik*, que son las sombras de los muertos.

Pero los religiosos dijeron que el volcán Puracé es *Kueymantsikya*, la casa del diablo, porque echa humo y chispas; dijeron que es el mismo *kansro*, el otro mundo, el lugar a donde van las sombras de los que se han ido. Y la gente se olvidó de la propia creencia y comenzó a hablar de *Kueymantsik*, el que asusta, hace daño y es malo. Ahora, después de todo ese tiempo, ya no entienden de qué se trata y perdieron el primer significado, el propio. (Demera, 2006)

El concepto del satanismo no proviene del imaginario de la cultura propia. La imagen del demonio hace parte de las creencias religiosas exógenas, que en los últimos años han aumentado su presencia. El problema no está entonces en el dispositivo tecnológico en sí sino en el dispositivo del pensamiento desde el cual se interpreta y se interviene la tecnología. Como se mencionó al inicio, el uso de la cámara se introdujo en la comunidad estudiantil con transparencia, y en la práctica resultó ser un instrumento que afianzó el diálogo y creó proximidades con los estudiantes, quizás porque se apeló al uso de cámara desde una postura ética, con conocimiento y consentimiento del grupo (Restrepo, 2016, p. 89)¹³⁵. Posteriormente en el transcurso del seminario de tejidos, cuando se revisaron los registros fotográficos se observó que tanto hombres como mujeres utilizaban las cámaras del teléfono celular para hacer registros sociales del grupo, y para tomar fotos del tablero y registrar procesos de la enseñanza. Pero además el coordinador de la universidad, el taita Jesús María Aranda, con una cámara

¹³⁵ Posteriormente se observó que cuando ingresaron otras personas a visitar el recinto, los estudiantes no permitieron que se hicieran registros.

Canon hacía registros de las memorias del seminario (Figura 8.12). Es decir, la tecnología ya se había incorporado a los hábitos cotidianos de la institución, independientemente del laboratorio audiovisual. Esta situación reafirmó la propuesta de orientar una apropiación audiovisual a partir de las tradiciones investigativas propias. De igual manera, la observación de los materiales fotográficos y de los registros en video mostró que los estudiantes también empleaban con mucha frecuencia el Facebook y el WhatsApp. Bajo esta consideración se pensó en organizar una modesta red de interactividad con los estudiantes para compartir documentos y materiales de apoyo. Pero posteriormente, cuando el investigador fue invitado a hacer parte del grupo de WhatsApp de los estudiantes, se reveló que la comunicación en el grupo no era fluida, que la interactividad que se observó en la Misak Universidad obedecía a que los estudiantes solo allí tenían acceso al internet, en razón a que la gran mayoría eran campesinos que no tenían conectividad en el campo, o que vivían en lugares muy distantes (algunos a tres horas a pie), donde la conectividad no llegaba. En consecuencia, se optó por trabajar todo el proceso restante con teléfonos celulares y simplificar la comunicación en las actividades presenciales, teniendo en cuenta la doble dimensión con la que empleábamos la tecnología en la observación participante, es decir que se empleada como instrumento de comunicación para pensar la representación y como herramienta de información para investigación, a través de lo cual “las tecnologías se constituyen entonces en objetos para ser indagados y en objetos para indagar” (Arèvol et al., 2008, p. 11).

8.1.5. Horario misak

En el capítulo anterior se abordó la complejidad que representa para la cultura misak lo que nosotros denominamos tiempo. “En lengua wam no hay un término equivalente al de tiempo: mientras nosotros hablamos de él así, a secas, ellos no” (Peña, 2009, p. 365). El termino más cercano que se podría asociar es *Øte*, que se refiere a una interpretación abstracta del tiempo porque, como bien sabemos, su concepción es diferente. Quizás por extensión tampoco hay un término que designe el término vivir como lo expresa el castellano sino “con la marca de la certeza de la existencia” (Muelas, 1993, p. 73).

Es en el manejo del tiempo occidental donde se hace evidente que el misak se ha

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

resistido a dejarse domar por las culturas del blanco-mestizo. Este tipo de situaciones se revelaba en todos los eventos, académicos o sociales. Y no era solo por incumplimiento frente a los compromisos con occidentales sino en sus propias agendas. Los misak tienen sus maneras de organizar el tiempo, y estos manejos hacen parte de la *tradición* y la *costumbre* que no solo se aplican a las tradiciones, costumbres y memorias histórico-culturales, sino que se aplican también a las costumbres cotidianas, tal como lo dice el plan de vida:

la autoridad está legitimada por la fuerza de la costumbre, la organización por la firmeza de la costumbre y el derecho por la forma de defender y aplicar la costumbre. La costumbre nace, crece y vive en el territorio. La costumbre es transmitida de generación en generación y guarda sus principios jurídicos en la memoria colectiva de las generaciones. (Muelas y Tunubalá, 2008, p. 63)

En el manejo de los horarios se presenta quizás una de las diferencias más radical con la cultura occidental, y es que en el subtexto del incumplimiento es posible que haya una postura insumisa que genera choques con el investigador advenedizo, q pesar de que en estos casos el investigador-mestizo es también un sujeto subalterno (Carvalho, 2002) que está al servicio de una investigación.

El manejo o la interpretación que un occidental blanco-mestizo le asigna al tiempo, en un lugar sensible como el espacio de las comunidades indígenas y campesinas, puede dar pie a roces o fisuras interculturales. En los casos del seminario de tejidos y el laboratorio audiovisual se presentaron dificultades, y aunque se suponía que esta situación podía ocurrir —por experiencias previas con otras comunidades indígenas y campesinas—, fue un elemento que siempre implicó tensiones de diverso orden porque nunca fue fácil controlarlo. Cuando quisimos indagar al respecto, en las entrevistas varios estudiantes como Deisy Johana Almendra reconocían la situación: “Pues, para mí las clases han sido como chéveres, pues también nos hemos reído mucho. De las cosas malas que he visto, pues sería como el desorden que hemos hecho por los incumplimientos en clases, sí, eso es” (comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019). Y la culpa de la inasistencia hace parte de un problema que al parecer se enfrenta en varios cursos y en varias actividades del cabildo, como lo manifiesta

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

José María Aranda:

Yo considero que es un problema de los jóvenes. Personas que participan en ello, hay una costumbre tal vez un poco negativo porque en las mingas dentro de la comunidad los participantes no madrugan, llegan tarde, pero en el trabajo del campo, en la productividad pues llega mucha gente, pero en unos 3 o 4 horas hace mucho trabajo, pero en el caso académico ellos llegan muy tarde, a veces llegan muy retrasado y no es simplemente cultural sino es un desorden, es una irresponsabilidad. (Comunicación personal, Misak Universidad, 28 de octubre de 2020)

Independientemente de la culpabilidad, tanto en el seminario como en el laboratorio audiovisual era frecuente que los estudiantes llegaran tarde. En muchos casos era comprensible debido a que algunos vivían a 1 o 2 horas de distancia, el transporte no es fluido, y con frecuencia pasan llenos los vehículos de transporte público que se improvisan (comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019). Estas situaciones llevaban a que finalmente los estudiantes decidieran caminar largas jornadas, pero al parecer también es cierto que los estudiantes llegan tarde por otras razones, debido a que faltan también los que viven cerca. Al margen de esta discusión, lo que casi siempre resultó sorprendente en la experiencia compartida es que tan pronto las jornadas de estudio y práctica se lograban iniciar, la comunidad estudiantil se organizaba de tal manera que las labores y los procesos fluían de manera vertiginosa. Esto ocurrió en el seminario y de manera especial en el proceso del piloto del laboratorio audiovisual, lo cual demuestra también que se logró despertar interés y compromiso, y que la propuesta metodológica logró no solo la inmersión y la aceptación del aprendiz-profesor, sino que también logró en muchos momentos la inmersión de los estudiantes misak en el laboratorio. De otra manera no se explicaría cómo durante un tiempo relativamente breve se hayan podido llevar a cabo tantas actividades.

8.1.6. Minga de conocimiento

La participación en las mingas de conocimiento fue importante para el aprendizaje porque la minga reivindica la costumbre ancestral del ritual de educación, un ritual habitualmente antecedido por el refresco y donde progresivamente convergen diversos modos

de relacionarse, compartir, educar, enseñar, aprender, investigar. Es una herramienta tradicional a la que históricamente han apelado los intelectuales misak, y con ese espíritu se han concebido la Misak Universidad. Eventos como el seminario se organizan de manera análoga, donde el *nakchak* (fogón) va entrando en calor, se atiza y se puede mantener así por largo rato hasta que la comunidad decide apagarlo, pero dejando las cenizas y los leños para volverlo a encender cuando sea necesario (Figura 8.13).

El *nakchak* (fogón) tiene tanta importancia que el Cabildo, en el Segundo Plan de Pervivencia, incluye como política del Cuarto Pilar del Derecho de Reconstrucción Económico y Social (que tiene como aspiración general el reconocimiento y fortalecimiento propio, tanto de la autoridad como del tejido social, para recuperar el fortalecimiento no solo del núcleo familiar sino de las grandes familias y la comunidad) el siguiente párrafo:

Recuperación de los valores misak y nasas que viven en territorio misak, que nacen del *nakchak* o *naachak*, del fogón de la cocina o en torno al fogón, tomando como fundamento los elementos de unificación y socialización de la familia como el origen de nuestras creencias, acciones y prácticas culturales, ambientales y sociales; y que constituye, además, el elemento inicial de la unidad económica, cultural, social, política y territorial de nuestra gente. (Tunubalá y Muelas, 2009, p. 103)

Ala Kusreik Ya Misak Universidad, al ser la entidad del resguardo indígena de Wampia destinada a la educación del pueblo misak, tiene como eje en su centro de enseñanza el *nakchak*, o *naachak*, no solo como un referente simbólico que recuerda la *palabra de los mayores* sino que, al ser un espacio de aprendizaje de la cultura propia, alimenta la investigación, la recuperación y la defensa de la cultura propia¹³⁶.

El desarrollo de los temas del seminario se organizó con orientadores (hombres y

¹³⁶ Agustín Almendra en su investigación de tesis de grado finalizada en el año 2000, consigna que debido el entorno problemático de violencia, guerrilla y narcotráfico que afectan al pueblo misak, se están perdiendo las costumbres, la lengua y los valores ancestrales, entre ellos la formación propia en la familia. Pero que, adicionalmente, la influencia occidental está transformando la organización y disposición del *nakchak* (fogón) en la cocina: “En el diseño arquitectónico tradicional el *naachak* (plan de la candela) cocina propia, era el espacio más amplio de la vivienda guambiana y en su centro estaba el fogón. Con el “mejoramiento” llegado de afuera fue reemplazado por la hornilla occidental pegada a la pared, que no permitía reunirse la familia en pototul, círculo” (Almendra, 2000, p. 105).

mujeres) que socializaban en el *nakchak* su conocimiento sobre el tejido tradicional y sobre el tejido de la historia del pueblo misak. Entre ellos participaron taitas como Esteban Ullane Tombe, Manuel Jesús Ullane, Alcides Hurtado, Harold Montoya, la mama Jacinta Cuchillo, Javier Calambás, y mamas como Clementina Troches, Cayetana Tombe, Jenny Hurtado y Jacinta Cuchillo. Mama Jacinta, por ejemplo, socializó sobre los saberes relacionados con los modos tradicionales de pigmentación de la lana con vegetales y óxidos. Aunque, al parecer, todos los asistentes tenían información a través de sus familias sobre el tejido ancestral, no todos conocían las plantas que se usan para aplicar el pigmento adecuado al hilo; además, tampoco sabían que se empleaban clavo y metales oxidados para afirmar los pigmentos. También desconocían el tiempo que se dejaba expuesto y el proceso del lavado y el secado. Es decir, la existencia del seminario de tejidos responde a una necesidad de la comunidad, a la pérdida de estos conocimientos. Por eso se recurre a orientadoras y orientadores para transmitir sus saberes sobre el tejido a través de la educación propia que se comparte desde el *nakchak* (fogón) (Figura 8.14).

Paralelamente a los avances en el seminario de tejidos, los estudiantes presentan frente al *nakchak* los avances de sus proyectos de investigación relacionados con el tejido¹³⁷. Es decir, el seminario se nutre del trabajo del mismo grupo. En este caso varios estudiantes realizaron la presentación de proyectos de investigación sobre la cosmogonía en el tejido, la autobiografía y el tejido, y una investigación sobre la ruana. Entre los estudiantes tanto, en el seminario como en el laboratorio, se observaba que las mujeres, tanto las jóvenes como las adultas, casi no participaban en público. Hablaban ocasionalmente, pero las voces predominantes eran masculinas.

8.1.7. Las calificaciones

La Misak Universidad tiene una característica diferencial en las calificaciones a los estudiantes que rompe con la educación convencional, y es que los cursos tienen validación presencial pero no se evalúan a través de exámenes y calificaciones numéricas. Esta situación

¹³⁷ En el marco de los ciclos de formación de la Misak Universidad, cada estudiante plantea un proyecto de investigación asociado a los ejes temáticos de los ciclos académicos. Entre los temas presentados, un objeto de investigación era la ruana, el *yatul*, el origen de la comunidad, etc.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

crea una relación particular frente al ejercicio del aprendizaje y la enseñanza, porque deja al docente sin los mecanismos hegemónicos para presionar el aprendizaje y la validación del mismo. Este proceso no solo es válido para la evaluación en la universidad sino también para toda la formación que se imparte en el cabildo. A través de conversaciones informales se conoció que esta situación había generado tensiones porque rompía radicalmente con la convención de la enseñanza occidental. El profesor Jesús María Aranda explicó en detalle la historia del proceso y la justificación:

Resulta que cuando vivimos en el proceso de la educación escolarizada, el Estado —el Ministerio— nos manda unos estándares de conocimiento, y en esos estándares al ser humano lo miden y lo evalúan a través de números. Usted vale 5, usted vale 3, usted vale 4. Esa equivalencia, esos valores que daba el Ministerio en la formación humana, no tenían carácter. No corresponde, no correlaciona porque... ¿cómo va a medir a una persona con un número? Usted vale 3, usted vale 2... entonces desde ahí se pusieron a pensar los misak que para el misak valorar un conocimiento, valorar un trabajo, no merece un número, sino que merece integrar en su totalidad lo que hace, lo que piensa, lo que actúa, lo que relaciona; entonces *Isup* (pensar), *Aship* (ver), *Mørøp* (sentir) y *Marøp* (*actuar*). Y por eso vimos que la evaluación, tanto para los niños —desde pequeños, en el bachillerato, en la universidad— la medición no es numérica, ni es simplemente conceptual sino observar que la persona tenga los cuatro principios del ser como valor, como persona humana. Entonces desde ahí tenemos que accionar de esa manera. Entonces es un concepto muy importante que todos merecemos respeto, que todos tenemos un valor y que de todos modos contribuimos. Lo poco o nada, pero contribuimos; por eso en la minga a eso obedece, cuando hablamos de minga, si yo voy presente en la minga por estar presente yo allí tengo un valor, y la comunidad me valora porque además presencia no es simplemente estoy ahí sino que es un valor moral, es un apoyo moral hacer presencia, y en esa presencia estoy mirando, estoy pensando y estoy actuando, entonces sí tienes esa relación. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

La justificación era contundente y coherente con el proyecto educativo. Desde la perspectiva del Laboratorio étnico, la evaluación permitía re-afirmar el valor colectivo y lo imponía sobre la individualidad. Era una noción que no había sido fácil imaginar en el contexto de una búsqueda pedagógica colectiva. Sin embargo, no era una situación de fácil acoplamiento, porque el referente era un curso de montaje de la Universidad del Valle, donde había cierta flexibilidad, pero también existía una serie de obligaciones relacionadas con las entregas de trabajos que justificaban las notas parciales y finales. Y al derrumbarse las calificaciones —garantía de presión para que los estudiantes entregaran los trabajos—, en términos pragmáticos, se podría pensar que no era posible garantizar el cumplimiento del curso.

Frente a esta situación, se asumió que el Laboratorio étnico debía acoger la evaluación que proponía la Universidad; pero, además, que la ausencia de calificaciones debía asumirse como un reto para hacer una propuesta pedagógica divertida y participativa. Es decir, más que obligarlos a entregar los trabajos había que seducirlos para que se interesaran ellos mismos en culminar sus ejercicios. Esta situación exigió que las jornadas se programaran mejor y se diseñaran con alternativas más participativas para involucrarlos en el proceso.

8.1.8. *El namuy wam, la oralidad y otros modos del aship (ver) y el isup (pensar)*

El *nakchak* (fogón) permite cohesionar en círculo al colectivo misak sin magnificar a nadie. Esta disposición física y espacial rompe con la convención occidental, en la cual habitualmente el profesor o el instructor se ponen de pie y/o están frente a un escritorio, magnificando e imponiendo un lugar de privilegio respecto a la mirada de los estudiantes subordinados. Durante el seminario, en ocasiones algunos orientadores se colocaban de pie, pero los *shures* y *shuras* que orientaban las jornadas alrededor del *nakchak* (fogón) regularmente compartían su metodología de enseñanza horizontal, tejiendo o hilando sin ponerse de pie, como si tácitamente no quisieran estar por encima de los demás¹³⁸. Entre los orientadores invitados estuvo el taita Javier Calambás, uno de los líderes de la lucha del pueblo

¹³⁸ Los *shures* están siempre presentes en los eventos que organizan el resguardo y la universidad étnica. En consecuencia, se entiende que el seminario a través de su presencia reafirma el estatus que le otorga el cabildo, y a través de la oralidad fomenta la historia, la lengua y los saberes propios. Ellos reafirman la memoria y el sentido de resistencia histórica y re-existencia como acto de formación, y como actos soberanos de la expansión, práctica y escucha del *namuy wam*.

guambiano que aparece entre la exposición fotográfica que rodea el salón. El taita es un *shure* respetado en el cabildo y fue invitado no para tejer sino para que los estudiantes no olvidaran la historia de haber crecido bajo la humillación de los terrajeros, en la época en que los blanco-mestizos les habían usurpado la tierra. El taita Calambás hizo parte del grupo de intelectuales indígenas que crearon el ideario del Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971. Desde entonces ha sido testigo de la recuperación de los cabildos, los territorios, la historia, la lengua y la cultura. ¿Por qué estaba el taita Javier en el seminario? Porque para los misak el tejido está anclado a su historia política. Porque tejer es un acto político de resistencia. Porque se teje para hacer prendas de un vestuario propio que es distinto del de los occidentales, y cada prenda tiene implícitos unos valores políticos, sociales y culturales que representan su vinculación con la madre tierra. Pero el taita habla poco en español, no porque no sepa sino porque un eje central de la educación propia es promover el afianzamiento del conocimiento de la cultura, la historia, las costumbres y la lengua propias. Es decir, en la cultura misak habría una horizontalidad natural entre lo que corresponde al mundo de adentro, a lo propio. También es una estrategia de protección cultural para evitar que sus conocimientos sean usurpados o saqueados. Y esta situación permite poner en evidencia que a través de la lengua propia se instalan filtros para detener la infiltración del mundo exógeno. Y esta situación es una postura institucional de la universidad étnica que, para proteger los trabajos del saqueo occidental, las investigaciones y las tesis propias, escribe en *namtrik*.

Durante el seminario se pudo observar que en las clases de los orientadores en *namuywam* se revelan particularidades en las relaciones tímicas, kinésicas y proxémicas, y los aprendizajes a través del *aship* (ver) y el *isup* (pensar). Por ejemplo, a diferencia de las inducciones hegemónicas occidentales, donde el profesor debe estar mirando a los estudiantes para involucrarlos y ellos, a su vez, a través de su mirada expresan interés mirando al otro a los ojos. En el caso de la educación propia misak esto puede no ocurrir, porque un misak puede demostrar interés y estar concentrado sin necesidad de estar mirando siempre a quien está

enseñando¹³⁹. Esto se observaba también a través de un acto cotidiano como el tejer; la mirada puede estar atenta al tejido, pero el *mørøp* (sentir, presentir, escuchar) está aguzado, y se pueden hacer las dos cosas al tiempo. De igual manera, en la cotidianidad se puede observar a las madres misak que, al tiempo que van caminando con su bebé atado a la espalda, van hilando sus tejidos y al tiempo pueden ir conversando. Esos modos de relacionar el *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), el *aship* (ver), el *isup* (pensar) y el *marøp* (hacer) están relacionados con unos modos particulares de relacionar el conocimiento, que no se pueden adquirir en los plazos acelerados que busca la educación hegemónica.

El desconocimiento del *namuy wam* es un filtro fuerte de la comunidad que dificulta la inmersión de un blanco-mestizo en la universidad étnica. Por fortuna, en el caso del investigador aprendiz, fue surgiendo una alternativa solidaria, ya que algunas personas entre los organizadores del seminario, y los propios estudiantes, se acercaban a traducir en voz baja. De alguna forma la lengua creaba una fuerte barrera, pero los lazos de empatía se afirmaban, y por momentos se rompía el impedimento. También ocurría con relativa frecuencia que como todos los estudiantes no hablaban *namuy wam* preguntaban en español, y eso también amortiguaba un poco la ignorancia. Pero con lo anterior no se puede desconocer que la ignorancia de la lengua propia fue un obstáculo que impidió la fluidez de la horizontalidad.

8.1.9. Sobre la pedagogía propia

El *mørøp* es determinante en la pedagogía propia, que se inicia con el aprendizaje en la cocina de la familia al pie de *nakchak* (fogón), porque los guambianos son una comunidad en la cual el conocimiento se afianza en la oralidad. Sus ancestros nunca escribieron; se trata de un

¹³⁹ En una minga de la Misak Universidad, Manuel Ussa, un joven misak que ocupó el cargo de gobernador del Cabildo Indígena de la Universidad del Valle, comentó su experiencia sobre su condición de estudiante de Contaduría en la Universidad. Había un profesor que le gustaba que todos los estudiantes tomaran nota de lo que él dictaba en clase. El profesor se molestó porque el estudiante misak nunca lo miraba a los ojos, y además en lugar de tomar notas de la clase ocupaba ese tiempo para tejer los bolsos que vendía a sus compañeros. El profesor lo confrontó varias veces y el estudiante siempre le manifestó que estaba atento y que no estaba acostumbrado a tomar apuntes en clase. Al final del curso, el docente diseñó una evaluación para hacerle perder la materia. Formuló preguntas sobre los temas que había dictado y permitió que los estudiantes consultaran las anotaciones del semestre. Cuando los estudiantes empezaron a responder el cuestionario tenían tantas anotaciones que perdieron mucho tiempo buscando la información requerida. En cambio, el joven misak respondió relativamente rápido el examen. Luego, cuando el profesor entregó las evaluaciones, para sorpresa de todos, Manuel Ussa sacó una de las mejores notas del curso. Luego los compañeros le preguntaron al salir de clase cómo había hecho para sacar tan buena nota. Y el joven misak les respondió que en su comunidad le enseñaron que todo lo anotara en su memoria.

pueblo que camina en los círculos de la palabra oral. Así aprendieron y así enseñan desde el *nakchak* (fogón) de la cocina de sus casas. La escritura y el alfabeto occidental son novedades coloniales para ellos. Históricamente, el lenguaje español tiene el vínculo de una memoria acústica de un conocimiento de afuera que se pretendía imponer, y frente a eso hay una memoria de resistencia muy fuerte por parte del pueblo misak, de rechazar lo que se impone por la fuerza y lo que diezmó a la población. Quizás esto explica que en su gran mayoría no hablen la lengua española con fluidez, y la escriben con dificultad. De hecho, en las mingas de pensamiento y en las conversaciones empezamos a descubrir es que el misak se expresa mejor exponiendo primero su idea en *namuy wam* y luego en español¹⁴⁰. Situaciones como esta permiten entender y valorar aún más la pedagogía propia, dado que no depende de conocimientos mediados por procesos de lectura o escritura, sino que apela a otras dimensiones sensoriales y espirituales que no están limitadas a los cinco sentidos, o que directamente apelan a un sexto sentido. Un modo de percibir que la comunidad ha luchado para que sigan vigentes en la educación, tal como aparece en el documento oficial del programa educativo intercultural, donde se incluye la estimulación del sexto sentido a través de la cosmovisión propia en la formación pre-escolar de las escuelas interculturales misak (Resguardo de Guambia, 2011, pp. 76-82).

Tampoco es gratuito que *mørøp* sea la primera clave del modo de aprender y de enseñar. Este concepto del *escuchar*, *sentir* y *presentir* no necesariamente remite solo al presente, porque el aprendizaje de sus epistemes propios, al remitir a la oralidad, invoca el pasado (entendiendo que en esos saberes está el futuro). Es decir que el *escuchar* alude también

¹⁴⁰ Solo en los años sesenta algunos aprendieron a escribir el castellano, y por la misma época, con el apoyo de investigadores solidarios occidentales, emprendieron la tarea de crear un alfabeto para escribir el *namtrick*, que es su lengua escrita. Y aunque a nivel institucional es reconocida como la lengua escrita oficial del pueblo misak, hay muchos *shures* y *shuras* mayores que no la escriben. Quizás son actos de resistencia de la memoria, para oponerse al mundo de afuera y defender su lengua y sus costumbres ancestrales. Estos hechos, sumados a la complejidad de la enseñanza de la lengua en las nuevas generaciones, han propiciado un proceso de tensiones y distenciones intergeneracionales, entre otras cosas porque de raíz está el antecedente de que los lingüistas que les ayudaron a escribir su lengua eran occidentales, y enseñaron con todas las taras propias de su aculturación hispánica (Almendra, 2000). Pero también hay reconocimiento porque bajo la palabra escrita han logrado crear documentos, manifiestos y leyes que les han permitido afianzar su lucha y reconquistar parte de sus territorios. Solo que esto no cambia los conflictos de origen. De tal forma, quienes conocen hoy el *namtrick* lo escriben de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, pero además en ese proceso de apropiación algunos estudios que han hecho los propios misak han identificado que hay al menos dos tendencias de la lengua, una institucional que corresponde al lenguaje institucional que se enseña en ciertas escuelas y otra coloquial.

a conocimientos que se han adquirido antes, a través de los *shures* y *shuras*, y a través sus ancestros vivos y muertos. Se debe tener en cuenta que en la pedagogía misak los procesos de aprendizaje del *mørøp* (escuchar), *aship* (ver), *isup* (pensar) y *marøp* (hacer) están siempre presentes, solo que —dependiendo lo que estén aprendiendo— se puede priorizar alguno de ellos. Pero regularmente se presentan todos en cualquier actividad de aprendizaje. Otro asunto no menos esencial es que estos modos de la pedagogía del pueblo de Guambía implícitamente son “modos de grabar y reproducir” de manera eficiente sus saberes ancestrales, y son procesos que hacen parte de una cultura oral que se ha transmitido de generación en generación.

Se trata entonces de otros modos legítimos de “grabar la palabra” y de afianzar la memoria colectiva, recursos pedagógicos de tradición ancestral que se apoyan en otros conocimientos de la naturaleza. Existen plantas como la alegría (*Scutellaria racemosa*) que se da en el páramo del resguardo, con altos contenidos de melatonina y serotonina, con la que se regula el sueño y mejora la memoria de alta duración (comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2020). Estos conocimientos se aprenden al pie del *nakchak* (fogón) en las casas, desde que nacen, porque en el fogón están sembrados sus cordones umbilicales, y desde que nacen ese es el centro desde el cual empieza su conocimiento del mundo propio, y a medida que crecen pueden avanzar haciendo camino en el espiral y pueden salir al mundo de afuera, enrollando y desenrollando el conocimiento occidental, pero siempre su deber es volver hacia el centro del espiral, donde están la cultura propia, la comunidad, los *shures* y *shuras*, la familia que los educó, la cocina propia y el *nakchak* (fogón), donde está enterrado el hilo que los amarra al mundo, su centro de origen.

8.1.10. Indumentaria misak

Un aspecto importante en la experiencia de la inmersión en el seminario es que la orientación se diseñó para tejer prendas de vestir que se insertaran en la vida cotidiana del misak. La formación sirve para reafirmar la identidad. Se aprende a tejer para crear una indumentaria, que no es un atuendo banal, como el que suele circular en los mercados locales y globales. Cada pieza de la indumentaria misak está relacionada con la naturaleza, con los colores del arcoíris, de los cuales surge la gama de colores que los identifican, pero también

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

cada pieza está asociada con el concepto del caracol, con los signos y los símbolos de las familias guambianas, con los rituales de matrimonio, status, etc. Es decir, los misak han empleado el vestuario como una herramienta identitaria, pero también como un instrumento de resistencia política y cultural.

También se debe consignar que, así como cualquier comunidad occidental altera sus modos de vestir, los misak han hecho lo propio. El antropólogo Ronald Schwarz, estudiante de Harvard, en su tesis de grado doctoral presentada en 1973 escribió al respecto:

Ropa y adorno

El vestido misak ha sido objeto de modificación continua durante el siglo XX. Aunque los cambios son pocos, cada generación parece añadir su propio toque distintivo al traje. Es imposible determinar un único modo de vestir como característico de toda la sociedad en un momento dado. La generación de los mayores tiende a ser más conservadora, mientras los jóvenes están más dispuestos a innovar. Durante mi primera visita al resguardo, en 1962, algunos hombres mayores continuaban usando pantalones cortos blancos que eran típicos en los siglos XVIII y XIX. En 1970 todos los hombres estaban usando las faldas azules. Sin embargo, una vez que un nuevo elemento se introduce y se vuelve popular, es adoptado gradualmente por la mayoría de la población.

Un cambio dramático en los estilos de vestir se produjo a comienzos del siglo XX, cuando los hombres comenzaron a tejer sombreros planos circulares con una forma ligeramente cónica. Ambos sexos adoptaron este estilo de sombrero. Otro cambio notable fue la incorporación al atuendo masculino de faldas azules sobre los pantalones cortos blancos. Esto ocurrió durante la década de 1920, y la tela es la misma que las mujeres utilizan para sus chales. La historia que me contó uno de mis colaboradores misak de cómo se introdujo esta innovación da una idea de la naturaleza pragmática de la personalidad misak y el proceso de cambio cultural.

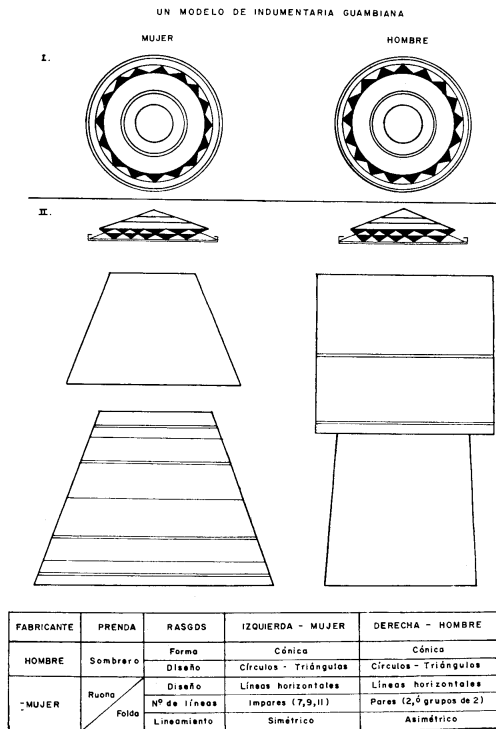
Los hombres con frecuencia pasaban parte de la mañana tejiendo las delgadas trenzas planas con las que se hacen los sombreros. Para protegerse del frío, a menudo se

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

envolvían las piernas con el paño azul que se usa para los chales de las mujeres. [...] A finales de la década de 1930 hubo una escasez de materia prima para tejer los sombreros de paja, y los hombres comenzaron a llevar sombreros de fieltro de estilo moderno. (Schwarz, 2018, pp. 123-124) (Figura 8.15)

Figura 8.15

Un modelo de Indumentaria guambiana



Fuente: reproducido de “Hacia una antropología de la indumentaria: el caso de los guambianos” (p. 315), por Ronald A. Schwarz, 1976, *Revista Colombiana de Antropología*, 20.

En las fotografías de Víctor Bonilla registradas en los años setenta y ochenta se advierte que el sombrero de fieltro, aunque no todos lo lucían, sí se estaba integrado al atuendo guambiano. No era un elemento de fabricación propia sino una pieza occidental que usaban los campesinos de tierra fría desde los años cincuenta. Se adquiría a través de los comercios locales y lo usaban tanto hombres como mujeres. Con el paso del tiempo ese sombrero no ha desaparecido. En los registros fotográficos que se hicieron en las mingas convocadas por el cabildo se advierte entre las multitudes de los misak que la situación con respecto al uso del sombrero parece haberse invertido. Sigue vigente el uso del sombrero de fieltro entre las mayores y los mayores, pero se ha extendido notablemente el uso del *tampalkuary* entre infantes,

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

adolescentes y adultos. De los 37 estudiantes del seminario, regularmente la mitad empleaba la indumentaria tradicional, y solo uno lucía su atuendo con sombrero de fieltro. Los restantes, tanto hombres como mujeres, usaban el *tampalkuary*. Actualmente el sombrero que predomina en los sitios de venta de atuendos en el resguardo y en el municipio de Silvia es el sombrero ancestral (Figuras 8.16, 8.17, 8.18). El uso o el desprecio del vestuario propio siempre ha creado tensiones entre los *shures* y las nuevas generaciones, especialmente en el caso de los jóvenes, y en particular los hombres rehúsan lucirlo, y estas posturas irreverentes atraviesan permanentemente los debates en torno a la identidad misak.

La propia comunidad ha demostrado que a través de la investigación propia se puede volcar el proceso para difundir y recuperar los atuendos tradicionales. Como en los nuevos imaginarios de los jóvenes misak el *tampalkuary* se ha impuesto hoy, es posible que su permanencia continúe y que el sombrero de fieltro tienda a desaparecer. Esta situación es un indicio de la comunidad sobre las relaciones interculturales entre *lo propio* y *el afuera*, es decir entre la cultura ancestral propia y las injerencias occidentales, o blanco-mestizas, lo cual afecta también los modos de elaboración. Mientras el *tampalkuary* se teje a la usanza del conocimiento ancestral, la fabricación del sombrero de fieltro, aunque era foráneo, no impidió que se adoptara.

Más allá de una concepción esencialista de la cultura y de la identidad misak, se comprende que dichos aspectos están sujetos al devenir de la historia. Por tanto, son procesos dinámicos que se nutren o se debilitan por las distintas relaciones y condiciones de intercambio social y cultural. Pero también es necesario entender que dicho intercambio no siempre se ha gestado de un modo armonioso y recíproco posibilitando una integración de lo novedoso en la tradición y en la salvaguarda de lo propio. Ahí es donde se marca la diferencia, ya que muchas de los aspectos que los misak han asimilado con respecto a su estética, y con respecto a los valores de dicha estética, fueron integrados a partir de un régimen de signos, evidentemente político y colonial, que no pretendía la salvaguarda de lo propio sino su total desintegración en la bruma de la negación y el olvido.

Lo que este acontecimiento expresa ratifica el valor de la causa de la educación propia

en el proceso de lucha misak, ya que desde el período colonial, pasando por el republicano, hasta la consolidación histórica del Estado-Nación, los misak han padecido (y aún padecen, con las actuales políticas nacionales e internacionales) un sistemático proyecto político de exterminio social y cultural, ya sea por las vías de hecho, reduciéndolos a una parcelación social de campesinos pobres sin territorio, o a través de los procesos ideológicos con los que se les ha pretendido integrar al proyecto modernizador, lo que ha causado una pérdida progresiva de su identidad y de sus singulares relaciones con la vida. De ahí que al interior de la comunidad se manifiesten estas disputas por la significación de aquello que es esencial al misak. Se expresa allí una tensión con respecto al uso social de la lengua vernácula en los distintos niveles de dominio de *Namtrik*, y en los valores estéticos y simbólicos de su tradición. Estas tensiones son evidentes entre los compañeros de la Misak Universidad, donde varios jóvenes siguen mostrando resistencia a usarlo mientras otros, como Manuel, lo emplean siempre con orgullo.

Mi papá y a mi mamá siempre visten el atuendo. No les conozco otra ropa. Ellos nunca me han hablado en castellano, siempre hablan *Namuy wam*. Así nos enseñaron. Vengo de esas ideologías, y siempre que salgo voy con mi atuendo. Es un orgullo decir que soy un guambiano nativo, y siempre hasta el *sepulcro* tengo que vestir mi atuendo.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 15 de junio de 2019)

El comentario no es gratuito, porque entre las costumbres funerales ancestrales está la de llevar puesto el atuendo guambiano.

8.1.11. Del ovejo al gusano

El pueblo misak, en su proceso histórico de emancipación, ha consolidado una cultura orientada a recuperar lo propio para poder re-existir frente a los embates occidentales, pero, como se ha visto y se verá en los círculos del caracol, ese hermetismo explora salidas al entorno exógeno buscando asociaciones interculturales para resolver o complementar sus dinámicas raizales. Es muy probable que lo intercultural no deba ser generalizado sino construido y reelaborado, dependiendo de cada caso (Gómez, 2012, p. 173); sin embargo, esto no es un obstáculo para plantear que hay pulsiones interculturales entre la cultura indígena y la cultura

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

oriental. En ese sentido, una situación particular se presentó en el seminario cuando el taita Jesús María Aranda planteó la problemática de buscar a mediano plazo otras fuentes para procesar la lana, porque hay dificultades para continuar con la crianza, la manutención y el cuidado de los ovinos. Frente a esta adversidad, el coordinador de la Misak Universidad invita al taita Alcides Hurtado y su familia para que socialicen su experiencia con la sericultura. El taita Hurtado ilustró el proceso de metamorfosis del gusano de la seda aclarando que la calidad del hilo que produce depende de la calidad del alimento que consume, y que lo que consumen es morera, una planta que se da muy bien en la madre tierra del territorio misak porque tiene la temperatura adecuada. Luego advierte que en la cría de los lepidópteros hay que estar atentos para advertir que la oruga no se convierta en mariposa, porque se pierde la seda. También explicó con detalle el extenso proceso para llegar a la hilatura de la seda, que resulta similar a la manera como se procesa y se tiñe el hilo de ovejo. La diferencia es que el hilo de seda es mucho más fino, si bien cumple con el objetivo de aportar insumos para tejer prendas propias. Finalmente, el taita Hurtado y su familia compartieron una muestra de productos que sorprendió a los estudiantes no solo por la calidad de las prendas, sino por las bondades económicas de los productos.

La propuesta de orientar la proyección del tejido a través del gusano de seda implicaría una transformación en los modos de tejer, en los procesos y en los productos. Pero, más allá de eso, es un indicio fuerte de un rasgo de adaptación intercultural. Es decir, incluso algo tan importante como el vestido tradicional, que tiene fuertes significados e implicaciones en el pensamiento de la comunidad, puede transformarse. Pero, además, la relación con el gusano de seda podría permitir conectar subtextos interculturales que parecen unir secretamente la cultura indígena con la cultura oriental (hay varios elementos afines que se abordarán más adelante, en otras estrategias del laboratorio audiovisual) (Figura 8.19).

8.1.12. El telar

El seminario cerró el ciclo de actividades con la presencia del taita Fabio Calambás, quien compartió la orientación sobre el telar. El taita explicó detalladamente cómo se hace la construcción del marco en madera: primero lo hizo con dibujos y caligrafía refinada en el

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

tablero. Posteriormente se organizó la compleja ejecución tallando y ajustando las diferentes piezas en madera. El ensamble del armazón del telar requería de un trabajo de carpintería que demandó una minga entre estudiantes y el maestro. En esta dinámica apoyaron tanto hombres como mujeres, pero la característica que primó no fue la dificultad que demandaba el trabajo sino la actitud de alegría con que se realizaban las labores. El misak no es un indígena triste, y cuando los trabajos se hacen en minga el sentimiento de alegría facilita las tareas, por más duras que sean. La alegría no es solo un estado de ánimo sino que hace parte de un conocimiento que se retroalimenta con los saberes de la naturaleza (Dagua et al., 2015).

Cuando el telar está concluido, habitualmente son las mujeres quienes lo maniobran, no solo para elaboración de prendas como la ruana, el anaco o la falda sino también para tejer el chumbe. Al parecer, el diseño y el manejo de la herramienta se conservan tal como estaban antes de la Conquista (Dagua et al., 2015). Lo interesante del telar no es el instrumento de producción en sí mismo sino todo lo que él representa desde la perspectiva política, filosófica y espiritual del pensamiento propio. En el Segundo Plan de Vida se alude a esta pieza artesanal de esta manera:

El pensamiento político, administrativo, jurisdiccional y legislativo estaba simbolizado en el telar, que representaba el principio de Lata-Lata, que significa armonía y equilibrio, todo para todos y todos para todo, derechos y deberes, en la parte social, territorial, en la organización y todos los espirales del pensamiento de taita PUBEN, que era antecesor de Payan, de quien sucedieron los taitas YASGUEN Y PETECUY, quienes orientaron que la vida de los Misak, debía regirse siguiendo las enseñanzas de los mayores: Pishimisak y Kallim. (Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía, 2013, p. 29)

Es decir, estamos refiriendo conceptos esenciales del pensamiento misak, que está integrado a todo el proceso de textualidades oralitegráficas; es decir, saberes de la historia oral que se han transmitido de generación en generación, en los que están consignados fundamentos del pensar misak determinantes, como el lata-lata, el territorio y los principios de la educación propia instaurados por Pichimisak y Kallim, que en la mitología propia son quienes originan la

creación. Más adelante se retomarán la concepción del marco del telar y las posibles relaciones que podemos establecer con el encuadre audiovisual, pero en este primer acercamiento se debe dejar claro que en torno a la representación del telar se otorga en la cultura un lugar privilegiado. El marco cuadrado del telar armoniza la visión de la comunidad y su significado se magnifica (Figura 8.20).

8.1.13. Vida cotidiana

A las actividades del seminario se integra la programación política, espiritual y cultural que organiza el cabildo para la comunidad en la sede de la Misak Universidad, o en algún espacio aledaño. En el tiempo de la estancia se presentaron varias actividades, entre las cuales se reseñarán dos mingas convocadas por el cabildo que se dieron el viernes 21 de junio, el 19 de julio y el 30 de agosto de 2019. Al tratarse de mingas organizada por el cabildo se regían por las normas internas. Es decir, eran de asistencia obligada no solo para los gobernantes sino para todo el pueblo (Dagua et al., 2015, p. 190).

La primera fue convocada en la casa de la hacienda Santiago. El propósito era hacer la rendición pública de cuentas de la administración del gobernador del cabildo, el taita Álvaro Morales Tombé. En la introducción del evento el taita Jesús María Aranda —coordinador de la Misak Universidad—, a través de un video beam, se apoyó en los registros fotográficos del investigador solidario Víctor Daniel Bonilla para hacer un recuento histórico sobre la lucha de resistencia indígena del pueblo misak. En este caso la universidad étnica, a través del taita Aranda, desempeña la función de educar a la comunidad reiterando a través del ejercicio de la oralidad la tradición histórica de la lucha guambiana. Muchos de los asistentes, al tiempo que escuchaban, avanzan en sus tareas de tejidos. Esta sesión fue también una oportunidad para hacer una inmersión en esa reunión de carácter político, ya no solo con la comunidad estudiantil sino con todo el resguardo guambiano en su conjunto, incluyendo al gobernador y a los mandos medios. En esa ocasión el investigador participó como estudiante del seminario, pero a su vez como fotógrafo, haciendo registros fotográficos que fueron empleados como materiales de difusión del evento. Entre los asistentes, incluido el gobernador, se advirtió el uso generalizado del teléfono celular, y en muchos casos el empleo de la cámara para hacer

registros fotográficos y en video. Es decir, no obstante, el peligro de la intromisión de las nuevas tecnologías la paradoja es que en la cotidianidad las emplean, inclusive quienes critican las injerencias interculturales.

El segundo evento del Cabildo de Wampia fue el 19 de julio, fecha en la que se conmemora la recuperación de la hacienda Santiago (territorio usurpado por los terratenientes blancos), un día antes de la conmemoración del Grito de Independencia en la historia blanco-mestiza de la República de Colombia¹⁴¹. Al festejo asistieron todos los gobernadores del país, incluidos los de cabildos misak ubicados en los municipios de Silvia, Piendamó, Morales, Cajibío, Caldon, Tambo, Totoró y Toribío, y los gobernadores de los resguardos que se encuentran en los departamentos de Valle del Cauca, Huila, Caquetá, Putumayo, Meta, Cundinamarca y Bogotá (Cabildo Indígena Misak, 2016).

El encuentro fue al aire libre, justo en el sitio donde los usurpadores construyeron una pequeña plaza de toros, porque para impedir que los guambianos recuperaran sus territorios habían organizado un criadero de toros de lidia, reses feroces que vendían para sacrificar en las ferias taurinas de América Latina. De cierta manera, la Universidad étnica des-plaza un escenario que la burguesía local había usufructuado, y en el sitio donde habían construido un lugar de burla y entretenimiento la comunidad misak ahora había decidido asentar un centro de investigación y estudio de su propia cultura para fortalecer su resistencia política cultural

A nivel cultural, el 19 de julio tiene lugar uno de los eventos más significativos de la comunidad, porque en él se involucran trabajos de todas las instituciones educativas y culturales misak. El evento dura todo el día, y desde temprano se presentan actividades

¹⁴¹ En relación a estas fechas, se observó que en el resguardo de Guambia —lo mismo que en el municipio de Silvia— la fiesta de independencia que se celebra es el 19 de Julio. El 20 de julio —que es el día en que los blanco-mestizos celebran la independencia— es un día cualquiera, ni siquiera rige la norma hegemónica de colocar la bandera de la República de Colombia, norma que si se incumple es causal una multa que cobran las autoridades locales. Ese 19 de julio se conmemoraron treinta y nueve años de la recuperación de las tierras que les fueron usurpadas por los hacendados, es decir los terratenientes del sur occidente colombiano, quienes a comienzos del siglo XX desplazaron a los guambianos de sus propios territorios y además los sometieron a la explotación con la terrajería en sus propias tierras. Esta historia terrible de humillaciones —que se narró en el capítulo 6— empieza a cambiar en el siglo pasado a partir de los años ochenta con líderes como Quintín Lame, y posteriormente empiezan a unirse líderes de Guambía (misak) con los paeces (nasa) para luchar por la proscripción de la Ley 1051 de 1912. De este proceso surge el CRIC, que es el antecedente de sus luchas y conquistas para retornar a sus tierras (Almendra, 2000).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

creativas campesinas que en su mayor parte constan de presentaciones de teatro, canto y danza tradicional, grupos musicales alternativos y experimentales, etc. (Figuras 8.21, 8.22).

Entre las presentaciones estuvo la propuesta del seminario de tejido de la Misak Universidad. Se hizo un *sketch* con los estudiantes hilando lana de ovejo, al tiempo que el taita Jesús María Aranda, con micrófono en mano, hablaba en torno a la importancia de promover los *Srap*, *Kup* y *Psrik Passop* (tejidos propios). De igual manera, manifestaba su inconformidad con docentes de las escuelas y colegios del resguardo, porque en las propias escuelas misak se están perdiendo el *namuy wam* y la historia.

Tenemos que seguir pensando cómo debemos enseñar la historia nuestra, la historia propia. Para que así a los niños les entre en el corazón y en la cabeza, la lucha para la existencia y la re-existencia [...]. Me siento obligado a hablar en castellano por cuanto hay muchas profesoras, profesores y alumnos que no hablan *Namuy wan*, y si no hablan nuestra lengua cómo pueden entender nuestra historia. (Comunicación personal Misak Universidad, 15 de febrero de 2020)

El evento fue organizado y filmado con buen nivel de intervención tecnológica. Había una pantalla gigante de alta definición con *leds* que permitían ver bien en condiciones de luz día y un buen equipo de amplificación de sonido. Hubo registros con cámaras digitales de alta resolución y un *drone* que aseguraba un buen registro aéreo. Adicionalmente, varios misak registraron el evento con celulares y equipos propios.

Es evidente que la dirigencia de la comunidad misak no solo es consciente del poder del audiovisual, sino que tiene interés en aprenderlo. En el caso de los docentes y los estudiantes, intuyen y aceptan la propuesta de que la tecnología puede ser una herramienta emancipatoria no solo para la descolonización sino para afianzar su propia cultura (Cabildo Indígena Misak, 2016). Su historia de resistencia es relativamente reciente, y esa memoria histórica no ha sido ni está siendo registrada. La historia de los misak todavía no ha sido contada ni por el cine indígena ni por ellos mismos. Es urgente recuperarla, no solo para el pueblo misak sino para los pueblos indígenas del continente.

8.1.14. Reflexiones

La experiencia de la inmersión ha permitido comprender que la alteridad y la horizontalidad se construyen permanentemente con la comunidad en el devenir de la vida cotidiana, la cual, en el caso de los misak, está íntimamente ligada a la educación propia. El proceso de inserción del investigador no se agota en el rol del aprendiz en el seminario, porque posteriormente, cuando se invierte su lugar y pasa de ser estudiante a ser profesor, la horizontalidad se sigue construyendo. Ese tejido entre aprendiz/enseñante va fortaleciendo un entramado de empatías mediante gestos de reciprocidad que se suman en las relaciones cotidianas a través de los regalos ofrecidos y los regalos recibidos (Schiwy, 2006). La inmersión y el aprendizaje son procesos que se inician, pero no tienen fechas de vencimiento, porque se actualizan y se tejen permanentemente, con fundamento en una postura ética y solidaria de respeto mutuo.

Al investigar en y con la comunidad se ha robustecido la visión tanto hacia adentro como hacia afuera. La experiencia compartida con la comunidad estudiantil y con la comunidad del resguardo en los planos físico y espiritual ha permitido advertir y compartir informaciones a nivel tímico y cognitivo que no pueden suplir las lecturas, las entrevistas o los propios filmes. A pesar de la cantidad de registros audiovisuales, y del empleo de nuevas tecnologías en la investigación, la tarea de la escritura sigue siendo fundamental (Mauss, 2009). Se debe reconocer que la experiencia de pensar y reflexionar a través de la escritura, en la concepción del espiral, permite comprender y relacionar conceptos endógenos y exógenos que con el solo trabajo de campo, o con los registros audiovisuales y mediáticos, no sería posible realizar. Es decir, de alguna forma los recursos retóricos siguen debatiéndose en el escenario de la escritura (Geertz, 1989).

Con la inmersión surgió la posibilidad de investigar principios de la cultura misak que otorgan un conocimiento que está por fuera del canon occidental habitual. La interrelación que se establece en el contexto indígena entre situaciones académicas-estudiantiles invita a problematizar el conocimiento formal y espiritual. Ya no se trata de un saber centrado en la individualidad segregacionista de profesor/estudiante; se trata de comprender que en las

comunidades indígenas hay unas relaciones espirituales, de reconocimiento con la Naturaleza y sus potencias (el viento, el agua, el fuego y su devenir cultural en el fogón), que no solo son fuentes directas de conocimiento sino instancias mediadoras en el proceso de construcción de un saber.

La construcción de etnografías apoyadas en medios digitales, no solo pensando en registrar, o ser registrados, sino en procesos interculturales de apropiación, implica que tanto a nivel del análisis como de la praxis, si buscamos alternativas políticas para la creación de alternativas audiovisuales debemos estar atentos a “reflexionar sobre las formas en que la mirada de la antropología provoca transformaciones en esas realidades, construyendo saberes, identidades y auto-representaciones a través de las imágenes” (Geertz, 1989). También para reflexionar a partir de las imágenes que producen las propias comunidades indígenas, que no solo son sujeto de investigación, sino que tienen una tradición histórica como intelectuales y artífices de sus propios procesos emancipatorios.

En esta inmersión, a través de la praxis se han logrado elaborar algunas reflexiones que hacen parte de un proceso dialógico a través de aprendizajes mutuos que tienen resonancia con los pensamientos de Freire, cuando advertía: “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (Freire, 2005, p. 117). En este camino, y siguiendo el hilo misak, se ha construido un documento que no solo tiene importancia como un insumo pedagógico para la comunidad, sino que puede servir como referencia para otras comunidades.

8.2. Estrategia 2: ¿Cómo resignificar los conceptos audiovisuales?

A partir de esta estrategia, las reflexiones que se exponen parten de la experiencia de la implementación del plan piloto del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, tomando como insumos las prácticas, las problematizaciones, las apropiaciones y las transducciones necesarias para emprender la reflexión holística y la ampliación del diálogo de saberes, incluyendo cavilaciones inspiradas en perspectivas pedagógicas interculturales, así como herramientas y fundamentos teóricos o pragmáticos del cine occidental, además de saberes propios y conceptos metodológicos del pensamiento guambiano y de la propia Ala Kusreik Ya

Misak Universidad.

En esta estrategia en particular nos ocuparemos del glosario audiovisual, o sea de términos de la práctica audiovisual occidental que fueron objeto de reflexión y apropiación en las sesiones del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*. Estas jornadas regularmente empezaban en horas de la mañana, en el gran salón de la Misak Universidad, junto al *nakchak* (fogón), donde se orientaban las sesiones de la minga de conocimiento. Allí se visionaban materiales de la cinematografía y la videografía mundial y local, de los cuales surgían insumos para las diversas estrategias. En el caso del glosario audiovisual, los referentes fílmicos interculturales de autores o comunidades permitieron identificar fragmentos en los que se aplican esos conceptos fundamentales correspondientes al tamaño del plano, la angulación, etc. En las jornadas de la tarde se programaban las prácticas en las que se aplicaban algunos de estos conceptos en las prácticas de laboratorio, en las cuales los estudiantes se organizaban de acuerdo con las necesidades de cada trabajo y se grababan las tareas acordadas. El propósito de esta estrategia fue identificar y crear conceptos audiovisuales para que los estudiantes campesinos fueran tejiendo la historia del trabajo final que se pretendía narrar. Solo que en la práctica el proceso desbordó el rodaje y se retroalimentó en el proceso de postproducción.

El recurso pedagógico del *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), *aship* (ver), *isup* (pensar) y *marøp* (hacer) sigue vigente y como referente de partida, antes de iniciar las reflexiones sobre el glosario, resulta conveniente deliberar en torno al *Isup* (pensar) desde el contexto del laboratorio que se propone.

8.2.1. Los procesos del pensamiento indígena guambiano

El proceso de laboratorio implica el reconocimiento de otro modo de pensar; en consecuencia, es imprescindible ampliar el espiral de la reflexión sobre el pensamiento indígena misak, que remite a conceptos complejos que rondan el presente trabajo de campo en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, y que reclaman su comprensión para dimensionar la complejidad y la particularidad de la experiencia emprendida. En consecuencia, resulta oportuno partir de la observación que hace el profesor Vasco (2010), cuando se refiere a los trabajos que se realizan mediados por procesos del pensamiento indígena:

hay un choque con nuestra propia manera de pensar, hay un choque con nuestra propia manera de realizar ese trabajo, y ese choque ocurre porque nuestros conceptos no están preñados de materia, nuestros conceptos están separados de la materia, aunque tengan relaciones con ella. Esa diferencia básica llevó durante mucho tiempo a la incompreensión del pensamiento indígena, a la incompreensión de sus procesos mentales; (...) Lucien Lévy-Bruhl, un psicoantropólogo francés, al analizar el pensamiento de las sociedades indígenas de Australia llegó a la conclusión de que los indígenas no piensan como nosotros, su pensamiento se expresa en formas muy concretas, con base en su experiencia de vida, y viven de analizar la coyuntura material específica en que se encuentran. Mi profesor de etnografía me enseñó que el pensamiento abstracto es una característica del pensamiento occidental y que los indios solamente tienen pensamiento concreto, un conocimiento de tipo experimental, en donde la abstracción está ausente. (p. 5)

El proceso de comprender el pensamiento indígena muestra en principio, como plantea Vasco, choques y grandes divergencias que deben ser considerados antes de emprender los procesos interculturales de experimentación audiovisual. Debe entenderse también que en nuestro caso estas confrontaciones y problematizaciones activan los procesos dialógicos y horizontales de apropiación audiovisual. En este sentido, se debe puntualizar que cada comunidad indígena tiene sus modos particulares de pensar, y entre ellos el pensamiento indígena guambiano es muy singular. Para ilustrarlo, resulta oportuno revisar un fragmento escrito por el taita Lorenzo Muelas¹⁴² en el que hay pistas para complementar el pensar indígena desde la cosmogonía misak.

¹⁴² Lorenzo Muelas fue uno de los fundadores del Comité Regional Indígena del Cauca (CRIC) y de las Autoridades Indígenas del Sur Occidente, hoy Autoridades Indígenas de Colombia (AICO). En 1985 fue elegido gobernador de la comunidad indígena guambiana, cargo que ejerció durante un año, al cabo del cual entró a formar parte del Consejo de Ancianos que dirige el Cabildo. Entre su raza, concepto un tanto arcaico, se le conoce como el “Taita” Muelas, título honorífico dado por los indígenas de esa comunidad a las personas de reconocida autoridad dentro de la misma. El 9 de diciembre de 1990, con 22.000 votos, fue elegido miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, reunida entre el 5 de febrero y el 5 de julio de 1991, que redactó la Constitución Política de 1991 (Castro Carvajal y García-Peña, 1993).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

El mundo occidental, sus científicos y técnicos, piensan todo en casillas, cada profesional tiene su área exclusiva y desarrolla sus temas separados. Cuando se inventaron el nombre “biodiversidad” comenzaron también a hacer sus cajoncitos: los animales y las plantas por aquí, los seres humanos por allá, los conocimientos en otra cajita, y así sucesivamente.

Nosotros miramos el mundo de una manera totalmente diferente, lo miramos en su conjunto, con todos sus espirales, con todo lo que existe en la naturaleza, con lo que produce la naturaleza y en su relación con los conocimientos. El de nosotros es un mundo de circunferencia, donde están los dioses, donde están los sitios sagrados, las grandes rocas, los grandes ríos, las montañas, donde están las plantas y los animales, donde sale el sol, el rayo solar que preña la tierra para que ella pueda parir. Y ahí está también el indígena, haciendo parte de la naturaleza.

Y, como además pensamos que la naturaleza es de los dioses, y que nosotros somos tan solo sus guardianes y administradores, consideramos que la tierra es nuestra madre, y por eso no cabe en nuestra cabeza pensar en explotarla o negociar con ella. Por el contrario, le tenemos un gran aprecio y respeto, y tratamos de que nuestra relación con ella nunca sea violatoria de su integridad sino más bien buscamos asegurar ese delicado equilibrio que debe existir entre todos. (Muelas, 1998, p. 173)

El taita Muelas advierte, desde la cosmovisión de su pueblo, una preocupación sobre la conservación ambiental y el equilibrio de la naturaleza y la madre tierra, porque este es el gran centro de todo pensamiento (aunque él no se refiere al espiral, pero esta figura está implícita). Los misak que habitan la madre tierra son sus guardianes, y este concepto amarra todas las derivas históricas, políticas, culturales y sociales. Es decir, el arte y el trabajo cultural educativo y audiovisual están al servicio de ese principio esencial. Con este punto de partida el misak se desmarca de manera explícita de los modos convencionales occidentales de pensar e investigar que no compartan estos principios. Es decir, no es una visión homocéntrica, donde el hombre está por encima de todo, incluida la naturaleza. Es una postura diametralmente opuesta, donde la naturaleza está por encima de los seres humanos. En el caso de la producción audiovisual

hegemónica occidental, sabemos que los modelos de organización están fundamentados en los principios y las pulsiones fordistas que llevan a segmentar oficios y acciones, a inventar “cajones” independientes, a fragmentar y, en general, a imponer a través del consumismo y el capitalismo su condición de individualizar en detrimento de una visión consecuente del valor colectivo.

En el pensamiento hegemónico los modos convencionales de investigar y de escribir las investigaciones están sujetos también a unos protocolos que categorizan los saberes o las investigaciones cuando responden a ciertas taxonomías, respondiendo a los cánones de la investigación científica. Y sucede que el pensamiento indígena misak plantea otros modos de investigar, otras maneras de interrelacionar los saberes, otros ecosistemas de asociaciones e interacciones y, en general, otras epistemes.

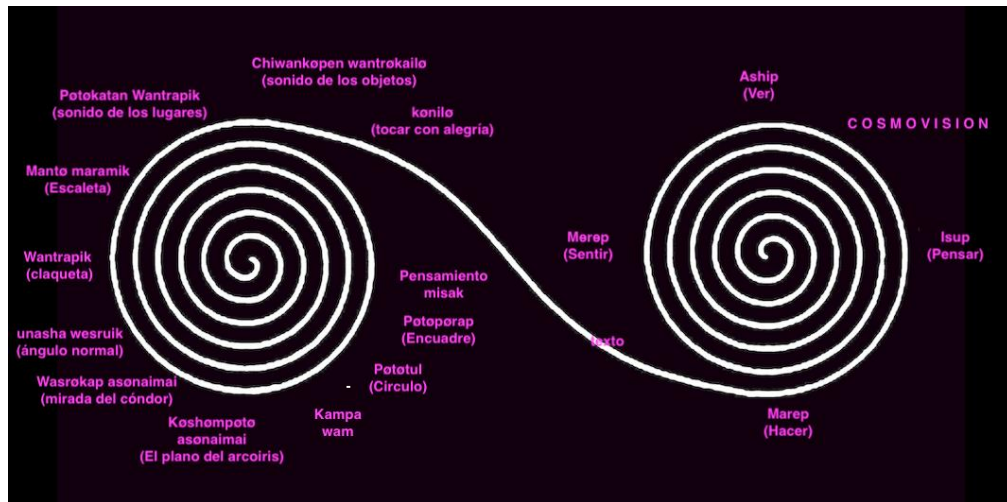
En consecuencia, el pensamiento misak, como el de todos los pueblos andinos, está íntimamente relacionado con la madre tierra, y esta relación que se establece con la naturaleza es un modelo de relación que se rige por y se integra a todos los saberes, incluida la concepción en torno al arte y los modos de ver y de relacionarse con el mundo (y sus pluriversos), que es lo que finalmente registran las cámaras o las máquinas de la visión.

El taita Muelas manifiesta en el texto referido que “el de nosotros es un mundo de circunferencia”, aludiendo al círculo guambiano, donde está toda su cosmogonía representada por sus dioses, el aroiris, los seres humanos y el territorio. Y este aspecto circular para el laboratorio es fundamental porque el círculo alude al caracol, que es el principio de la organización del pensamiento misak. En consecuencia, en este proceso del trabajo de campo indagaremos sobre la apropiación del glosario audiovisual a través de la investigación horizontal y el diálogo de saberes, la validez de la experiencia para compartirla, comprenderla y evaluarla, a través de los senderos visuales y aurales del caracol, buscando decantar el laboratorio étnico como un modelo propio que permita confirmar o desaprobar la hipótesis.

Para ofrecer una ilustración más detallada de la práctica pedagógica y cultural implementada se adjunta la graficación del doble espiral con las nominaciones que fueron objeto de reflexión en la implementación de la estrategia (Figura 8.23).

Figura 8.23

Estrategia 2



Fuente: el autor.

8.2.1.1. El Espiral de apropiación y revisión crítica del Glosario Audiovisual

En general, los laboratorios, los cursos o los talleres, o los escenarios de formación audiovisual sobre los que se indagó, tienen como común denominador unos temarios y unas prácticas audiovisuales que usualmente se repiten casi como preceptos, y algunas de estas prácticas experimentales se han incluido en la presente propuesta porque son fundamentos esenciales del cine. Pero la particularidad del laboratorio étnico estriba en que la terminología y los fundamentos audiovisuales no se asumen como conocimientos prescritos sino desde una perspectiva académica crítica que indaga sobre las fuentes occidentales, y que en virtud de su pretensión intercultural se retroalimenta —en la medida de lo posible— de la sabiduría del conocimiento ancestral indígena. Con ese horizonte, la presente investigación considera que el problema de las recetas audiovisuales no reside en el temario sino en la concepción de algunos axiomas a partir de los cuales se socializan ciertos temas y determinadas prácticas. De alguna manera, revisar el glosario supone una re-visita sobre conceptos obvios, entendiendo que con frecuencia en las concepciones obvias están las problematizaciones complejas. En la obviedad del glosario cinematográfico o audiovisual está consignado un repertorio de vocablos occidentales con resonancias anglosajonas, francesas e italianas, que los aprendices de cine tienden a aprender a rajatabla, en razón a que designan conceptos técnicos que tienen una

delimitación relativamente cerrada en el ámbito de la praxis técnica y artística. En el oficio audiovisual el glosario es como una especie de lenguaje secreto que hace saber que quien manobra esta terminología de manera adecuada tiene cierta competencia en el manejo del medio audiovisual. En consecuencia, estos vocablos rara vez se cuestionan; simplemente se les asigna una traducción semántica y en la praxis se amplían el sentido de uso y sus especificidades.

Otra razón que ha afianzado el interés en la apropiación del glosario es que, a medida que se han globalizado, los entornos digitales con dispositivos de cámaras en los teléfonos celulares y la imposición tecnológica han popularizado un glosario hegemónico con vocablos como *zoom*, *casting*, *postproducción*, *acción*, *close up*, *final cut*, etc.¹⁴³, los cuales vertiginosamente se sigue imponiendo en los territorios y en las audiencias remotos, y el pueblo guambiano no es una excepción. El Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico no pretende seguir afianzando el conocimiento mecánico de la intromisión de lenguajes exógenos para difundirlos y dar la ilusión de conquistar abruptamente la apropiación de la modernidad. El laboratorio pretende abordarlos, conocerlos y desarmarlos, pero para impugnarlos y apropiarlos desde el pensamiento indígena, lo cual no quiere decir que hay un interés obstinado en cambiar o demoler gratuitamente todas las denominaciones. Emprender estas tareas de apropiación no siempre es una empresa sencilla. Se trata de procesos de acuerdos interculturales que en algunos casos permiten sentar una lectura crítica para saber qué es lo que se va a maniobrar con el “ojo del cerebro indígena”¹⁴⁴. En consecuencia, en el proceso de la implementación del Laboratorio étnico se empezó a hacer una reflexión crítica sobre algunos de estos términos, pues se considera que no se trata de replicar una terminología técnica sino de problematizar el

¹⁴³ Y la globalización también instala la necesidad de consumo de sus productos colaterales (ópticas, programas de corrección de color, computadores, etc.).

¹⁴⁴ Se ha incluido este término para referirse a los modos de investigación indígena. Y directamente al modo como el profesor Vasco (2018) refiere su experiencia compartida con la comunidad guambiana en los años ochenta, en la que alude a las investigaciones que llevan el proceso de pasar de la oralidad a la escritura: “una vez hallados, se hacía preciso desentrañar de qué manera efectivamente determinaban el conjunto del ser guambiano, es decir, cómo se organizaba todo teniéndolos como esqueleto, como ejes centrales ordenadores, a la vez que como las bases explicativas de los múltiples porqués. Y en este proceso, la oralidad, en la forma de discusiones amplias en grupo que nos habían permitido llegar a tales conceptos, no fue suficiente para armar el todo y poderlo tener presente de una vez ante nuestros ‘ojos del cerebro’” (p. 371).

sentido de sus palabras foráneas, y desde allí re-nombrarlos en *Namuy Wan*. Se debe aclarar que esta estrategia no ha sido una propuesta premeditada, sino que ha surgido del proceso de investigación horizontal y de la construcción de un diálogo de saberes. Tampoco es el resultado de una receta técnica que haya surgido de un capricho lingüístico etnocéntrico. Surgió de una co-relación de conceptos, lo que permitió hilar la re-apropiación del audiovisual pensando en comprender y construir el sentido de la terminología a partir de la interpretación y la cosmovisión del pensamiento misak. Pero el mismo proceso pragmático fue enseñando, a través de la palabra, la importancia de la propuesta metodológica resultante, porque para nombrar hay que comprender el sentido occidental del término o el concepto, y el proceso fue enseñando cómo al nombrar en el pensamiento propio del misak hay una transformación de la banalidad o la simplicidad de algunas denominaciones técnicas. Pero, además, se entendió que el acto de nombrar, como estrategia de apropiación, hace parte de una metodología de investigación ancestral propia que tiene el pueblo guambiano como estrategia de conocimiento, y que docentes y estudiantes de la Misak Universidad han implementado en diversas investigaciones, aunque no hay antecedentes explícitos en relación con las denominaciones audiovisuales. En consecuencia, se asumió la apropiación nominal como un eslabón para sentar las bases y construir un glosario audiovisual indígena propio, pero haciéndolo desde una perspectiva intercultural, respetuosa y dialógica con respecto a la perspectiva histórica del cine occidental.

En esta etapa del ensayo piloto, el tiempo y las condiciones solo han permitido que se aborde una muestra de algunos términos, pero la metodología ha orientado reflexiones que marcan una ruta decolonial que puede ser ampliada. A continuación, se da inicio al proceso, partiendo del concepto más amplio de “el encuadre”, sobre el cual nos extenderemos ampliamente para después abordar otros elementos puntuales del glosario.

8.2.1.2. Reflexiones sobre el Põtøpørap (Encuadre) y el Põtøtul (Registro circular)

El encuadre audiovisual o cinematográfico es una herramienta de narración que permite construir espacios, o modificarlos, y que culturalmente tiene implícitos un régimen escópico y unos paradigmas que corresponden a diversas épocas (Martínez, 2017, p. 13). En el campo de

la producción audiovisual podemos decir que el encuadre adquiere sentido a través de una selección de un espacio, una óptica, un distanciamiento o un acercamiento, y en este proceso hay una construcción de sentido que “implica simultáneamente la dimensión de lo social y de lo subjetivo” (Fischman, 2006, p. 241).

Deleuze (2016) lo define así:

Se llama encuadre a la determinación de un sistema cerrado, relativamente cerrado, que comprende todo lo que está presente en la imagen, decorados, personajes, accesorios.

Así pues, el cuadro constituye un conjunto que posee gran número de partes, es decir, de elementos que entran a su vez en subconjuntos y de los que se puede hacer un inventario. (p. 27)

Al inicio de la frase Deleuze duda sobre la determinación de los márgenes del encuadre, y esto da pie para iniciar la reflexión, porque el autor primero lo define como “un sistema cerrado” pero luego agrega la incertidumbre al precisarlo como “relativamente cerrado”. Indiscutiblemente el encuadre no es un “sistema cerrado”; hay muchos recursos de imagen internos que remiten al fuera de cuadro, y la complejidad aumenta en el caso del diseño sonoro que corresponde al encuadre, donde la música, las voces, el sonido ambiente y las condiciones envolventes del sonido contemporáneo activan un mayor dinamismo y lo convierten en un sistema expandido antes que cerrado. Y si adicionalmente cruzamos este concepto con otras epistemes y otras formas de pensamiento las fronteras se pueden tornar más gaseosas.

El concepto de *encuadre* tiene antecedentes pictóricos, teatrales y fotográficos. Villain (1997), en su texto *El encuadre cinematográfico*, plantea que “la palabra *encuadre* es de origen reciente —al parecer de 1923—. ¿Contemporáneo de una mayor movilidad de la cámara? Ciertamente posterior a la fotografía (y a la pintura)” (p. 11). Es decir que se nombra como tal cuando las vanguardias cinematográficas empiezan a indagar sobre su sentido y sus consecuencias.

Silvestra Mariniello (1992), revisando los documentos de Kuleshov, encuentra que una de sus primeras preocupaciones teóricas gira en torno al *material cinematográfico* y a la *constitución del cine como médium*, de las cuales surge su concepción de la cinematografía. “Material es el encuadre, el plano aislado, pero también el trozo de película que coincide con tal

encuadre o tal plano. Algo a medias entre un concepto semiótico y un objeto físico” (p. 35). Ese fragmento que en los años veinte del siglo pasado se puede ver, oler, tocar, proyectar y cortar es el que se interviene en la sala de montaje para construir una narración cinematográfica. “El encuadre equivale entonces a un signo, a una letra del alfabeto o, todavía mejor, a un ideograma chino; funciona como símbolo” (p. 35). En esa medida, cuando se integra al montaje cinematográfico funciona de un modo no palpable que difiere de la naturaleza de la acción interna y del movimiento. Kuleshov (1975) lo explicita de esta manera:

Si el espectador empieza a confundirse, quiere decir que el encuadre no cumple con su función: la función de signo o letra. Repito, cada plano por separado debe actuar como cada letra, en una palabra, pero un tipo de letra complejo, por ejemplo un ideograma chino. (pp. 62-63) (Traducción propia)

Es decir, para Kuleshov el encuadre no se define como un marco que establece un margen o límite. En el *encuadre* interactúa una relación compleja entre lo concreto del plano y la narración, pero también la relación abstracta que se genera con la yuxtaposición de esos materiales. Ese nuevo nexo que surge a partir del montaje cinematográfico cuando se proyecta en la pantalla es lo que se entiende como el *médium*¹⁴⁵. Se debe aclarar que sobre el material — es decir, los planos que contienen un registro concreto—, al ser un fragmento del registro de una realidad en un momento dado, puede abandonar el sentido del contexto de la historia —o la realidad— a la que pertenecían originalmente para pasar a narrar otra “realidad” u otra historia. Este proceso de reflexión y hallazgos surgen del trabajo de re-montaje que Kuleshov desde su temprana edad —19 años— realizaba con materiales ajenos, pues para él —como para toda la corriente de cineastas de la época— la sala de montaje es la gran partera donde se dinamizan los procesos del laboratorio que marcarán sus hallazgos. Estos conceptos serán centrales en todos los experimentos y filmes de Kuleshov, pero además sembrarán la incertidumbre que en poco tiempo será retomada por Pudovkin —su alumno—, por Dziga Vertov —su compañero de trabajo en el *Cine diario*—, y por Eisenstein, quien unos años más tarde asistiría como

¹⁴⁵ Silvestra Marianello va a retomar en varios momentos estos principios, y encuentra una asociación directa con el modo como este principio reaparece en la cinematografía de Pier Paolo Pasolini.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

alumno a las funciones de los laboratorios abiertos que ofrecía en Moscú.

La problematización del encuadre se abordó en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* desde las primeras sesiones, cuando estábamos alrededor del *nakchak* (fogón) viendo *La quimera del oro* (Chaplin, 1925). Cuando se formuló la pregunta por el sentido del “encuadre”, en principio ninguno de los estudiantes se inmutó. Se advirtió que el interrogante se sembraba, y se advirtió que si el interrogante no se respondía ahora se podía responder en el proceso del laboratorio. La pregunta no parecía tener mucho sentido, dado que cuando se ven películas o audiovisuales en una sala, un computador o un celular, las pantallas son encuadradas de modo rectangular. La pantalla y el encuadre se asumen como si fueran convenciones que vienen dadas y que no se pueden poner en duda o subvertir. En el propio recinto de la Misak Universidad el soporte de plástico convencional sobre el que se proyecta el video beam es semejante a cualquier equipo de proyección que tiene un centro de formación. Muchos de los estudiantes campesinos tienen sus celulares, algunos con cámara y otros pocos tienen computadores; habitualmente asumen el encuadre sin problematizarlo. Pero cuando se desglosó el valor y la importancia estética que tienen los límites del encuadre en una película el interés aumentó. Se explicó que todo el equipo de trabajo en una filmación lo que hace finalmente es trabajar en función de lo que ocurra dentro del encuadre, y que esos límites contribuyen a otorgarle un sentido a la imagen que se graba, la cual —si queda bien y se acopla al sentido que le otorguen en el montaje— será la que finalmente se proyecte o se divulgue para el público. Pero además de contextualizar la importancia del encuadre se solicitó al grupo que consultaran con los taitas sabedores, o con otras personas que aportaran pistas, para revisar qué significado o sentido tienen para la comunidad las relaciones graficas rectangulares, o si consideraban que ese formato rectangular iba en contra de su propia cultura o de la comunidad. El estudiante Silvio Yalanda averiguó con el taita Floro Alberto Tunubalá, uno de los profesores de la Misak Universidad. Esta fue su respuesta:

El encuadre occidental es una manera de expresar la parcelación del conocimiento evidenciado en las diferentes disciplinas o ciencias que hoy en día existen, que de alguna manera han hecho grandes aportes a la humanidad. Pero si llevamos al contexto

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

misak el pensamiento parcelado, no encaja en la cultura, ya que nuestro pensamiento, teniendo en cuenta el ciclo de vida, está comprendido en el enrollar y el desenrollar. Es decir, el espiral de nuestro pensamiento. (Comunicación personal, Misak Universidad, 15 de junio de 2019)

En el comentario se reitera el sentido del pensamiento guambiano, al que se refirió con anterioridad el taita Lorenzo Muelas. Ahora el taita Tunubalá reitera que “el pensamiento parcelado no encaja en la cultura”. Sin embargo, revisando algunos documentos misak, se advierte que a pesar de los procesos de colonización que silenciaron y afectaron la música, la pintura y las artes, los misak han luchado por conservar el tejido propio, y dentro del tejido está el armazón del *nuusri* (telar), que tiene forma rectangular. El taita Tunubalá confirmó que desde esa perspectiva el rectángulo sí constituía una forma gráfica compartida desde la ancestralidad. Además, porque el telar significa el territorio. Cuando se preguntó por su opinión sobre la diferencia que existe entre el telar, que tiene una forma rectangular vertical, y el formato horizontal, como el que ofrecen televisores, computadores o las pantallas de cine, el taita Tunubalá comentó que, independientemente de la forma como se coloque la pantalla, lo importante es que esté el concepto de cuatro, “que está en el pensamiento que nace en nuestro territorio”, y el cuatro está en el marco del *nuusri* (telar), donde se tejen la ruana y el *anaco* que visten los hombres, y el *chumbe* que se emplea para enrollar y desenrollar a los recién nacidos. Luego, en otras conversaciones al pie del *nakchak* (fogón) se habló de la importancia del número cuatro, “que sintetiza los cuatro fundamentos, y cada uno de estos acompañado de cuatro principios. Y un ejemplo claro es el *nuusri*, que representa el gran territorio, como base fundamental del misak” (comunicación personal, Misak Universidad, 15 de junio de 2019).

A partir de estos elementos se fue reflexionando y ampliando la información, de tal forma que se encontró que el rectángulo es una pieza muy significativa en el pensamiento, la historia política, social y cultural del pueblo misak, y que esta figura tiene fuertes resonancias con la vida y la educación de la comunidad.

El *nuusri* (telar vertical), tal como se observa en la Figura 8.24, es el principal instrumento del tejido, en el cual las mujeres realizan los tejidos de piezas de vestuario para sus

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

maridos y sus niños. Es un armazón rectangular y es grande en proporción a la escala del tamaño del cuerpo humano. El profesor Vasco (2002) lo define de esta manera:

representa y repasa el importante papel de la abuela y la madre dentro de la comunidad y sus relaciones con sus hijos y nietos, así como aquellas de los hermanos entre sí. El conjunto del telar se ve como la gran madre, la abuela, la mayora que vela por la reproducción de la comunidad, en tanto que los gruesos troncos laterales implican la mamá de todo el telar, pues lo sostienen. Los travesaños delgados que tiemplan la urdimbre son los dos hermanos, jerarquizados en mayor y menor por su posición superior e inferior en el telar. Los tejidos que brotan del telar al ir y venir de las manos femeninas duplican en las listas de colores, sus anchos y relaciones, esa estructura de madres e hijos y de hermanos. La lista gruesa de la ruana o del anaco es la lista mamá, y la delgada es la lista hija. Las pequeñas hebras verticales que hay a los lados de la ruana se llaman hijos. Los guambianos lo hablan así. (p. 598)

Figura 8.24

Telar vertical



Fuente: *Namuy un pirø* -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)

En la ruana misak está representada la unidad familiar que se teje a partir de la figura de las mujeres como dadoras de vida (madres) de sus hijos al agua, al *Pishimisak*. Por extensión, se proyecta a las *mamas* y los *tatas*, que por su experiencia y conocimiento gozan del respeto de la comunidad, pero el femenino también alude a la madre tierra.

Segundo Tombé, uno de los estudiantes de la Misak Universidad, comentó en una de las exposiciones del Seminario de Tejidos que hablando con las mayoras le informaron que en la tradición del pueblo misak no hay solo un diseño, sino que hay varios diseños de ruanas, y que

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

su confección manual está determinada por la utilidad que van a tener. Por ejemplo, es distinta la ruana que se teje para el diario de la ruana que se teje para un evento como el matrimonio (comunicación personal, Misak Universidad, 22 de junio de 2019). Luego, Silvio Yalanda comentó que en el *nuusri* (telar) también se teje el *anaco*, una indumentaria masculina de color negro que se luce puesta desde la cintura hasta la altura de la rodilla. La pieza tiene también una forma rectangular y representa a la *Madre Naturaleza*. Comentó también que el *anaco* cuenta con diferentes “listas”, que son líneas tejidas con los colores del arcoíris, que identifican en un discreto lenguaje visual propio la familia a la que pertenecen. Finalmente, Silvio recordaba que cuando su padre se portaba bien la madre le tejía una ruana blanca para manifestarle la alegría por su buen comportamiento y para reconciliar sus relaciones (comunicación personal, Misak Universidad, 22 de junio de 2019).

Además, cada color de la indumentaria remite a una función identitaria que se relaciona directamente con sus ecosistemas y pensamientos. Así, las lagunas, los ríos, la tierra, el cielo y el sol son elementos que se reflejan en el vestuario tradicional de los misak (Chasqui y Enríquez, 2019, p. 64). Es decir, el atuendo propio desempaña también una función unificadora y la forma del rectángulo, al igual que otras formas como el círculo, establecen una relación implícita con las formas materiales de los objetos que se encuentran en la naturaleza, los cuales están íntimamente relacionados con su forma de pensamiento (tal como se comentó anteriormente en relación con formas como el espiral y las formas del cultivo del fríjol, o la propia forma del caracol).

En las sociedades indígenas, realidad material y formas de pensamiento están indisolublemente unidas, no es posible separarlas. (...) Tales formas de pensamiento hacen parte de lo material. Podría decirse que las ideas no se han desprendido aún de la materia, de ahí que en el pensamiento indígena los conceptos mismos se expresan directamente a través de elementos materiales, sean ellos naturales o hechos por el hombre. (Vasco, 2002, p. 605)

Como la educación misak está vinculada con todo, el *nuusri* (telar) está asociado con los procesos de educación. En él se interrelacionan los elementos esenciales que constituyen la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

vida, y es muy significativo que su estructura esté integrada por cuatro elementos. El taita Floro Alberto Tunubalá comentó que el significado y la importancia del número cuatro están asociados con los cuatro fundamentos y sus respectivos principios, con las cuatro plantas utilizadas por el médico tradicional para la armonización o el equilibrio, y que cuatro son los principios plasmados en el Segundo plan de vida y pervivencia y crecimiento misak (comunicación personal, Misak Universidad, 15 de junio de 2019). El documento madre de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad define así la importancia numérica:

el número cuatro es muy importante dentro de la cultura Misak, el cual relaciona el manejo del espacio y los elementos básicos para las prácticas culturales espirituales como es *pi*, “agua”, *kasrak*, “planta alegría”, *pishinkalu*, “planta orejuela”, y el *pulopura*, “maíz capio”; en este orden el número cuatro está presente en otras actividades comunitarias como en la elaboración de tambores o flautas; en la construcción de casas deben realizar al término de la obra las cuatro danzas para que los participantes bailen y cada uno debe completar las cuatro piezas y así, sucesivamente, este número cuatro acompaña las prácticas culturales de los Misak en las siembras, en las etapas del ciclo de vida y en la curación de las enfermedades. (Cabildo Indígena Misak, 2020, p. 50)

El *nuusri* (telar) y sus cuatro maderos afianzan y armonizan la creación de prácticas culturales que establecen una relación muy estrecha con la vida. Al estar asociado el oficio textil con una memoria ancestral precolombina, permite construir un tejido epistémico que establece una relación muy estrecha con su pensamiento y su forma de vida. En la comunidad misak la forma del telar y las formas de las indumentarias que en él se realizan hacen parte de los saberes ancestrales que se han transmitido de generación en generación a través de la oralidad en *namuy wam* (lengua propia), que se han aprendido en la cocina alrededor del *NakChak*, con el acompañamiento de sus espíritus ancestrales. Estas epistemes sobre el tejido hacen parte de un conocimiento holístico que remite a su historia, a su lengua, a la relación con los dioses ancestrales, que han tenido que asumir frente a las imposiciones de una aculturación que no solo los sometió a subalternidad sino que pretendió borrar su lengua, su memoria, sus

dioses y su cultura, y en esa medida la reivindicación del tejido como sistema de pensamiento indígena propio, la defensa y la recuperación de su indumentaria propia son elementos importantes que dan cuenta de una postura de resistencia política y cultural.

A partir de estas consideraciones se puede afirmar que el encuadre rectangular de la pantalla cinematográfico occidental permite establecer ciertas correlaciones interculturales con el pensamiento guambiano. Sin embargo, tal como lo refería al inicio el taita Lorenzo Muelas, “El de nosotros es un mundo de circunferencia”, y este referente gráfico es determinante en el pensamiento ancestral porque marca también una concepción esferocéntrica¹⁴⁶, donde se representan el tiempo y el espacio. Es decir, potencialmente se puede impugnar —¿o complementar?— la convención del encuadre occidental. Los estudiantes comentaron que muchos elementos misak tienen la forma redonda, incluido el *tampalkuary* (que ya se explicó con anterioridad), el propio escudo guambiano, la arquitectura de las casas originarias, etc. Solo que a medida que pasa el tiempo el rectángulo está desplazando al círculo, al menos en la arquitectura. Esta situación plantea la posibilidad de apelar en la estética audiovisual al círculo como alternativa de encuadre, o apelar a las formas rollizas como una alternativa de resistencia cultural audiovisual. A continuación, se avanzará en esta búsqueda, con la premisa misak de pensar y entender que las alternativas del futuro se encuentran en el pasado.

8.2.1.3. La puesta en crisis de la hegemonía del encuadre

Es útil recordar que los propios cineastas occidentales y orientales en la historia del cine han confrontado la hegemonía del encuadre rectangular. Algunos ejemplos se pueden advertir en el período del impresionismo francés en filmes como *Napoleón* (Abel Gance, 1927), que confrontó el cine convencional de Hollywood de la época interviniendo la pantalla con fragmentaciones múltiples o ensanchando el tamaño del encuadre con el formato *PolyVision*, entre otros (Villain, 1997). También son memorables las apropiaciones cinematográficas que realizó Yazuhiro Ozu interviniendo los ejes de acción dramática que Hollywood había implantado (emplazando la cámara en el centro de las acciones en función de un círculo

¹⁴⁶ El planteamiento aristotélico del esferocentrismo coincide también con la percepción del pensamiento guambiano, y en el contexto de las tendencias del cine tridimensional crea condiciones de apropiación para presentes y futuros desarrollos tecnológicos.

imaginario de 360 grados), o yuxtaponiendo encuadres con continuidades gráficas, inusuales en el cine occidental (Bordwell y Thompson, 1995). De igual manera, en algunos filmes como *The pillow book* (Peter Greenaway, 1996), el realizador inglés —formado en las artes plásticas— explora estrategias narrativas buscando romper el lenguaje hegemónico, invocando el arte y la historia japonesa, dando cuenta de una relación intercultural estética entre oriente y occidente.

Los recursos narrativos de los encuadres tienen un valor conceptual destacado en las improntas estéticas de autores como Sergei Eisenstein, Dziga Vertov, Jhon Ford, Yosujiro Ozu, Carl Theodor Dreyer, Orson Wells, Mikhail Kalatazov, Michel Angelo Antonioni, Pier Paolo Passolini, Andrèy Tarkovsky o Stanley Kubrik. Entre los teóricos que empiezan a problematizar el sentido del encuadre apelando a la cultura asiática encontramos las investigaciones tempranas de Sergei Eisenstein.

Eisenstein, rebelándose contra el método ruso de organización espacial del fenómeno ante el objetivo, que consiste en “forrar una fastidiosa cariatide” con una hoja de papel rectangular, sin ni siquiera tener en cuenta los márgenes, preconiza el método japonés. Los japoneses actúan de modo inverso. Tomemos una rama de cerezo o un paisaje con veleros. A partir de este conjunto el alumno corta en cuadrado o en redondo su unidad de composición. (Villain, 1997, p. 11)

Esta perspectiva de investigación de Eisenstein, de apelar a otros referentes culturales, y en particular a la cultura japonesa (considerando el círculo como unidad de composición, y la indagación en torno a los ideogramas), constituye una ruta investigativa para confrontar las miradas hegemónicas. Peter Greenaway, a su manera y en otro momento de la historia del cine, en el filme *The pillow book*, una adaptación libre del diario *Makura no Soschi*, escrito por la poetisa japonesa Sei Shonagon, donde el cineasta —para eludir el lugar común del cine como ilustración del texto— explora el círculo y apela a la plasticidad de la escritura del ideograma como recursos de composición y narratividad entre los modos culturales de ver y las apropiaciones audiovisuales y culturales.

Las influencias cinematográficas en función del encuadre históricamente se han presentado en doble vía. Es decir, el cine eurocéntrico occidental, con su presencia global, ha

influenciado desde las primeras épocas de Hollywood todas las culturas, pero también ha ocurrido que tanto cineastas como teóricos occidentales han girado su mirada al oriente (China y Japón) para intentar desembarazarse de sus raigambres culturales, así como oriente ha hecho lo propio: “Eisenstein llega a decir que todo lo que se tiene que saber de composición está en *Cien vistas del monte Fuji*, de Katsuschica Hokusai” (Martínez, 2017, pp. 267-269). Se traen a colación estos referentes porque ponen en evidencia experiencias de apropiación intercultural que en la historia cinematográfica han permitido el desarrollo de propuestas artísticas y subjetividades que siguen siendo referentes de la exploración estética del cine.

8.2.1.4. El *Kampa wam*

Pensando en referencias audiovisuales que puedan servir a los estudiantes misak del Laboratorio étnico para explorar rutas que contribuyan a poner en crisis la hegemonía del encuadre occidental, se advierten los referentes del ideograma, el círculo y la naturaleza, que permiten establecer vínculos entre la cultura indígena misak y la cultura oriental. Sobre el círculo y la naturaleza ya se han consignado algunas reflexiones con respecto a su proximidad. Sobre las relaciones posibles con el ideograma japonés se puede arriesgar la intuición de algunos nexos que puedan tejerse en el ámbito de una creación audiovisual propia a partir del llamado *Lenguaje Natural*¹⁴⁷, que en lengua misak algunos miembros de la comunidad traducen como *Kampa wam*.

Se trata de una singular escritura que intelectuales guambianos, como el taita Abelino Dagua, se propusieron recuperar como alternativa de comunicación para su pueblo. Este lenguaje apela a graffías identificadas en una serie de petroglifos hallados sobre las piedras de los territorios sagrados. Es una experiencia excepcional porque, aunque está en peligro la pérdida de su lengua ancestral, en su proceso de recuperación de la historia y la memoria están recuperando, a través de los *shures* y *shuras*, un lenguaje que les ha sido legado a través de los sueños y las voces de sus ancestros. La Misak Universidad está promoviendo su difusión entre las nuevas generaciones. En una de las tesis de investigación que han desarrollado los

¹⁴⁷ El taita Jesús María Aranda considera que se le ha denominado natural por la relación que este lenguaje tiene con la representación de la naturaleza (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de julio de 2019).

estudiantes de la universidad étnica sobre el *Kampa wam* se advierte lo siguiente:

Con el propósito de seguir fortaleciendo los conocimientos propios del territorio misak y para reencontrarnos con la palabra de los shures y shuras, se hizo necesario realizar este trabajo de paya wam mərəp namui shurmerai kampa nətə wam meran (indagación en el tema del lenguaje natural misak). Lo anterior consiste en volver a reencontrarnos con la forma de escritura propia y milenaria que poco a poco hemos perdido con el advenimiento de la imposición del castellano como una escritura fonética denominada alfabeto. (Cuchillo, 2018, p. 6)











En el caso de este trabajo de grado de la Misak Universidad, Mariano Cuchillo (2018) refiere en el resumen de su tesis que la investigación le “ha permitido volver a reencontrar e identificar los 42 ideogramas con sus 380 significados, que en la actualidad han despertado la aspiración de seguir indagando y transmitir los saberes a las futuras generaciones” (p. 4). Este documento solo tiene en español las primeras cuatro páginas, donde se introduce trabajo. La parte restante está escrita en *lenguaje natural* y/o en *namtrik*. Esta situación es frecuente en las tesis de la Universidad. Es decir, es una decisión de la comunidad restringir y no difundir sus conocimientos para los occidentales, y el deber de un investigador solidario es respetar sus decisiones (el autor de la tesis autorizó la publicación de un segmento del cuadro “Ver, pensar, escuchar y realizar en los procesos de vida en armonía con el territorio”, donde se pueden advertir las relaciones de este lenguaje) (Tabla 8.1).

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Tabla 8.1

Ver, pensar, escuchar y realizar en los procesos de vida en armonía con el territorio

22: TAP ASHA KUSREWA WAMINCHIP MUNCHIP MAM KŌTASHIP PERA
MARŌP PŌRAMIK

NUPIRAU CHINETŌ PŌNTRAPELO TERRITORIO ORIGEN	KAMPA WAM LENGUAJE NATURAL	MUNCHI PRONUNCIACION	INTERPRETACION APROXIMADA AL CASTELLANO
		LATRAPTŌ	ARMONIA Y EQUILIBRIO PARA TODO COMIENZO
		KAN	UNO UNIDAD
		PA PAR	DOS DUALIDAD TERRITORIO (MACHO HEMBRA)
		KŌSHŌMPŌTŌ SREMŌSIK KŌSRŌMŌSIK TATA MAMA NUI UNŌ	AROIRIS LLUVIA, PARAMO SUBSUELO, SUELO Y ESPACIO. PADRE, MADRE HIJOS
		TATA, MAMA NUSKAI NIMPASR PIPELO	PADRE, MADRE HIJA HIJO DOS - DOS

Fuente: reproducido de *Lenguaje natural de nuestros shures y shuras: Lenguajes naturales misak* (p. 58), por Cuchillo Calambás, 2018.

¿Qué relación tendría el *Kampa wam* con la invención o la exploración de nuevos lenguajes? La relación es directa porque se trata de un lenguaje gráfico que está asociado con el sentir, y se expresa con grafías que no solo tienen referentes visuales sino también connotaciones aurales que regulan su escritura y su lectura. Y así como en los inicios del cinematógrafo los ideogramas japoneses contribuyeron a pensar el cine, es posible que a partir los petroglifos del *Kampa wam* (lenguaje natural) se puedan explorar alternativas narrativas del lenguaje audiovisual. Dicho de otro modo, estos petroglifos, que han hecho parte de la recuperación y la invención de un nuevo lenguaje misak con signos gráficos, pueden arrojar alternativas narrativas de construcciones de sentido que no corresponden a las grafías occidentales, sino que responden a otras relaciones de sentido que se tejen a través del

pensamiento circular misak.

El singular lenguaje natural de petroglifos inevitablemente evoca las investigaciones sobre los ideogramas japoneses realizados en un primer momento por Kuleshov cuando desde sus inicios aborda la relación del encuadre (material cinematográfico), y la constitución del cine como médium (Aumont, 2004). Se debe recordar que este objeto de estudio también lo asume Eisenstein, quien ampliará estas reflexiones en torno al plano-signo y las interacciones con el *kabuki* japonés (Bordwell, 1999). Estos antecedentes históricos señalan importantes rutas de investigación audiovisual que marcaron el entusiasmo de la investigación en el cine soviético, y ponen de manifiesto el potencial investigativo que puede surgir en el contexto de comunidades andinas como los misak, que se han dado a la tarea de recuperar una memoria ancestral de un nuevo lenguaje que se narra a partir de grafías simbólicas propias asociadas con otros modos de relacionar narrativas visuales y sonoras, y que a pesar de haber sido castradas y brutalmente colonizadas las nuevas generaciones de la Misak Universidad y los mismos intelectuales misak están investigando, no solo para evocarlas sino para recuperarlas y ponerlas en práctica como expresión de un proceso político de resistencia cultural y espiritual. Este proceso de resistencia cultural contemporánea que busca reivindicar la memoria del *lenguaje natural*, que en la práctica implica recuperar/crear una neoescritura visual, da cuenta del gran potencial que existe en la comunidad, y en particular en la formación de la universidad étnica misak, que en el proceso de construir un nuevo lenguaje indígena quizás pueda revelar pistas para impugnar modos hegemónicos de pensar la imagen y la narrativa audiovisual indígena¹⁴⁸.

De acuerdo con las investigaciones y los documentos escritos por los taitas Abelino Dagua, Misael Aranda y el antropólogo Guillermo Vasco, la recuperación de los petroglifos como *lenguaje natural* está asociada con luchas de insurgencia guambiana de los años setenta. Esta alternativa lingüística es una de las líneas de investigación que Ala Kusreik Ya Misak Universidad ha retomado para continuar su lucha cultural de reexistencia, por mantener vigente

¹⁴⁸ El lenguaje natural se empleó en algunos ejercicios del espiral de experimentación con los estudiantes, y posteriormente reapareció en el trabajo final sobre la memoria del taita Abelino Dagua. En este trabajo audiovisual ha sido importante el apoyo de Manuel Trino Almendra y de otros estudiantes del laboratorio que practican la escritura como un lenguaje propio de comunicación.

el *Naachak* de la memoria ancestral, y para emprender la recuperación de saberes perdidos. Es importante acentuar la actitud de investigación de los docentes y estudiantes misak. Son valiosos los actos de resistencia que asumen, viviendo en medio de una de las zonas en las que hay constantes asesinatos de líderes indígenas en América Latina. Es un territorio en el que ellos y otras comunidades indígenas vecinas son asediados por el narcotráfico, el conflicto armado, las disidencias guerrilleras y los frentes paramilitares. Y mientras diariamente asistimos a la pérdida de lenguas en el mundo, los guambianos de Silvia (Cauca), a través de sus luchas políticas, culturales y sociales, no solo buscan hacer defender sus derechos del plan de vida sino también investigar y recuperar un lenguaje ancestral que el colonialismo intentó silenciar. En este contexto, el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* pretende construir con la comunidad dispositivos audiovisuales para apoyar una neocolonización cultural indígena, apropiando el audiovisual occidental a partir del pensamiento circular misak, en función de sus propios intereses colectivos y subjetivos, para emplearlo en su beneficio a través de encuadres, visiones y audiciones etnonarrativas propias.

8.2.1.5. Køshømpøtø asønaimai (El plano del aroiris)

Las apropiaciones sobre el glosario audiovisual se anclaron progresivamente en los diferentes ejercicios de experimentación audiovisual, en la postproducción, o en las sesiones del visionar, donde se exhibían fragmentos de filmes. La idea era invocar intuitivamente el trabajo del laboratorio soviético teórico-práctico, pero en el contexto de la minga de conocimiento propia. Inicialmente, en los ejercicios de grabación con cámara que se realizaron se evitaron *a priori* indicaciones relativas al tipo de planos que se debían destinar para una puesta en escena. Se exponían las propuestas de las actividades a realizar de manera general y cada grupo de estudiantes trataba de resolverlas intuitivamente, sin referir nomenclaturas o casillas. Los estudiantes llevaban a cabo el ejercicio, y en la siguiente jornada se visionan sus trabajos. En este contexto se emprendía la tarea reflexiva de la minga de pensamiento partiendo de los planteamientos occidentales para reafirmarlos o impugnarlos con los estudiantes y descubrir con ellos desde una postura crítica sus hallazgos, sus posibles carencias o contradicciones, y la relación con las nomenclaturas hegemónicas occidentales.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Los conceptos relativos al ángulo de cámara, con sus nombres respectivos de *kiltunyukutri unasha wesruik* (ángulo normal), *palakutri wesruik* (ángulo picado), y *piraukutri wesruik* (ángulo contrapicado) empezaron a surgir a raíz del visionaje del documental *Salt for Svanetia* (Kalatazov, 1930) y en los ejercicios del laboratorio experimental. A medida que fueron apareciendo los diferentes planos de angulaciones se fueron enriqueciendo las valoraciones interculturales de los planos con la participación en la minga de pensamiento al pie del *nakchak* (fogón).

Antes de continuar con algunos apuntes sobre el trabajo de campo y las alternativas que surgieron de la minga de conocimiento en el laboratorio, es conveniente revisar desde la perspectiva occidental el concepto de emplazamiento del ángulo de cámara. En primera instancia, considerando a David Bordwell y Kristin Thompson (1995), quienes definen el ángulo cinematográfico de esta manera:

Ángulo. La imagen implica un ángulo de encuadre con respecto a lo que se muestra. De este modo, esto nos coloca en algún ángulo de la puesta en escena del plano. El número de ángulos es infinito, puesto que hay un número infinito de puntos en el espacio que pueden ocupar la cámara. En la práctica, distinguimos generalmente tres categorías generales: el ángulo recto, el ángulo alto (o picado) y el ángulo bajo (o contrapicado). El ángulo recto es el más común. (...) El ángulo picado nos sitúa “mirando hacia abajo” el material del interior del cuadro, como en la figura 6.90, un plano de Iván el Terrible. El ángulo contrapicado nos sitúa “mirando hacia arriba” el material del fotograma (como en la figura 6.91, también de Iván el Terrible). (p. 211)

En la pesquisa de publicaciones realizadas con comunidades indígenas encontramos la versión de la guía de formación audiovisual indígena para la defensa de la madre tierra (publicación peruana), la cual define la angulación en frontal, picada y contrapicada (Figura 8.25).

Tabla 8.2

Definición de ángulos de picada y contrapicada en la publicación Nuestras Vidas


Una Guía de Formación Audiovisual Indígena para la Defensa de la Madre Tierra

LOS ÁNGULOS

Los ángulos dependen del lugar donde colocas la cámara con respecto a los objetos y personajes; al igual que los planos, cada ángulo servirá para cosas diferentes y tendrá diversos efectos en el espectador.

A. Frontal

Sencillamente ponemos la cámara frente a la persona, a la altura de los ojos. Es el ángulo más común y el más sencillo de usar. Nos sirve mucho cuando hacemos entrevistas.



B. Picado

Se logra colocando la cámara mirando hacia abajo, cuando la persona u objeto a grabar está en un lugar más bajo.

El efecto que tendrá es retratar a las personas más pequeñas de lo que realmente son, lo que puede sugerir que están en una situación de debilidad o de inferioridad. En el siguiente ejemplo, vemos al niño desde el punto de vista de la madre. El niño se ve muy pequeño con la taza de leche en la mano. Podemos pensar que tiene hambre o sed.



C. Contrapicado

Se logra colocando la cámara mirando hacia arriba, cuando la persona u objeto a grabar está en un lugar más alto.

Tendrá el efecto de retratar a personas o elementos de la naturaleza que se encuentran en una situación de autoridad o poder. En este ejemplo, vemos a la madre desde el punto de vista del niño. Se ve grande e imponente, extendiendo la taza de leche. Retrata la autoridad de la madre sobre el niño.



63

Fuente: reproducido de *Nuestras vidas: Una guía de formación Audiovisual Indígena para la Defensa de la Madre Tierra* (p. 63), por Chirapaq, 2017.

La versión de la guía audiovisual indígena menciona “elementos de la naturaleza”, pero no amplía ni aborda la complejidad potencial de la función técnica del emplazamiento de la cámara. A pesar de que la guía es el resultado de un trabajo de y para comunidades indígenas, se limita a reproducir la lectura convencional de la técnica occidental. No hay un esfuerzo por reflexionar, o al menos sugerir, que desde la comunidad indígena se pueden hacer apropiaciones en torno al concepto, o a la nominación.

En el caso del texto de Bordwell y Thompson (1995) se revisan las prácticas

cinematográficas desde una amplia competencia teórica e histórica, y desde ese lugar se indica el peligro de entender mecánicamente los planos de picada y contrapicada, con connotaciones de exaltación y derrota, como si el ángulo en picada siempre apocara y el ángulo en contrapicada magnificara. En otro fragmento los autores amplían esta idea.

En muchos momentos de *Ciudadano Kane* los planos en contrapicado de Kane transmiten su amenazador poder; sin embargo, los planos con mayores contrapicados de la película tienen lugar en el momento de la derrota más humillante de Kane: su fracasada campaña política. En este contexto, el contrapicado funciona para aislar a Kane y a su amigo ante un fondo vacío, su desierta sede electoral. (p. 214)

Estos teóricos, a través del texto didáctico, refieren ejemplos similares en filmes de *Hitchcock* y *Eisenstein* aludiendo no solo al ángulo sino a la historia que se cuenta, lo cual indica que la riqueza expresiva de un plano hay considerarla no solo en el encuadre en sí sino en el contexto del filme. Es decir, es inconveniente plegarse o sumarse a las recetas o clichés que se replican en las guías audiovisuales. El ejemplo de *Ciudadano Kane* permite revelar cómo el tratamiento estético realista de algunas angulaciones también puede ser un elemento transgresor, porque al emplear planos en contrapicada demandó en su momento la intervención de los decorados en los techos de las locaciones creando una ruptura con los modos habituales con los que Hollywood resolvía los encuadres. Y extrapolando esta situación a la investigación que nos ocupa se puede pensar: ¿Qué pasa si algo tan aparentemente sencillo y obvio como la angulación de cámara cambia de significado? Es decir, si un plano de contrapicado tiene un *background* de una episteme indígena distinto al occidental hegemónico, ¿podría cambiar su sentido?

En el caso concreto de los estudiantes del Laboratorio Audiovisual Intercultural, después de explicar el tema de la angulación de la cámara y sus consecuencias estéticas desde la perspectiva occidental, se invitó en la minga de conocimiento a reflexionar sobre la reinterpretación de los planos en contrapicada que ellos habían realizado, al tiempo que se hacía un ejercicio sobre los dos encuadres en el salón de la Universidad, al pie de *nakchak* (fogón). Poco a poco los estudiantes fueron advirtiendo que el llamado plano del ángulo en contrapicado tenía para ellos otro sentido, y que no merecía que tuviera tal nombre. Los planos bajo esa

angulación en los exteriores estaban orientados hacia el firmamento, hacia el lugar de las nubes, el aroiris y las estrellas. De acuerdo con su historia ancestral los misak son los hijos del agua y el aroiris. En su mitología cósmica los niños vienen “envueltos, chumbados con los colores de *Køsrømpøto*, el aroiris, amarillo, rojo, verde y morado, cada uno en claro y oscuro, que dan los ocho colores y que significan todo lo que van a hacer después” (Dagua, Aranda y Vasco, 2015, p. 21). En consecuencia, consideraron que era un ángulo muy importante y que debían cambiar el nombre, y consideraron que ese plano con esa angulación debía llamarse *køshømpøtø asønaimai* (el plano del aroiris) (Figura 8.26).

Ampliando la reflexión sobre este caso la apropiación aquí no se trató de una traducción literal. Esta conversión en ocasiones puede ser conveniente entre lenguas que conserven la misma raíz; pero las lenguas indígenas son muy complejas y muy ariscas a una traducción literal a las lenguas anglosajonas o latinas, de donde proviene la mayor parte del glosario audiovisual. De tal manera, ante la dificultad de la traducción literal inter-lingüística como apropiación audiovisual se optó por realizar lo que sería una *transducción* “desde la *inter-disciplina* a la *trans-disciplina* y desde la traducción a la transducción” (Villasante, 2019, p. 33). Es decir, se abordaron y compartieron ciertos saberes a partir de conceptos para nombrar/significar/construir modos propios indígenas de interpretar el audiovisual, con el propósito de apropiarlos como recursos que pretenden afianzar una comunicación de transformación social. Tomas Villasante (2019) define de esta manera este concepto:

“*Transducir*” no es solo hacer unas técnicas o unos talleres, sino un proceso y una actitud ética personal socio-política para acompañar algún grado de transformación social. No me refiero a una ética de tal o cual ideología, sino a una implicación para construir cooperativamente con lo que quieran los presentes (desde la diversidad de éticas y de ideologías), a su ritmo y con sus tiempos, en la satisfacción de lo creativo colectivo. Puede ser desde lo profesional de las ciencias naturales o sociales, o desde el activismo de un movimiento transformador, o desde una institución que pretenda no perpetuar el sistema de explotación y dominación actual. En los Foros Mundiales desde Porto Alegre se proclamó que “Otro mundo es posible”, abarcando toda una gran

multiplicidad de posiciones, y se vienen experimentando desde entonces numerosas metodologías de construcción “desde abajo”, algunas más de “diálogo de saberes” y otras más de “cooperación de haceres”. No es incompatible, pero nuestra posición ética para “*transducir*” con la “socio-praxis” apunta más al “hacer para saber” que al “saber para hacer”. Sin duda es una espiral que tratamos de construir en cada proceso en que nos implicamos, y con la que animamos a que se impliquen otras personas. (p. 33)

Esta perspectiva de considerar la *transducción* como estrategia de apropiación facilitó allanar conceptos y epistemes de la comunidad y de ese modo simplificar un poco las dificultades que podría plantear una traducción interlingüística. La traducción literal fue un recurso que se empleó en ocasiones en el contexto de la minga de conocimiento, porque quizás había un interés por traducir desde la racionalización hispanohablante. En algunos casos funcionó y ayudó a orientar, pero no de manera suficiente por todas las complejidades que implica una traducción forzada, quizás porque la traducción del *Namuy Wam* tiene el inconveniente de haber sido occidentalizada, es decir que está forzada a comprenderse, traducirse y escribirse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, de manera arbitraria. Además, muchos de los términos de los glosarios audiovisuales provienen de otras lenguas distintas al español y demandan una interpretación más compleja.

8.2.1.6. Wasrøkap asønimai (la mirada del cóndor)

Teniendo en cuenta la posibilidad de la transducción, se abordó el *plano en picada*, que es complementario del *plano en contrapicada*. Después de indagar las alternativas de apropiación de esta nominación técnica, el diálogo con los estudiantes se fue decantando y se concluyó que ese plano era muy importante porque su orientación permitía registrar la madre tierra, es decir la naturaleza y, por tanto, lo que capta la cámara es de gran importancia para el pensamiento propio. Se comentó además que si la filmación se realiza en el salón de clase de la Misak Universidad este ángulo favorece el registro del *nakchak* (fogón), que convoca y acompaña el pensamiento y la enseñanza misak. Más si el interior es un espacio doméstico, pues en las casas misak la gente regularmente se reúne alrededor del *nakchak* (fogón) de la cocina, donde se socializa, aprende y educa. Además, se precisó que en las casas originales

junto al fogón están todos los ombligos de los hijos, porque allí es donde las madres entierran los ombligos de los recién nacidos. En consecuencia, no tiene sentido traducir el término “contrapicado”, porque no interpreta el sentido y el pensar del misak. En consecuencia, los estudiantes buscaron varias opciones y finalmente lo nombraron como “la mirada del cóndor”, porque el cóndor es un animal sagrado que gobierna el firmamento (que es diferente al cielo cristiano), y porque el cóndor lo ve todo. El “ver” también corresponde a otra dimensión cognitiva que posteriormente se desarrollará (Figura 8.27).

8.2.1.7. Apuntes y reflexiones en torno a la mirada misak y el kiltunyukutri unasha wesruik (ángulo normal)

Lo que podría enunciarse como *mirada misak* sería el epicentro de la búsqueda del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, y el objetivo de encontrarlo sobrepasa los alcances del presente piloto de la investigación porque respondería a un proceso de largo aliento. Lo que se hará es exponer el empleo del llamado “ángulo normal”, y la “óptica normal” del cine hegemónico occidental, para después problematizarlo, lo cual nos llevará a visitar y reflexionar sobre algunas experiencias de realizadores que han impugnado los modos hegemónicos del “ver normal” eurocéntrico.

Entre las angulaciones de cámara, Bordwell y Thomson (1995) refieren el plano del “ángulo recto”, que en otros textos aparece como “ángulo normal” porque responde al punto de vista frontal y no crea las distorsiones que generan los otros ángulos. Otro recurso técnico que invoca el término “normalidad” es la óptica que, proyectando una perspectiva antropocéntrica, plantea que el lente normal tiene 50 mm de distancia focal mientras que el gran angular acentúa la perspectiva y tiene una distancia focal menor a la del lente normal, y el teleobjetivo comprime la perspectiva y la profundidad de campo con una distancia focal mayor a la normal.

Al margen de las alternativas y las posibilidades técnicas que ofrece el instrumental óptico, y de los recursos económicos que se requieren para integrarlos a una filmación, el asunto central a problematizar es el sentido de apropiación y uso que se le puede asignar a ese “ángulo normal” en consonancia con la cosmovisión y el pensamiento misak. Como punto de partida, resulta útil “distinguir entre *techne* y *techné*, es decir entre la tecnología y el empleo de

ella” (Schiwy y Walsh, 2003, p. 309) para comprender que hay unos lineamientos conceptuales eurocéntricos que orientan implícitamente competencias y usos tecnológico-epistémicos, frente a los cuales el presente laboratorio propone que las comunidades indígenas deben asumir una decolonización de las tecnologías eurocéntricas, pero no desconociéndolas *per se* sino indagando y explorándolas desde una perspectiva crítica para adoptarlas conscientemente, transformarlas o recusarlas.

Entrelazando el contexto de la práctica con la teoría cinematográfica encontramos que el “ángulo normal” históricamente ha sido objeto de intervención. Uno de los casos más explícitos está en el cine depurado del japonés Yosujiro Ozu, quien está notablemente influenciado por el cine norteamericano, pero no asume esta aculturación mecánicamente, sino que realiza una apropiación del cine occidental reivindicando su pensamiento y la postura cultural japonesa. Una de las maneras que emplea para dejar su impronta es con la impugnación de instrumentos técnicos. Ozu abandona los trípodes convencionales de Hollywood (normal y *baby*) porque considera que el trípode occidental no permite compartir la mirada de la altura promedio de los japoneses y sus posturas culturales habituales (como estar sentados en sus casas a la altura del *tatami*, que es el piso en sus casas). Y esta decisión de remplazar un instrumento técnico no obedece a un capricho o una moda ocasional, sino que esa decisión tecnológica afecta su modo cultural de ver. Ozu se propone narrar historias propias y lo hace desde un punto de vista acorde con la arquitectura y el modo de vida japoneses (Villain, 1997, p. 13). En consecuencia, impugna la convención de la altura de la mirada “normal” de Hollywood y diseña un trípode que corresponde a lo que él considera que es la altura de la “mirada normal japonesa”, como si fuera un punto de vista de un personaje que está de rodillas sobre el *tatami*, tal como lo cuenta su camarógrafo Yuharu Atsuta en el documental que en homenaje al director japonés realizó Wim Wenders¹⁴⁹. Esta mirada particular afianza el pensamiento del director. Paul Schrader, en su texto *El estilo trascendental en el cine. Ozu, Bresson, Dreyer*, consigna: “En las películas de Ozu, el pensamiento y el arte Zen son la

¹⁴⁹ Win Wenders, en el documental *Tokyo-Ga* (1985), visita al camarógrafo de Ozu y nos permite ver el trípode que usaba y el respeto que tenía el señor Ozu por la mirada propia.

civilización, mientras que en el cine es la superficie” (Schrader, 2019, p. 34). Es decir, lo que subyace en las obras de Ozu no es tanto el cine sino el pensamiento y el arte oriental, como si el artificio técnico estuviera al servicio su cosmovisión. Y bajo esta concepción de una mirada y una angulación propia también implementó en sus filmes alternativas de puesta en escena que impugnaron el llamado modo de representación institucional de Hollywood, a partir de emplazamientos de cámara concebidos desde el interior de un círculo imaginario, y no desde afuera de la mitad del círculo, como lo harían las películas de cine clásico hollywoodense, en lo que denominaron *travel axis/eje de acción* (Bordwell, 1996).

Pero Ozu, además de proponer un nuevo lugar de enunciación a partir de otro ángulo de filmación, y de reinterpretar el círculo como lugar de emplazamiento desde otra episteme, establece en la composición de sus encuadres una relación particular entre el hombre y la naturaleza, tal como lo refiere la investigadora Dolores Martínez (2017).

A diferencia de la visión antropocéntrica de Occidente, el ser humano en la tradición oriental es entendido como un elemento más, insertado en la naturaleza, por lo que es lógico que su relación con el contexto, el entorno o territorio, entre otros, sea de diálogo y no de sustracción o mero soporte, y no ocupe el centro de la composición con un tamaño privilegiado. (p. 269)

Las rupturas con el punto de vista hegemónico no solo han sido propuestas por orientales sino por miradas occidentales, como en el caso del cine de Jean Rouch, quien al introducir el formato de 16 mm en sus films antropológicos libera la cámara del trípode y permite otras apropiaciones que no solo actualizan otras incursiones del punto de vista de la cámara sino que asumen otros registros marginales de la racionalidad convencional, donde “el etnógrafo se siente ayudado a obligarnos a ver lo que está ocurriendo cuando ya no es evidente” (Nichols, 1997, p. 286), dando lugar a una propuesta de hacer cine que Rouch y Edgar Morin denominaron *cinéma vérité*, la traducción al francés del nombre *Kinó-pravda* que tenían los noticieros que promocionó en la Unión Soviética Dziga Vertov (Nichols, 2013, p. 211). En Latinoamérica, la búsqueda de una mirada propia hace parte de un largo y productivo proceso, como se abordó en el capítulo 5, como *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo*, de Jorge

Sanjinés y el grupo *Ukamau*; *El cine imperfecto*, de Julio García Espinosa; *La estética del hambre*, de Glauber Rocha, o *El tercer cine*, de Pino Solanas y Octavio Getino, además de las nuevas experiencias del cine indígena latinoamericano contemporáneo, algunas de los cuales se retomarán más adelante, con la convicción de cimentar miradas propias a partir de recorridos y visiones cómplices en el propósito de largo aliento de apoyar la construcción de condiciones para descolonizar la mirada.

La búsqueda de las variaciones del punto de emplazamiento de la cámara que alteran el lugar de enunciación permite referir la experiencia del etno-botánico Richard Evans Shultes quien, a diferencia de los etnógrafos europeos y norteamericanos que visitaban los territorios amazónicos en los años cuarenta, no hacía los registros fotográficos a la altura de sus ojos, dado que frecuentemente era más alto que los chamanes que retrataba y, como sentía gran admiración por ellos, pues consideraba que sus verdaderos maestros estaban en la Amazonía y no en Harvard, instintivamente se inclinaba.

En algunos casos se arrodillaba ante ellos para registrarlos incluso en leves contrapicadas, magnificando los rostros, plumajes y atuendos de los chamanes. A esto se suma la validez de su conocimiento de la Rolleiflex, una de las primeras cámaras verdaderamente portátiles que salió al mercado en 1927, y que tenía una óptica no intercambiable de 80 milímetros, con un dispositivo de abertura amplia, ideal para las condiciones de luz baja en la selva. Adicionalmente, la abertura de la cámara exigía una distancia prudente, donde el fotógrafo está presente pero no es un intruso que invade la intimidad del sujeto. (Dorado, 2014, p. 12)

Por conversaciones y experiencias compartidas con indígenas cubeos, barazanos y tanimukas, algunos *pages* (chamanes) comentan que después de varios años de formación chamánica pueden llegar a permanecer largo tiempos bajo la ingesta de psicotrópicos, y su mirada “normal” corresponde a la mirada del tigre, que tiene la capacidad de ver en 360 grados; pero además, dependiendo su estado, también pueden asumir proyecciones sobre otros seres de la selva (comunicación personal, río Apaporis, Colombia, febrero de 2007). Esos modos de ver y esos contextos son su visión normal, entendiendo que para indígenas amazónicos como para

los misak la visión no corresponde solo al órgano visual, sino que incorpora otros elementos propios de su cosmovisión. Es decir, hay otras epistemes diferentes de los occidentales, donde las valoraciones de una óptica o un ángulo “normal” no corresponden a las especificaciones técnicas con las que se fabrican las ópticas o la cámara, que colonizan la mirada porque están pensadas desde las necesidades de la mirada eurocéntrica.

A partir de estas consideraciones se hace necesario reflexionar sobre los tejidos interculturales que pueden establecerse entre las culturas oriental, occidental y las culturas de los pueblos del Abya Yala. ¿Qué relaciones podemos inferir?, ¿cómo se pueden extrapolar, actualizar y/o apropiar estas experiencias?, ¿qué relaciones es posible ingeniar entre las rupturas que establece Ozu con la mirada antropocéntrica occidental y las culturas indígenas?, ¿en qué medida se pueden establecer relaciones o rupturas en la composición de los encuadres en relación con la naturaleza o la madre tierra?, ¿qué vínculos podrían tejerse entre los ideogramas japoneses y los petroglifos, y el *lenguaje natural* ancestral *misak*?

Entre tanto se debe dejar por sentado que la cosmovisión no se encasilla fácilmente en el ángulo “normal” o la óptica “normal”, y reclama que se amplíe la reflexión en la teoría y la práctica sobre los que sería *la mirada misak*.

8.2.1.8. El sonido de los sentidos: Wantrapik (claqueta)

Uno de los protocolos acordados en la minga de conocimiento para la realización de los ejercicios del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* consistía en que todo lo que se filmara debía hablarse en *Namuy Wam*. De esta manera se pretendía reivindicar y exaltar la lengua propia por encima de cualquier lengua de afuera. Pero más allá del homenaje a la lengua propia la justificación central que expuso el colectivo de estudiantes universitarios es porque el destinatario de lo que se haga en el laboratorio es el pueblo misak, no la gente de afuera¹⁵⁰. Con estos planteamientos se explicaron en español las orientaciones de las convenciones de filmación hegemónicas desde el inicio de la grabación, recomendando la marcación de los planos con las palmas de las manos hasta el momento del corte. Los estudiantes se organizaron

¹⁵⁰ Esta pregunta sobre el destinatario se retomó en el proceso de realización del trabajo final, y la claridad del receptor configura muy bien el tipo de trabajo audiovisual que quiere hacer la comunidad.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

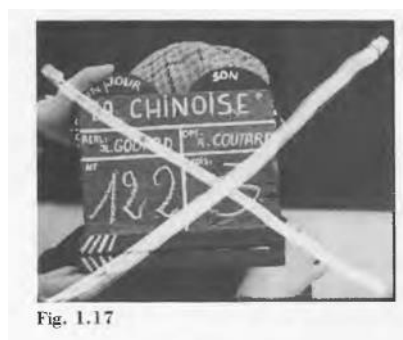
en grupos y haciendo gala de su extraordinaria memoria recordaron cada una de las instrucciones, las tradujeron de manera simultánea a sus lenguas y emprendieron rápidamente la dinámica.

A partir de la tercera jornada del laboratorio se compartieron una claqueta semi-profesional y un boom improvisado que permitía registrar el sonido. La presencia de estos dos elementos, y en particular de la claqueta, les llamó la atención. La claqueta facilitó el orden en el set de grabación, activó el entusiasmo y permitió explicar con claridad su función pragmática para que ellos tuvieran claro el concepto del referente que se pretendía apropiar. En *El arte cinematográfico* se describe escuetamente el uso de la claqueta:

Durante la filmación, uno de los miembros del equipo de fotografía sostiene una claqueta ante la cámara al comienzo de cada plano. En la claqueta se recogen el título de la producción, la secuencia, el plano y la toma. El brazo articulado de la claqueta provoca un sonido seco que ayuda al montador a sincronizar posteriormente el sonido y la imagen. (Véase la fig. 1.17, procedente de *La chinoise* [1967] de Jean-Luc Godard. La “X” blanca señala el fotograma exacto con el que se debe sincronizar el sonido de la claqueta). Así se identifica cada toma para futuras referencias. (Bordwell y Thompson, 1995, pp. 16-18)

Figura 8.28

La claqueta occidental



Fuente: reproducido de *El arte cinematográfico* (p. 18), por Bordwell y Thompson, 1995.

El resultado de introducir la claqueta obligó a incluir y explicar el rol de *screeep* (secretaria/secretario de rodaje) y esta situación permitió que entre ellos se organizara mejor el

ambiente de trabajo. La presencia de la claqueta no solo ayudó a mejorar la identificación de los planos que se realizaban, sino que el mismo sonido afianzó la señal de silencio en el grupo. Además, propició una atmósfera particular a nivel general, porque a pesar de no estar trabajando con equipos profesionales quizás la claqueta le otorgaba a la grabación un ambiente similar a un rodaje de los que aparecían en los detrás de cámara de las películas occidentales. Esta percepción se hizo evidente en la actitud de los estudiantes que hicieron registros *selfie* con sus celulares, posando con las claquetas para compartir las fotografías con sus amigos y familiares. Esta situación propició también un ambiente de bullicio antes de la grabación, en la cual los comentarios jocosos no se hicieron esperar. La claqueta asegura su función simbólica y pragmática, pero también motivó fotos *in situ* en el proceso de grabación, dejando constancia de la realidad del registro de la representación. Nichols (1997) reflexiona sobre la función de la claqueta y la autenticidad de la representación:

Como consecuencia, las claquetas audibles y visibles y los principios o finales toscos de las tomas autentifican el acto de registro en sí —aquí estamos, anuncian; esto es lo que se dijo o se hizo— y no la autenticidad histórica de lo que se registra. El hecho empírico de dicho registro, representado como un hecho que se produce en el mundo histórico, apuntala esta objetividad. Aunque se ponga en tela de juicio la veracidad de lo que se dice, la realidad del registro en sí, la autenticidad de la representación está fuera de toda duda. Es innegable que el realizador estuvo allí. (p. 239)

Cuando se abordó en la minga de conocimiento la dinámica de apropiar la claqueta en lengua propia, la primera situación que surge se relaciona con la sonoridad de la palabra *claqueta*. A los estudiantes les resultaba sonora, pero por una extraña razón al comienzo el vocablo eurocéntrico no era tan fácil de pronunciar. A partir de allí se propuso problematizar el término, dada la importancia que tenía este elemento. Re-pensar un elemento emblemático del cine como la claqueta desde una postura decolonial haciendo validar la mirada propia.

En consecuencia, se abordaron algunos interrogantes: ¿Por qué se llama claqueta?, ¿qué quiere decir?, ¿cómo podemos apropiar el nombre?, ¿existe algo equivalente a la claqueta en *namuy wan*? Pero también se empezó a cuestionar el diseño: ¿Por qué rectangular?, ¿tiene que

ser rectangular?, ¿cómo debería ser?

Estas preguntas llevaron a explicar que el nombre de la claqueta se deriva de la onomatopeya del sonido que producen las dos tablillas al juntarse. Y que su función pragmática, como aparece en segmentos de Bordwell y Nichols, está asociada fundamentalmente con establecer una marca que facilite el sincronismo entre imagen y sonido en la etapa de postproducción. También se dedujo que el diseño rectangular quizás obedece a que el encuadre de la cámara se acomoda mejor a un objeto que tenga un encuadre similar. Frente a esto se encontró que no era tan sencilla la apropiación, dado que la onomatopeya del *clac* no existe en la lengua misak. Manuel Trino propuso que debía llamarse *Pølmaramik*, porque “quiere decir... el inicio, o para iniciar” (comunicación personal, Misak Universidad, julio de 2019)¹⁵¹. Regularmente las traducciones del *namuy wam* al castellano son complejas por la flexibilidad en la interpretación. En este caso, era relativamente sencilla. Explicaron que *Pøl* quiere decir el punto de inicio y *Maramik* quiere decir hacer. Sin embargo, no había unanimidad en que con ese nombre debía apropiarse. Entonces Manuel Trino propuso *Wantrapik*, un vocablo más complejo que quiere decir “el sonido de los sentidos”, y amplió la traducción expresando: “Es como un acorde de un instrumento que suena, que alerta como a los sentidos de los vivos”. Nadie contradujo la propuesta y se asumió que así debía ser. Solo que ahora en este proceso de reflexión es válido ampliar el carácter de la traducción, porque ha habido una apropiación que le da a la claqueta un carácter espiritual. Casi el equivalente a una campana en un contexto religioso, solo que en la explicación de Manuel Trino hay que entender que, entre los misak, como se dijo en páginas anteriores, los sentidos están aguzados con otras sensibilidades, y además hay un sexto sentido que se orienta desde la formación escolar. Pero al margen, lo que se revela es que si *Maramik* es “un sonido de alerta para los vivos” quiere decir que en el pueblo misak los muertos que habitan el *kansrø* tienen otros sentidos.

Luego, reflexionando sobre el diseño de la claqueta occidental, se planteó que el *Maramik* podría ser rectangular, tal como lo es el *nuusri* (telar), pero que la forma ideal debería

¹⁵¹ Conversaciones con Manuel Trino, uno de los estudiantes que participó activamente en el proceso del laboratorio.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

ser circular porque ese es el diseño del caracol, que simboliza el pensamiento propio. Con estos insumos se emprendió la idea de realizar una claqueta de forma redonda, que cumple la misma función del marcar el sonido para el sincronismo y tiene un pequeño tablero para la marcación del plano. Además, el círculo tiene un valor espiritual que no solo es armónico, sino que armoniza el trabajo que se está realizando porque invoca al inicio de cada plano que se filme a los espíritus ancestrales. De este modo se lograba una subordinación del símbolo occidental del cine hollywoodense al pensamiento del pueblo misak (Figura 8.29).

Figura 8.29

El sonido de los sentidos: wantrapik (claqueta)



Fuente: equipo de registro audiovisual

8.2.1.9. Mantø maramik

El proceso de las apropiaciones de los términos occidentales del glosario regularmente tenía una introducción pragmática para que los estudiantes conocieran no solo el nombre occidental sino también el sentido pragmático del término en la filmación de un ensayo o una película. En general, el glosario audiovisual tiene términos fáciles de comprender, pero, como se ha visto en los procesos descritos, cuando se abordan los sentidos epistémico, estético, funcional o espiritual su significado intercultural empieza a robustecer la problematización del significado de la palabra y el surgimiento de otras aristas desde el pensamiento indígena misak.

El *Mantø maramik* surge del proceso de una minga de conocimiento para buscar y orientar la propuesta del trabajo final sobre el taita Abelino Dagua¹⁵². Inicialmente surgió la necesidad de organizar el guion, cohesionando las ideas del grupo a partir del concepto eurocéntrico denominado *escaleta*. Sobre el vocablo *escaleta* se informó a los estudiantes que

¹⁵² El proceso del trabajo final audiovisual se ampliará en la Estrategia 5 del presente capítulo.

era un término de ascendencia italiana y que literalmente traduce *escalera*. Que en inglés fue apropiado como *step outline* (esquema de pasos), y que en lengua española se asume como un extranjerismo.

Se explicó que la *escaleta* corresponde a la primera fase de escritura del guion, y que muchos documentalistas y directores de cine de ficción la han asumido como un método de trabajo para contar sus historias porque permite cohesionar una organicidad narrativa, flexible, sin amarras puntuales. En el caso particular del documental, deja espacios abiertos para el registro audiovisual cotidiano, siguiendo el anhelo de captar la vida de improviso (Vertov, 1974). La explicación era válida, pero como no se quería replicar/integrar ciegamente otra palabra del mundo de afuera el desafío era cómo entenderlo y apropiarlo en coherencia desde el pensamiento *guambiano*.

A nivel pragmático, mientras hacíamos el ejercicio de organizar el relato sobre el taita Abelino, se explicó el uso convencional de la *escaleta* a partir de la división en secuencias o escenas del relato, cada una de las cuales se divide en dos franjas donde se escriben acotaciones generales de imagen y sonido. Como estábamos en la minga del conocimiento, donde la oralidad predomina, la herramienta resultó funcional porque permitía anotar los ítems centrales y los aportes colectivos de manera sencilla, y esta situación facilitaba la comprensión y la participación colectivas. Además, las acotaciones de los estudiantes se fueron dando de acuerdo con las afinidades temáticas que habían asumido en la investigación propia de la universidad étnica.

En lo que concierne a la reflexión sobre el término y el concepto de la *escaleta*, la transducción no surgió de manera inmediata en la organización del guion, sino mucho después, en la etapa de montaje. En la postproducción se necesitaba revisar la *escaleta* de partida para evaluar qué se había logrado filmar. En ese momento los estudiantes que participaban de la edición entendieron con claridad el sentido del uso de la herramienta, porque más que evaluar permitía re-ordenar una nueva propuesta, su diseño y su planificación (ver *escaleta* en los anexos).

En el proceso de la escritura y la reflexión de la presente tesis, que ocurre de manera

paralela al montaje del trabajo final, se advierte que la apropiación de la *escaleta* está asociada al proceso de investigación propia, y que este recurso tiene su mejor expresión gráfica en el espiral. Es decir que lo que en occidente se denomina *escaleta*, en lengua misak corresponde a *Mantø maramik*, un vocablo del *namtrick* que en términos del estudiante Manuel Trino Almendra, más que atendiendo a una orientación mecánica se guía por la pregunta “¿cómo realizar?” (comunicación personal, Misak Universidad, marzo de 2020). Es muy importante esa maniobra de transducción porque, en lugar de tener como referencia una escalera, plantea un interrogante mucho más abierto y participativo para planificar y construir, por ejemplo, una casa, organizar una minga para un cultivo, o para coordinar cualquier oficio de común-unidad. Es decir, cuando se piensa en organizar una labor no se organiza como los peldaños de una escalera arribista, donde solo hay espacio para el individualismo, sino que plantea un concepto más complejo; se parte de la pregunta de cómo realizarla entre todos, y las respuestas se van enrollando y desenrollando alrededor de los círculos del caracol guambiano.

A partir de esa perspectiva se asumió el término *Mantø maramik*, que al extrapolarlo al ámbito de la creación colectiva derrumba la *escaleta* individualista y crea alrededor del fuego y el espiral guambiano. Reflexionando sobre los procesos de investigación en esta estrategia, adquiriría cierta resonancia o corolario la sabiduría de Freire (2005) cuando advertía:

Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores. (p. 118)

8.2.2. Resignificación del sonido

En el transcurso de la estancia en Ala Kusreik Ya Misak Universidad se observó en los estudiantes interés en la apropiación de la tecnología y los saberes interculturales. Y a través de sus trabajos audiovisuales se evidenció que en la mayoría de las ediciones de sus materiales el uso consciente del sonido ambiente era casi irrelevante. Regularmente en las tareas audiovisuales empleaban música propia de fondo que invadía toda la edición. Inclusive en el caso de entrevistas las voces casi no se escuchaban, por la primacía de la música. Por fortuna,

no era regla general, y Manuel Trino, uno de los estudiantes más interesados en el audiovisual, ocasionalmente apelaba a los sonidos y las imágenes de la naturaleza, pero la maniobra del sonido era problemática. Es muy probable que estos modos de editar puedan obedecer a injerencias culturales occidentales, donde los referentes son la televisión colombiana, que no se caracteriza por asumir la estética del sonido ambiente, y el video clip que circula por televisión y redes sociales. Haciendo la comparación (casi inevitable) con los estudiantes occidentales de la Universidad del Valle¹⁵³, se recordaba que en ellos también primaba una inclinación oculocéntrica, que se manifestaba en el interés por conocer el entorno tecnológico de la cámara, y cierta indiferencia con el registro sonoro¹⁵⁴.

Frente a las dificultades detectadas en la comunidad, se decidió incluir un breve curso complementario de sonido para enfatizar su importancia y la necesidad de un conocimiento técnico y estético. Se hizo un trabajo de inducción y sensibilización, como una apropiación de lo que sería el laboratorio del oído planteado por Dziga Vertov, cuando con su vocación de músico futurista emprende la tarea de reconocer los nuevos sonidos que han aparecido en la metrópoli para componer sinfonías urbanas (Mariniello, 1997). Guardando las proporciones, la propuesta era que los estudiantes reconocieran a través de audífonos estéreo, y micrófonos unidireccionales y omnidireccionales, los sonidos de la naturaleza, el entorno sonoro del resguardo y la belleza del sonido de sus propias voces. Se buscaba en este proceso que ellos identificaran las bondades acústicas que tiene el territorio misak, y las posibilidades de transmitir la espiritualidad indígena a través de los registros de ciertos parajes sagrados. Es decir, el sonido no era una herramienta secundaria sino un concepto poderoso para decolonizar sonidos occidentales y encontrar pistas para inducir/trasmitir/compartir la riqueza sonora cultural de la cosmovisión del pueblo misak.

En el Laboratorio se contó con el apoyo del sonidista Félix Corredor¹⁵⁵, quien orientó la

¹⁵³ En el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle —se presentó y se presentan situaciones similares a las que enfrentamos en el resguardo— se decidió reforzar el sonido con un taller complementario.

¹⁵⁴ El sonido es un recurso estético y cultural que tiene un gran potencial para pensar alternativas narrativas, pero se debe reconocer la complejidad técnica que demanda tanto para escucharlo en buenas condiciones acústicas como para grabarlo, o para hacer intervenciones en postproducción.

¹⁵⁵ Félix Corredor es egresado de la Escuela de Comunicación Social y ha trabajado como sonidista en varias series y películas colombianas. También ha trabajado en capacitación de grupos comunitarios.

propuesta partiendo del principio general de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad que promueve “Aprender lo de afuera para fortalecer lo propio”. Se abordaron los principios de la educación propia misak en función del oficio del sonido en el cine, donde el *məṛəp* (escuchar) es una de las funciones principales que se activan en el oficio de grabar el sonido, en el cual participan tanto el *aship* (ver), como el *isup* (pensar) y el *marəp* (hacer). Su relación con el *aship* (ver) es directa porque todo lo que se registra con los micrófonos está en función de la imagen y, dependiendo las texturas que se quieran obtener, hay que recurrir al *isup* (pensar) para determinar qué tipo de micrófonos se usan y desde dónde se capta el sonido. Pero también que es un oficio del *marəp* (hacer), porque requiere destrezas físicas y cognitivas para realizarlo¹⁵⁶.

Desde la perspectiva intercultural se debe consignar que este campo de investigación del sonido en occidente cada vez adquiere más interés y está siendo visitado en diferentes latitudes a partir de múltiples ángulos y disciplinas, como la antropología, la arquitectura, el urbanismo, la ecología, la historia, la psicología, la creación artística, etc. (Seeger, 2015). En el caso del cine, a partir de los trabajos de Walter Murch (2003) empieza a hablarse del montaje sonoro y de diseño sonoro¹⁵⁷.

Continuando con la estrategia didáctica de apelar a recursos asequibles para la comunidad, se exploró una apropiación de la captura del sonido a través del celular (convirtiendo o apropiándose del celular como una especie de micrófono de solapa), donde se

¹⁵⁶ A través de la instrucción del manejo de los equipos se socializó la idea de que los registros sonoros, que en otros tiempos eran presumiblemente irrelevantes, hoy es posible registrarlos y volverlos audibles —de manera consciente o inconsciente— para acentuar la narración de recursos valiosos de identidad social y cultural. Con este tipo de herramientas el audiovisual contemporáneo puede ser intervenido para producir paisajes sonoros, los cuales en sí mismos constituyen piezas con las cuales se pueden producir atmósferas y ambientes sonoros únicos que aportan sonoridades, que pueden apoyar la construcción de estrategias narrativas propias tanto en el documental como en la ficción y las propuestas experimentales. Un caso particular son las voces de lenguas indígenas, donde se revelan conocimientos milenarios que tienen sonoridades únicas en el mundo, y cuando se han silenciado, desaparecido, o extinguido, esos sonidos desaparecen para siempre. Por eso resulta cuestionable el imaginario occidental que reitera la idea de que “una imagen vale más que mil palabras”, porque hay palabras sagradas, secretos y conocimientos ancestrales que tiene tanto valor que no admiten comparación o equivalencia con nada.

¹⁵⁷ Con el apoyo de Félix, el sonidista, se hizo una inducción teórica y práctica sobre las cualidades y maniobras de los equipos en función de registrar el sonido. Se abordó el llamado sonido directo, un sonido sin mentiras, sin artilugios, al que preferencialmente apelan los documentales. Y también se abordaron los efectos foley, que son efectos sonoros intervenidos en salas de grabación, los cuales habitualmente se emplean en películas de ficción donde el creador de sonidos compone los efectos sonoros con elementos que no necesariamente producen el sonido original pero que, paradójicamente, se utilizan porque le otorgan mayor realismo a las películas.

puede registrar sonido en condiciones complejas como los fuertes vientos que arrecian el territorio misak. Esta idea se complementó con otras invenciones propias como el *chumbe-cam*¹⁵⁸, que se habían desarrollado en el laboratorio, el cual se utilizó para remplazar la faja convencional que usan los sonidistas para colocar el micrófono en los personajes que tienen parlamento.

Se planteó la dificultad para proteger los micrófonos del viento (especialmente fuerte en el territorio misak), y se mostró cómo se usa la protección del perrito o “*dead cat*” para proteger el micrófono boom, y cómo en el territorio misak se puede usar lana de oveja natural para generar una protección para los micrófonos *lavalier* y otros micrófonos¹⁵⁹.

Debido a la fragilidad y al alto costo que tienen los equipos de grabación de audio profesional, se orientó el cuidado de su manipulación. Y fue sorprendente observar la facilidad de aprendizaje que tenían los estudiantes para aprender ciertas técnicas sobre manejo de equipos y manipulaciones. En un caso particular el profesor sonidista realizó una orientación relativamente compleja sobre el posicionamiento de un micrófono *lavalier*, que se asegura con cintas debajo de la ropa de un personaje para evitar roces con el vestuario. Posteriormente uno de los estudiantes realizó el mismo procedimiento, repitiendo cada acción sin equivocación alguna, y así mismo lo hizo otro estudiante. Esta situación llamó la atención porque habitualmente los estudiantes occidentales no lo hacen con tanta habilidad; en cambio los

¹⁵⁸ Sobre el *chumbe-cam* se ampliará la ilustración en la Estrategia 5 del presente capítulo.

¹⁵⁹ La otra fase correspondió al sentido pragmático se conocer cada uno de los elementos de los equipos de sonido, los cuales uno a uno eran rotados y probados por los asistentes. Se explicó el manejo del boom y los diferentes tipos de micrófonos. Se hizo una descripción gráfica de los modos físicos como estos aparatos, por la forma, por el tipo de micrófono y por los diferentes patrones polares que tienen, asumen disposiciones que afectan la direccionalidad del micrófono. Es decir, era importante para el laboratorio que ellos tuvieran una ilustración del funcionamiento de la captura del sonido, para que luego entraran a diferenciar los micrófonos *lavalier*, de corbata o de solapa, micrófonos de mano, micrófonos boom o de escopeta. En esa misma perspectiva se diferenciaron los tres tipos de micrófonos por el patrón polar y su direccionalidad: omnidireccionales (que captan el sonido que viene de todas las direcciones); micrófonos cardiodes (que tienen un patrón polar en forma de corazón que captan el sonido que viene de adelante y un poco de los lados) y micrófonos unidireccionales o hypercardiodes (que captan el sonido de adelante y son direccionales). Estas orientaciones estaban regularmente acompañadas por videos de fragmentos de películas y documentales de detrás de cámara que ilustraban el manejo de estos artefactos. A esto se sumaban anécdotas personales del sonidista, que compartía sus experiencias en diversos trabajos documentales o de ficción, donde elementos aparentemente sencillos de maniobrar, como el boom, eran herramientas centrales que bien maniobradas podían resolver problemas de grabación para registrar una o más personas en la filmación de un plano audiovisual.

jóvenes misak lo aprendieron con una rapidez impresionante¹⁶⁰. En ese momento se podía advertir la eficiencia de la pedagogía propia de *mørøp* (escuchar), *aship* (ver), *isup* (pensar) y *marøp* (hacer).

8.2.2.1. Glosario sonoro

En este proceso de compartir saberes sobre el sonido surgió también el proceso obligado de revisar términos y conceptos técnicos occidentales que se asumen en lengua española desde la subalternidad que ejerce el primer mundo sobre el llamado tercer mundo. Es decir, se reflexionó sobre ciertos términos de la jerga del sonidista latinoamericano mestizo occidental porque al intentar traducirlos el *namuy wam* se resistía a aceptarlos, y ese proceso implicó pensar desde la cultura misak para intentar transducirlos y apropiarlos.

Esta situación ocurrió en el momento en que el sonidista explicó que la banda sonora se compone de cuatro elementos: diálogo, sonido ambiente, efectos de sonido y música. Luego, cuando se empezó a desglosar cada término, se encontró nuevamente que en el pensamiento misak hay variaciones, y que los términos no admiten una traducción simplista. En el caso de la palabra “diálogo”, los estudiantes manifestaron que esa palabra como tal no existe en *namuy wam* (es decir, en su lenguaje), porque desde la perspectiva de una comunidad es más sensato utilizar la idea de “palabra”, que se traduce *wam*. Y el vocablo *wam* tiene un estatus muy importante, que se desprende del valor que le asigna la comunidad indígena a la oralidad, otorgándole al término un sentido universal que no solo refiere a la relación dual sino que alude a un acto oral en comunidad ¹⁶¹ (Figura 2.30).

8.2.2.2. Pøtøkatan Wantrapik (el sonido de los lugares)

En relación con la expresión “sonido ambiente”, en principio no se entendía a qué se refería. Luego, cuando la idea fue ampliada orientando que era el sonido de los lugares, de las casas, del campo, de las montañas, de los ríos, de las lagunas sagradas, de los páramos, o en los

¹⁶⁰ El proceso de iniciación en la sensibilización y el aprendizaje de maniobras de equipos de sonido se amplió con actividades pragmáticas que se realizaron alrededor de las instalaciones de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad para conseguir el objetivo de que los estudiantes pudieran operar correctamente los equipos y conocieran sus posibilidades para captar segmentos de la sonósfera del resguardo, pensando en apoyar la filmación del trabajo final.

¹⁶¹ En *namuy wam* existe también una derivación del *wam* que es *wamera*, que en ciertas condiciones puede referir al sentido de una conversación (pero tampoco tiene el significado dicotómico) colectiva.

lugares donde se filme, el concepto se entendió y empezaron a surgir asociaciones con el sonido de la naturaleza. Finalmente aclararon que “sonido ambiente” no tiene traducción literal, pero Manuel Trino Almendra consideró que el término más apropiado es *p̄t̄okatan Wantrapik*, que traduce *el sonido de los lugares*, el cual tiene un valor espiritual para los médicos tradicionales (comunicación personal, Misak Universidad, julio de 2019).

8.2.2.3. Chiwankøpen wantrøkailø (sonido de los objetos)

En relación con los *efectos de sonido* —también denominados efectos *foley*—, en principio no fue comprendido el procedimiento de producir sonidos con elementos ajenos, pero posteriormente cuando se ilustró el procedimiento con un pequeño documental donde se hacían evidentes estos procesos sintieron mucha empatía y divertimento¹⁶². En conversaciones posteriores precisaron que el término no existía pero que el término más cercano es *chiwankøpen wantrøkailø*, que traduce *sonido de los objetos* (comunicación personal, Misak Universidad, julio de 2019).

8.2.2.4. Kasrak kønillø (tocar con alegría)

Finalmente se abordó la expresión “música”, y manifestaron que no tiene traducción alguna. La respuesta sorprendió y generaba interrogantes, porque en el tiempo compartido se ha hecho evidente que son una comunidad muy festiva y que la música siempre está presente en su cotidianidad. Después de un tiempo, recabando en la ausencia de la traducción, y hablando con Manuel Trino, aclaró que los términos más aproximados eran *kasrak kønillø* (tocar con alegría), *kasrak køtrisrai* (tocar instrumentos) y *Mirailø* (canto triste). Frente a estas opciones se consultó cuál era el nombre más adecuado, y manifestaron que debía ser *kasrak kønillø* (tocar con alegría) (comunicación personal, Misak Universidad, julio de 2019).

Ampliando la indagación sobre el asunto se visitaron los textos que aluden a la historia de la recuperación de la cultura propia. Víctor Daniel Bonilla (2012), uno de los primeros investigadores solidarios que se integró al pueblo guambiano, aclara que paralelamente a las

¹⁶² La mimesis de sonidos es algo que está en la memoria ancestral indígena —en diversas comunidades—. En el contexto amazónico, de donde provienen muchos pueblos andinos, una de las habilidades que se requiere para la cacería es la mimesis de algunos animales, especialmente pájaros. Estas imitaciones se hacen con tal refinamiento que los propios animales resultan engañados y así el cazador puede obtener su presa. En el caso de los estudiantes misak, son agricultores y no cazadores, pero muchos de ellos tienen facilidad para lo que sería la mimesis sonora.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

luchas por la recuperación del territorio los indígenas intelectuales se preocuparon por recuperar los instrumentos musicales en el proceso de recuperación de su identidad:

Al lado de los grupos de recuperadores de tierras se formaron otros: el de los intelectuales (maestros, mayores y “shures”), encargados de recuperar la historia propia; el comité de educación, encargado de luchar contra la enseñanza amañada de escuelas y colegios; el grupo de recuperadores de sus técnicas artesanales, que caían en desuso (elaboración de instrumentos musicales, del tapankuari, diseños textiles tradicionales, etc.) y el de rescate de viejas costumbres como el uso del tapankuari, su característico “sombbrero” con su sentido simbólico; la recolección, ejecución y grabación de las piezas de música tradicional; y, por último, el de la creación de la música moderna Misak. A lo que se añade que los jóvenes recuperaron para su pueblo el uso del canto que había desaparecido por siglos. Esfuerzos que, más allá de sus autocríticas, les ha conducido a lograr unos niveles de mejoramiento social, cultural, económico y político innegables. De tal manera que, al lado de sectores jóvenes modernizantes, otros estudian y trabajan con empeño el tema de la identidad de su gente. (p. 128)

Es desgarrador el comentario cuando refiere que “los jóvenes recuperaron para su pueblo el uso del canto que había desaparecido por siglos”. Es una evidencia muy fuerte del estado de opresión. Silenciar el canto a un pueblo tan alegre por siglos es un exabrupto. Y fue una costumbre que se propagó en la colonia. Adriana Puiggrós se refiere a esta manera premeditada de silenciar:

La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Ellos impusieron su palabra, su nombre, y su Dios congelado [...] Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora, y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación. (Puiggrós, 1996, pp. 97-98, citada por Santos et al., 2018, p. 199)

Quizás esa actitud del colonizador de creer incapaz al oprimido, de borrar su cultura y hasta de silenciar su cantar, tenga alguna asociación con el distanciamiento de la palabra

“música”. Pero ese silencio obligado semantiza el acto del canto como una acción política de sublevación política y cultural. Y el hecho de que hayan sido un grupo de jóvenes quienes hayan emprendido esa lucha identitaria es muy significativo, porque habitualmente los jóvenes están tentados por las sonoridades contemporáneas, como lo señala Bonilla. Es importante entender que no todo es recuperación en el Resguardo Indígena Misak; a pesar de que la lucha por la recuperación histórica sigue activa, también la injerencia religiosa y occidental es muy fuerte. Y el silenciamiento de las costumbres ancestrales no es un hecho del pasado, porque a pesar de la lucha por mantener la cultura la pérdida cultural sigue vigente y avanza a pasos agigantados, como lo advierten varias investigaciones que se han hecho desde el propio cabildo (Cabildo indígena de Guambía, 2014). Afortunadamente, la recuperación no se ha silenciado; sigue activa y esa es una de las misiones de la Misak Universidad.

También sobre la música se debe agregar que, a pesar de que las flautas y los tambores son los instrumentos centrales de sus interpretaciones, los ritmos que predominan no son melancólicos sino festivos. Y ese estado de ánimo que interpretan se exterioriza en la alegría de su vida cotidiana. La imagen de que el indio es triste parece responder a un imaginario promovido por los mestizos occidentales, que encasillaron la música ancestral como triste y aburrida, encriptando una visión estereotipada que se le asignó al aborigen para minimizarlo, victimizarlo y castrar su condición emancipadora. Es un hecho que el estado de ánimo que predomina en los misak es la alegría; además, es parte integral de su educación y de la cultura propia. No es gratuito que la alegría sea una de las cuatro plantas esenciales que debe haber en cada casa de un misak. Este arbusto es una especie que la botánica occidental ha clasificado en la familia *Scutellaria*, la cual contiene *baicaleina*, una sustancia que se esparce en el aire y estimula la alegría¹⁶³. Este es un ejemplo bien particular que permite enfatizar en la perspectiva holística y rizomática de los saberes ancestrales del pensamiento misak, donde la madre tierra y la naturaleza permean los estados de ánimo y la cultura.

8.2.3. Reflexiones

Quizás uno de los problemas del sonido ha sido que la sociedad occidental se ha

¹⁶³ Pero, además, si se ingiere en infusiones es benigna para enfrentar afecciones pulmonares. De hecho, algunos médicos (chamanes) del resguardo lo están empleando para controlar el Covid-19.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

embelesado con el culto a la imagen y se ha desbocado hacia el oclocéntrismo. Pero se debe reconocer que uno de los grandes avances y alternativas del audiovisual contemporáneo occidental está en el trabajo del diseño sonoro de los filmes. Las tecnologías del audio han refinado los sistemas tecnológicos para registrar sonidos, y muchos de los registros audibles que hoy percibimos eran hasta hace unas décadas imposibles de escuchar. Y estas condiciones sonoras se han dimensionado también en la postproducción y en los sistemas acústicos de exhibición en las salas de cine, y en los sistemas domésticos de audición. Inclusive los teléfonos celulares tienen buenas condiciones de audición.

Después de este recorrido a través del espiral del conocimiento misak, donde escuchar ha sido el pretexto para escuchar el mundo ancestral, pero también para caminar por el espiral, para reflexionar y conocer algunos fundamentos del mundo de afuera que puedan afianzar insumos para el reconocimiento de la cultura de la auralidad propia, validando su gran potencial para narrar a través del arte sonoro, estas percepciones se socializaron con el grupo haciendo énfasis en que esos sonidos —presumiblemente irrelevantes— son una veta muy importante para revisar críticamente, desde una perspectiva histórica, las injerencias políticas de colonización cultural a través de los silenciamientos de la oralidad, la música y el canto. Y que el sonido puede ser una ruta para narrar la cosmovisión ancestral a través de la sonosfera de un sitio rodeado de montañas y sitios sagrados, donde los espíritus de los *shures* y *shuras* son el dios de la lluvia, el trueno y el viento. El hecho de que existan las tecnologías para apropiarse de estos recursos sonoros permite que la comunidad indígena, a través de sus epistemes propios, explore estas alternativas de creación como alternativas de impugnación política para fortalecer la lucha ancestral y reivindicar la cultura propia.

La experiencia de transducir e intervenir el glosario audiovisual occidental, sin deteriorar ni desconocer el sentido inicial, a partir de reflexiones teóricoprácticas, para ingeniar modos de representación audiovisual indígena, constituye un cúmulo de gestos y actos de autonomía e independencia que son fundamentales para la resistencia cultural y política de los pueblos ancestrales. La implementación de esta estrategia permite recordar que los pueblos originarios latinoamericanos fueron representados por las hegemonías monoétnicas,

que desconocieron, tacharon y silenciaron las lenguas y los conocimientos propios. Fueron los poderes eurocéntricos los que encasillaron al “otro” con la denominación de indio para construir y reproducir su condición de subalternidad. El *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* legitima la identidad del *nakchak* (fogón), de los dioses que nunca mueren, de los *Pichimisak*, que tienen un lugar en la memoria colectiva, en la identidad y en la cosmovisión del pueblo, para tejer caminos a través de la comunicación audiovisual que sigan legitimando su autonomía y sus propias epistemes. En términos de Carvallo (2002), podríamos decir que “la estrategia de traducción cultural es deliberada: son textos producidos con la finalidad expresa de inscribir signos —con la polaridad axiológica invertida o por lo menos cuestionada— del colonizador” (p. 39). También ha sido importante descubrir con los estudiantes que este proceso se ha generado a partir de la horizontalidad construida, del diálogo de saberes y del respeto por la minga del conocimiento misak. Y que esta estrategia de caminar la palabra en los senderos del caracol, pensando en construir una apropiación audiovisual para narrar historias en el futuro, se tejió respetando la memoria de los espíritus ancestrales, pero también invocando las luchas de resistencia, la recuperación de las tierras, y las lenguas.

8.3. Estrategia 3: ¿Cómo experimentar lo de afuera para fortalecer lo propio?

En este espiral avanzaremos cíclicamente en el caracol “caminando la palabra”, como dicen los misak, tejiendo y buscando a través de la minga de conocimiento y el diálogo de saberes para experimentar lo ajeno —lo de afuera— y fortalecer lo propio. En la escritura del texto enrollaremos y desenrollaremos, a través de la *tecnè*, indagando sobre la experimentación audiovisual intercultural, hilando y avanzando con pasos concéntricos, con estrategias o referencias que invocarán el conocimiento del mundo occidental para trenzarlo con el conocimiento del pueblo misak y de otros pueblos, caminando por surcos que recorren la historia de luchas emancipatorias para afianzar a través del audiovisual la lucha indígena, la cultura propia y la cosmovisión del pueblo misak.

Como se observó en el capítulo 5, en el caso de la historia del cine y el audiovisual los desarrollos de las técnicas y las estéticas de las vanguardias y el cine político desarrollado en el siglo XX han desencadenado otras apropiaciones en otras comunidades, y esas vanguardias de

origen constituyen un importante antecedente para las realizaciones contemporáneas. En consecuencia, en esta estrategia, a través del laboratorio étnico se van a visitar fundamentos de la ontología del cine para extrapolar algunos conocimientos. Se hará énfasis en el laboratorio de Kuleshov, considerando que sus experiencias “dieron nacimiento a las primeras teorías del cine elaboradas no ya sobre vagas especulaciones teatrales o literarias, sino sobre el análisis de las posibilidades funcionales de un medio de expresión específicamente filmico” (Mitry, 1986, p. 335). Pero también consideraremos otros autores del cine soviético que surgen de manera temprana en el contexto de las vanguardias de los años veinte para re-interpretarlos y apropiarlos en el contexto de la comunidad indígena.

En relación con las disposiciones normativas sobre el empleo del tamaño de planos y orientaciones en el manejo de modelos o pautas de organización narrativa, se debe insistir en la negativa a ofrecer recetas en tal sentido. En algunos casos se trabajará a partir de referentes, motivando las apropiaciones pertinentes del mundo de afuera para fortalecer la cultura propia (la cultura de adentro). En relación con la tradición de las reglas, es posible que algunas se mencionen, pero compartimos la postura de que a raíz de las nuevas narrativas, la influencia del video clip, el video arte y las instalaciones artísticas, las normas no pueden regir un Laboratorio Audiovisual Intercultural que apuesta por prácticas artísticas contemporáneas. Lozano (2019) se refiere al respecto en estos términos:

En la enseñanza del cine y en general en lo audiovisual dentro de las escuelas de cine, hasta hace muy poco, se mantenía la noción de ‘preceptiva’ o conjunto de ‘reglas’, que, sin embargo, en la práctica es imposible seguir milimétricamente, en donde la tradición consiste en empezar por enseñarle a los estudiantes una nomenclatura de los planos cinematográficos, como si se tratara de fotos fijas: primer plano, plano medio, plano general, etc. (p. 72)

La escogencia de las prácticas se apoya en algunos ejercicios que habitualmente se realizan en el curso de montaje del taller de audiovisuales de la Universidad del Valle. Es decir, se parte de unos antecedentes y unas referencias de inducción que han sido probados con estudiantes blanco-mestizos, pero que el laboratorio étnico —abierto a la experimentación— no

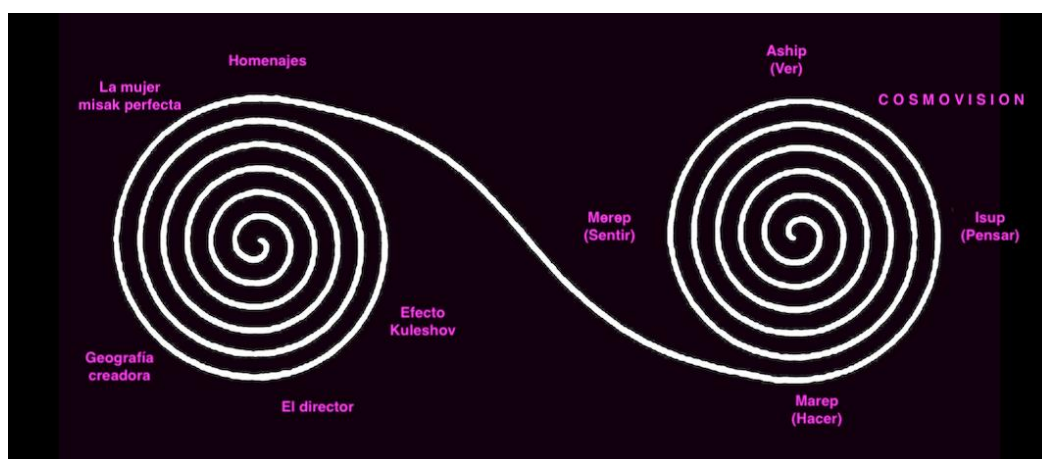
LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

replicará mecánicamente con arreglo al programa occidental. Las prácticas audiovisuales se proponen para que los estudiantes campesinos experimenten con las perspectivas de afuera, para que las interpreten y apliquen considerando las directrices propias de la comunidad, relacionadas con los cuatro elementos pedagógicos que están orientados hacia el *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), el *aship* (ver), el *isup* (pensar) y el *marøp* (hacer).

Esta orientación se dinamiza a partir de la herramienta conceptual del *Etnodesarrollo* planteado por Bonfill (1995), referido en el capítulo 7. El concepto teórico que plantea que, a pesar de toda la desconfianza que existe frente a la injerencia del otro, como colonizador (usurpador de conocimientos y exterminador de lenguas y pueblos), los pueblos indios en su proceso histórico de resistencia saben que no todo lo de afuera es malo en sí mismo, que en ciertos asuntos se puede tener flexibilidad para reconocer otros saberes para emprender propuestas interculturales que les permiten apropiarse conocimientos orientados a fortalecer su propia cultura. Desde la creación del CRIC, los misak son partidarios de este principio y le apuestan a la interculturalidad, como se ha demostrado en otros momentos de la investigación. Bajo este criterio, adjuntamos la Figura 8.31, correspondiente al doble espiral, donde se señala la ruta intercultural de algunas de las prácticas experimentales de las cuales se ocupará la estrategia.

Figura 8.31

Estrategia 3



Fuente: el autor.

8.3.1. La experimentación audiovisual como tejido histórico, político y vanguardista

Las prácticas experimentales seleccionadas están relacionadas con ejercicios básicos,

casi fundacionales, de los orígenes del cine político, social y vanguardista, con la convicción de que al abordar los cimientos podemos reflexionar sobre narrativas más complejas. Pero además con el propósito de considerar desde allí experiencias y puntos de vista cercanos a la idiosincrasia indígena andina que permitan extrapolar y actualizar esas referencias para la construcción de trayectorias propias.

Atendiendo al tiempo limitado del que se disponía para implementar en el plan piloto del Laboratorio Audiovisual, solo se abordaron las siguientes prácticas: Experimento Kuleshov, Experimento la mujer perfecta, Experimento geografía creadora, Experimento homenaje a Melié, Ejercicio de animación básica (*stop motion*).

Considerando que para la comunidad indígena la historia tiene un valor determinante para legitimar su pensamiento y su autonomía, cuando se socializó la propuesta de las prácticas se planteó que el laboratorio audiovisual en su concepción general se inspira en el pensamiento guambiano. Es decir, así como los misak proyectan el futuro desde su pasado, este mismo planteamiento se aplicará en el caso del cine. Por eso, como parte del proceso de inducción se explicó que se abordarían algunas referencias históricas del cine histórico, político y vanguardista, para conocer y descifrar relaciones que han dado lugar a influencias y apropiaciones interculturales.

Con la idea promover la experimentación cinematográfica del mundo de afuera para fortalecer la cultura y el pensamiento propio, se explicó a través de la primera parte del documental *La magia del montaje* (Wendy Apple, 2004) el contexto histórico de la narración cinematográfica invocado desde los hermanos Lumière, Edwin S. Porter, y D. W. Griffith hasta el cine soviético, reiterando —tal como lo sugiere el documental— que, a pesar de las transformaciones tecnológicas, muchos de sus principios, que surgen en los inicios del cine, siguen vigentes en las industrias del cine y el video contemporáneos.

Posteriormente se explicó que, con la irrupción de la vanguardia rusa en el teatro, la pintura y la arquitectura, que inicia su desarrollo de búsquedas experimentales estéticas desde comienzos del siglo XX, y para desarrollar una cinematografía propia, se apropia de otros referentes europeos, pero en especial de elementos del cine de Hollywood. Se explicó que los

jóvenes revolucionarios rusos se retroalimentaron de Griffith, de Chaplin, y de la comedia y el cine popular de los géneros cinematográficos que se estaban expandiendo en la nueva cultura de masas en las urbes nacientes. Luego se introduce el trabajo experimental de jóvenes intelectuales como Dziga Vertov, Sergei Eisenstein, Vsévolov Pudovkin y Lev Kuleshov, quienes a través de diversos laboratorios artísticos emprenden una apuesta consciente y reflexiva para implementar en la experiencia como herramienta histórica, política y estética.

Se explicó también que, no obstante, las múltiples diferencias, había muchas similitudes entre el pueblo soviético y el pueblo misak. Una de ellas es que ambos pueblos son coincidentes en principios como el *lata-lata*, que para los misak es como decir el principio de equidad. Otro aspecto es que en ambos casos hay un apoyo gubernamental que respalda la propuesta de comunicación a partir del cine. Guardando las proporciones, así como Lenin¹⁶⁴ reivindicó la importancia del cine en la Unión Soviética, el gobierno del Resguardo Indígena Misak, a través de la Misak Universidad, respalda este proceso de interculturalidad audiovisual. Pero, además, el gobierno soviético, a través de sus jóvenes artistas intelectuales, fue el primero en pensar alternativas para aproximarse al pueblo, y en este caso la idea también es buscar alternativas para educar a la comunidad a través del audiovisual, fortaleciendo su historia, su pensamiento y su cosmovisión. Finalmente, que en la estrategia 3 el propósito era hacer algunos experimentos que los soviéticos hicieron en su época. Con esta antesala, se realizaron las prácticas referidas.

Se debe advertir que en el proceso de escritura de la presente tesis doctoral resultó oportuno reflexionar a partir de un diálogo teórico intercultural que se fue construyendo con algunos autores occidentales quienes interpretan desde distintos ángulos el repertorio experimental que se ha abordado.

8.3.2. *El efecto Kuleshov*¹⁶⁵

El primer ejercicio que se llevó a cabo en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural*

¹⁶⁴ Lenin, al poco tiempo del triunfo de la Revolución, pronuncia en un discurso su frase célebre “De todas las artes, el cine es para nosotros la más importante”, donde reivindica el cine como arte, pero también el respaldo de un gobierno al cine.

¹⁶⁵ En el capítulo 5 se elaboró un perfil general sobre Lev Kuleshov, y sobre el contexto general en que se implementan sus ejercicios de laboratorio.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Étnico fue el *efecto Kuleshov*. Se explicó que *Lev Vladimirovich Kuleshov*, a los 22 años de edad, en 1921 es nombrado profesor en el *Instituto de Cine de Moscú*, primer centro superior de enseñanza de cine en el mundo. Un año después crea el célebre Laboratorio Experimental, donde realizaría sus filmes sin película. Después de analizar algunas películas del cine norteamericano, y de actuar y dirigir películas propias, considera que el cine tiene la posibilidad de mostrar la organicidad de la época moderna, y que los norteamericanos habían desarrollado esa capacidad a través del método del montaje. Partiendo de esta premisa decide implementar experimentos de montaje, entre ellos el llamado *efecto Kuleshov*, con el que logra demostrar “el poder creador del montaje (...), en el que conseguía infundir cargas emocionales de diverso signo a un único primer plano inexpresivo del actor *Iván Mosjukin*, según el contenido de los planos que le yuxtaponía” (Burch, 2000).

En el laboratorio misak el ejercicio se plantea con orientaciones generales, sin mencionar ningún tipo de plano o angulaciones, para que los estudiantes indígenas campesinos se apropien del ejercicio a su manera. Se propone que graben cinco fragmentos. El plano correspondiente al actor Mosjukin y cuatro planos adicionales donde se recrean, respectivamente, una situación de comida (que emocionalmente despierte el hambre), otro plano donde se sugiera una situación de deseo, un plano que transmita una situación de muerte y, finalmente, un plano que remita a una situación de infancia. En este proceso se intenta aplicar la metodología de aprendizaje de la Misak Universidad.

Se propuso que en este ejercicio se tendrían como referencia los roles de la puesta en escena del trabajo occidental, pero que la idea era que ellos lo asumieran críticamente y trataran de interpretarlo a partir del pensamiento misak para no reproducir ciegamente el saber occidental. Posteriormente se hizo un desglose básico sobre los roles de trabajo de una grabación, donde hay un director, un camarógrafo, un *script* (secretario/secretaria de grabación), un sonidista, un director de arte y unos actores o actrices. Se recomendó que durante el proceso de los ejercicios del laboratorio intercambiaran los roles de dirección, actuación, etc., si ellos lo consideraban necesario.

Los estudiantes, *motu proprio*, se organizaron en dos grupos, asumieron la

experimentación con mucho entusiasmo y decidieron su lugar de filmación. Habrían podido trabajar al interior de la Misak Universidad, pero ambos grupos decidieron grabar en la zona exterior alrededor de los cerros sagrados. Cada grupo organizó para cada plano situaciones diversas de puesta en escena, y muy pronto empezaron a predominar las risas sobre la forma como los actores desempeñaban sus acciones. Frente a esta situación se intervino en el diálogo con los grupos, valorando el buen sentido del humor y la importancia de no perderlo, pero advirtiéndoles que se aseguraran de no reírse en el momento de las actuaciones, porque todos debían actuar, y allí iban a entender que al actor no le ayudan las risas del equipo de trabajo. Se recomendó a cada grupo que todos debían ayudar al actor o a los actores a concentrarse en lo que estaban haciendo, y que la mejor ayuda es el respeto y el silencio. El llamado de atención sirvió, porque se moderaron las risas sin restarle alegría al trabajo.

Sobre el dispositivo técnico de filmación se había acordado grabar con los teléfonos celulares que los estudiantes tenían a su disposición (en cada grupo elegirían la mejor cámara que tuvieran). Para optimizar las maniobras del teléfono móvil se llevaron bases de soportes para que los estudiantes pudieran fijar los celulares y tuvieran libertad de trabajar con la cámara en mano, o con la cámara fija en el soporte. También se recomendó que emplearan la amarra del *Chumbe-cam* para sujetarlo a un árbol, a un palo, o a algún objeto. Uno de los grupos tomó un trípode que estaba disponible para sujetar el celular. Otro grupo improvisó con asientos o piedras los lugares donde emplazaban la cámara. Con la descripción de esta experiencia se quiere subrayar que la vocación experimental del indígena campesino misak es muy ingeniosa y pragmática (Figura 8.40).

8.3.3. Sobre la figura del director

Habitualmente en los cursos de cine con estudiantes blanco-mestizos occidentales, tan pronto se dan las orientaciones de los roles en los cursos de audiovisuales el rol del director es apetecido, y a medida que avanzan las prácticas se transforma el ego de los estudiantes que dirigen. En el laboratorio étnico no se presentó esta situación. Desde la primera jornada de prácticas los ejercicios despertaron interés y todos los vivieron como un divertimento. En los registros se puede advertir que asumieron con responsabilidad el ejercicio de la puesta en

escena de manera colectiva, como si fuera un comportamiento derivado de los principios comunitarios ancestrales del pueblo misak guiado por *mayeley* (para todos), *linchap* (acompañar) y *lata-lata* (la igualdad). Pero estos principios del resguardo indígena no niegan el valor de la subjetividad y la importancia de la dirigencia indígena, porque en la memoria de los *shures* y *shuras* un principio fundamental del pensamiento misak es la defensa no solo de la autonomía sino también del *karup* (autoridad); es decir, de la presencia de una figura que rige y gobierna la comunidad. Esta situación puede operar en los roles que equivalen a la dirección de un trabajo audiovisual, solo que la manera como se asume puede ser diferente¹⁶⁶.

8.3.4. *Re-visión y reflexión*

Una semana después de realizado el ejercicio los estudiantes traen las ediciones para analizar las experimentaciones, dado que la dinámica del laboratorio no se agota solo en la grabación, sino que también abarca la re-visión y la reflexión sobre la experiencia, para entender colectivamente el proceso de aprendizaje y las posibilidades de apropiación (es un proceso similar al enrollar y desenrollar del pensamiento misak).

La revisión se hizo en la jornada de la mañana alrededor del *nakchak* (fogón) y los resultados permitieron que ellos mismos pudieran comprobar la validez del efecto del laboratorio. El efecto plantea una situación sencilla y determinante, y fue importante iniciar con una tarea sencilla que los animara a descubrir asociaciones que habían visto en muchos casos pero que no habían hecho con sus propias manos.

Reflexionando sobre algunos aspectos de la experimentación, tenemos que la grabación del primer encuadre que correspondía al plano de *Musjukin* exigía que los participantes eligieran un personaje del grupo para representar el rol. Esta auto-representación, de manera subterránea demandaba que el grupo de estudiantes hiciera una puesta en escena de su propia alteridad¹⁶⁷, solo que en este caso el equipo de filmación no es exógeno. El plano de *Musjukin*

¹⁶⁶ En un rodaje occidental es muy importante que exista una directriz general que oriente las decisiones, y en esta directriz se activa la conceptualización en torno al cine de autor como visión rectora que tiene fuerza preponderante en la apropiación de una historia, para transmitir a través de la representación cinematográfica una visión personal al margen del contexto de producción, bien sea cine independiente o cine comercial.

¹⁶⁷ En la experiencia original de Kuleshov esta reflexión está excluida, porque el experimento partía de planos que ya estaban filmados.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

tampoco demandaba una autorepresentación, porque no es un *selfie*, donde el retratado o retratada tiene la potestad de buscar un encuadre y disponer su *kinesis* y el *background* para capturar la imagen en el momento que considere adecuado (el *selfie* es relativamente frecuente entre los estudiantes). El ejercicio solicitado era el plano de un retrato que se construye colectivamente, que no se hace desde la individualidad, sino que implica “posar” delante de un grupo de compañeros de clase. Allí, uno de los estudiantes o el grupo, orientan las maniobras de dirección (*kinesis* y *proxemia*). Esta situación plantea también la problemática de actuar. Es decir, el hecho de tener un grupo al frente, mirando con una cámara, es una situación que intimida a todo ser humano. La alumna Deisy Johana Almendra Muelas lo define así:

Como fue la primera experiencia, uno como que no está acostumbrado mucho a estar así en cámaras, fue como que uno le da como nervios o temor de que uno hablara mal o le saliera algo mal cuando lo están grabando. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

Y el temor no es solo para quien está frente a la cámara sino también para el que está grabando, tal como jocosamente lo recuerda Claudia Marcela Velasco Sanchez:

Pero, igual... uno como que, ¿cómo es que dice? Cuando le tiembla, como dicen por ahí algunos compañeros, “es que no le colaboró el *Parkinson*”, y entonces desde ahí uno como que ya tiene el miedo de... sostener una cámara y que a uno le salga borrosa o le grabe borroso un vídeo o fotos. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

En el plano referente de la comida, en un caso grabaron una secuencia donde tomaban café, pero no era un plano cercano sino un plano general, donde había otra información (el plano no estaba centrado en el alimento sino en la reunión del grupo en el desayuno). En el grupo restante los estudiantes no registraron la comida servida (como habitualmente ocurre con los estudiantes occidentales), sino que grabaron un plano del *Yatul* (huerta misak) donde se observaban los productos sembrados en la tierra (cebolla y legumbres).

Con respecto a la situación relacionada con el deseo, en el proceso de filmación se observó que les creó dificultad representarla. El primer grupo registró un plano de un estudiante

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

que se quitaba la camisa, mientras en el otro filmaron en un plano general una puesta en escena de un joven que enamoraba a una de las estudiantes. En relación con el plano de la representación de la muerte, un grupo registró una persona muerta con un crucifijo, poniendo en evidencia la influencia cristiana en la comunidad, y el otro grupo organizó la puesta en escena del levantamiento de un cadáver, a la usanza misak. Es decir, registraron el momento en que el alguacil llega al lugar de los hechos, identifica el cadáver y emprende el ritual del refresco invocando a través de oraciones secretas, con plantas medicinales, el tránsito del muerto al *kansrø*, es decir, el lugar de los muertos vivientes.

Para el proceso de postproducción, como se trataba de una edición sencilla, se apeló al *Adobe Clip*, una aplicación gratuita de edición que circula en internet. Esta situación generó interés entre los estudiantes, aunque lamentablemente en el momento de llevar a cabo las operaciones se enfrentaron obstáculos técnicos. De un lado, la baja calidad de la señal de internet en la Misak Universidad dificultó que la aplicación se pudiera descargar. Y de otro lado, como los celulares tenían la memoria copada esto dificultó completar la operación. No obstante, las dificultades, descargaron las aplicaciones y las aprendieron a maniobrar. Adicionalmente, en el grupo había tres estudiantes que en sus computadores tenían sistemas de edición y apoyaron la realización de las ediciones. Esta situación ponía en evidencia que en el grupo había estudiantes que tenían afinidad con el manejo de las tecnologías, y que había personas que no solo tenían interés en el audiovisual, sino que tenían alguna experiencia. Poco a poco iríamos conociendo más el grupo, y ellos serían el puente para afianzar el laboratorio étnico (Figura 8.32).

Terminado el ejercicio de experimentación, y reflexionando sobre el orden del proceso pedagógico propio que se llevó a cabo, se consideró que en este caso se alteraba el orden, pues se trata de *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), *isup* (pensar), *marøp* (hacer) y *aship* (ver), porque los estudiantes *escucharon* la orientación del ejercicio, lo cual los llevó a *pensar* las situaciones que filmarían en los cinco planos, y posteriormente se enfrenta el *Marøp* (hacer), que corresponde a la filmación, donde se organiza la puesta en escena en minga, en la que todos participan y trabajan para todos; luego viene el proceso de postproducción, donde prima una

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

relación en la que prevalece el *aship* (ver). Se advierte que el proceso no puede ser leído/traducido desde la focalización unidireccional occidental, donde hay una traducción literal y con frecuencia las palabras crean categorías que limitan las interacciones. En el pensamiento misak no hay límites, hay inter-relaciones. Y eso permite que esta perspectiva de conocimiento se adapte al proceso audiovisual, porque en cada una de las etapas prevalecen todos los sentidos, solo que por sentido pragmático se ha establecido preponderancia en cada una de las fases, pero en ningún caso son excluyentes. Por ejemplo, en un proceso como la grabación audiovisual participan los aspectos mencionados del pensamiento misak, pero lo que prima es el *marəp* (hacer). algo similar ocurre en la postproducción, que se ha priorizado como un proceso del *aship* (ver) pero bien sabemos que la postproducción es un espacio del *marəp* (hacer), del *isup* (pensar) y el *məreṗ* (sentir, presentir, escuchar); sin embargo, considerando que en la postproducción se tejen los sentidos que se le otorgan a los planos finales, y se revelan las yuxtaposiciones, se asumió con los estudiantes que lo que prima es un resultado final de un proceso visual, solo que se debe considerar que el *aship* (ver) no solo está limitado al sentido de la vista, tal como lo entendemos en occidente, sino que convoca otros sentidos que lo acompañan.

En algunos casos la postproducción *aship* (ver) se socializó de manera colectiva, frente al fogón, para garantizar que todos entendieran el proceso de montaje. En cuanto a la reacción de los estudiantes frente la exhibición de los trabajos del *efecto Kuleshov*, fue muy similar a lo que usualmente ocurre con los estudiantes de la Universidad del Valle. En principio todos reaccionan frente al hecho de verse proyectados en grupo, y a pesar de que no es la primera vez que se ven registrados en público el efecto espejo propicia un extraño encanto que despierta la risa de los asistentes. Sin embargo, quienes han sido registrados casi siempre sienten vergüenza, y los que están por fuera de cuadro entran en una especie de divertimento. Previendo esta situación, cada ejercicio lo vimos una segunda vez, solicitando que primero hablaran quienes no participaron en el trabajo y posteriormente los que participaron en la grabación del ejercicio. En general, llama la atención que la actividad despierta mucha alegría entre los participantes, y esta actitud se traduce en interés y entusiasmo por el Laboratorio

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Audiovisual, que es uno de los objetivos con el ejercicio de partida. En segunda instancia verificamos en cada uno de los trabajos el cumplimiento de la universalidad del efecto Kuleshov. Es decir, verificar que la yuxtaposición de los planos creara un sentimiento diferente. Evidentemente es un principio universal y así lo entendieron ellos. También se socializó la consideración de que la postproducción audiovisual es también un escenario del *Marəp* (hacer), porque quien edite pueden intervenir cada plano (cambiar/ajustar el color, formato, tamaño), y al organizar los planos se puede alterar el sentido de la yuxtaposición de los mismos. Se puso en evidencia la diferencia entre el *ver individual*, (es decir ver el material en el momento en que se edita, donde habitualmente hay una o dos personas) y el *ver social*, que corresponde al momento en que se revisa y se comparte el material filmado alrededor del *nakchak* (fogón), donde se comparten los puntos de vista. Pero también se advierten las diferencias que pueden existir entre los públicos, porque es diferente la reacción de un misak frente a una situación como la muerte, representada con el alguacil en el resguardo, y otra situación o reacción será la presentación de esa misma secuencia fuera del resguardo, fuera del *nakchak* (fogón), donde puede haber otras personas y otras lecturas con otros ojos y otros pensamientos.

Los estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad son hombres y mujeres del campo que trabajan la tierra, y que inclusive para asistir a estas clases deben madrugar a hacer trabajos en sus cultivos; son personas que aprecian los trabajos relacionados con la práctica y las reflexiones que surgen de esa práctica en relación con su propia cultura. En ese sentido, se busca integrar esa relación teoría-práctica a la minga de conocimiento que estamos creando, compartiendo algunas teorías occidentales y teorías propias. Como diría Freire (2005):

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión.

Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica.

Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo. (p. 161)

El *efecto Kuleshov* volvió a mencionarse en el visionaje de filmes de referencia como un recurso de la narración occidental que la comunidad de estudiantes misak validó como alternativa propia.

8.3.5. Encuentros y desencuentros, a propósito del efecto Kuleshov en el contexto occidental

Dado que se tomará el Laboratorio Experimental de *Lev Kuleshov* como referencia para algunos ejercicios, es conveniente ampliar la reflexión en torno a su trabajo, desglosando algunos interrogantes que surgen sobre la enunciación de sus experimentos a partir de una lectura dialógica de varios autores de la historia del cine que lo refieren. En este acápite haremos un paréntesis para centrarnos en la problematización del *efecto Kuleshov*, dado que puede considerarse uno de los ejercicios más difundidos en los cursos de iniciación cinematográfica en diferentes épocas y latitudes. Se debe empezar aclarando que esta experimentación “en otro tiempo fuera atribuida a su alumno Pudovkin” (Sadoul, 2004, p.166), y desde entonces suscita varios interrogantes, partiendo del hecho de que no existe la versión del montaje original que realizó y puso a prueba Kuleshov, lo cual no ha impedido que actualmente circulen en internet *fakes* como versiones originales sobre el experimento.

El *efecto Kuleshov* surge hacia 1922 cuando restablecida la paz en la Unión Soviética, comenzó la reconstrucción de la economía. Lenin situó el lugar del cine como arte y le asignó el mayor lugar posible. Esta situación permite que los estudios de cine se reabran, y los técnicos y artistas que trabajaban en la Rusia zarista se reagrupen.

Sin embargo, el porvenir del cine soviético se elaboraba en los grupos de vanguardia que fundaron algunos jóvenes con el apoyo del gobierno: el Laboratorio Experimental de Kuleshov, la Fábrica del Actor Excéntrico (FEKS) de *Kozintzev, Trauberg, Yutkevitch* y *Guerasimov*. (Sadoul, 2004, p. 166)

Como el material fílmico virgen escasea, Kuleshov (al igual que *Dziga Vertov*) apela a la reutilización de materiales de archivo para demostrar su cometido. Es decir, emplea fragmentos desechados de otros filmes para re-editarlos, lo cual configura un antecedente consciente de lo que posteriormente en los años noventa se denominará *Found Footage*. George Sadoul (2004) describe el experimento de esta manera:

Tomando en un film antiguo un gran plano de Mosjukin, elegido deliberadamente inexpresivo, lo yuxtapuso sucesivamente con trozos de films que representaban un plato de sopa, un féretro y un niño, se proyectaron esas secuencias ante espectadores no prevenidos que, según Pudovkin, se extasiaron ante el arte con que Mosjukin expresaba el hambre, la tristeza o la ternura paternal. (p.166)

Sadoul no consigna pistas sobre el film antiguo que sirve como insumo. Se sabe que Mosjukin¹⁶⁸ en la época era un actor que gozaba de gran prestigio popular. El experimento ponía en evidencia el poder del montaje, porque en el espectador de la sala de cine se producía una alteración de los gestos del actor, y con cada una de las situaciones yuxtapuestas el efecto producía hambre, dolor, ternura. Pero el poder del montaje, ¿en qué sentido se podía interpretar? “Como dirá Kuleshov más tarde ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿O bien la manipulación del espectador por el autor? O aún más ¿Poder de controlar la ‘realidad’ a través de su representación?” (Mariniello, 1992, p. 90). Se sabe que el efecto ya se había empleado al azar o a propósito en el cine de Hollywood; lo que ocurre con Kuleshov es que él, aplicando el método científico a la práctica cinematográfica, es de los primeros teóricos que analiza estos procedimientos fusionando la teoría con la práctica en un laboratorio que tenía por estrategia didáctica revisar los comportamientos del montaje y del espectador a partir de la yuxtaposición, lo cual fue determinante para crear el desarrollo del cine como un arte nuevo.

Silvestra Mariniello, una de las investigadoras que se ha ocupado del trabajo de Kuleshov, describe así la experiencia con dos variaciones: “Se trataba de una serie de tres breves secuencias, donde el mismo primer plano del actor Muzzuchin era unido respectivamente, a los planos de un plato de sopa, una mujer muerta y un niño que juega” (Mariniello, 1992, p. 90). En el fragmento referido sorprende que no se haga referencia al “féretro” que menciona Sadoul, el cual deja la incertidumbre de que se haya tratado de un hombre o una mujer. En esta versión desaparece esa ambigüedad, porque se precisa que se trata de “una mujer muerta”. Otra variación que se presenta, es que el “niño” al que se refiere Sadoul

¹⁶⁸ Se debe consignar que, aunque los nombres propios no tienen ortografía, en el caso de Mosjukin, lo encontramos escrito de diversa manera. Mariniello lo escribe como Muzzuchin, y en otros textos aparece escrito de modo diferente. Algo similar ocurre con el propio Kuleshov.

ahora es representado con una acción concreta: “un niño que juega”.

Edgar Morin (2001), en su texto *El Cine o el hombre imaginario*, cuando se ocupa de la participación cinematográfica y del fenómeno de proyección-identificación, refiere el experimento del siguiente modo:

Como prueba de la intensidad de los fenómenos cinematográficos de proyección-identificación, podemos citar la experiencia de Kuleshov, que debe aún muy poco a las técnicas del cine. Kuleshov dispuso el mismo primer plano “estático y completamente inexpresivo” de Ivan Mosjukin sucesivamente ante un plato de sopa, una mujer muerta, un bebé riendo; los espectadores, “transportados por el juego del artista”, le vieron expresar sucesivamente el hambre, el dolor, la dulce emoción paternal. (p. 89)

Morin, a diferencia otras versiones consultadas, es el único autor que cita la referencia bibliográfica, tomada de un texto de Vesebolod I. Pudovkin publicado en la revista *Le Magasin du spectacle* (pp. 10-11). Como a Morin (2001) le interesa la reacción del espectador frente al experimento, transcribe el testimonio que Pudovkin le asigna a Kuleshov:

Los espectadores, subrayando sus sentimientos de profunda melancolía inspirados por la sopa olvidada, se sentían emocionados por la profunda pena con que él consideraba a la muerta, y admiraban la sonrisa ligera, feliz, con que observaba los juegos de la pequeña¹⁶⁹. (p. 89)

Si se analiza en detalle, hay una ligera confusión porque la sopa, que en principio debe despertar el hambre, según el testimonio despierta “profunda melancolía inspirados por la sopa olvidada”.

Pero los cambios mayores empiezan a aparecer en textos como *Estética del cine*, donde el efecto se describe de manera sintética:

consiste en hacer seguir un plano inexpresivo de un actor por diversos planos (una mesa bien provista, un cadáver, una mujer desnuda, etcétera), y comprobar que el primer

¹⁶⁹ Edgar Morin consigna así la referencia bibliográfica: Vsevolod Ilarionovic Pudovkin describe la experiencia en el montaje y el sonido, en *Le Magasin du spectacle*, pp. 10-11.

plano del actor toma, en función de su cercanía, diversos valores, diversas inflexiones.

(Aumont et al., 1996, pp. 403-404)

En este caso se retoma la descripción que hace Sadoul de “un cadáver”, y aparece referida una situación completamente nueva que corresponde a una mujer desnuda (no es mencionada por Kuleshov, ni Sadoul, ni Mariniello), y finalmente el efecto de ternura inspirado, el niño/bebé, desaparece y en su lugar hay un etcétera.

En esta misma directriz, rastreando otros autores como Fracòis Niney (2009) aparece descrito el efecto Kuleshov con otros detalles:

Es conocido el “efecto Kuleshov”, al cual su nombre ha quedado unido. Un plano americano, por ejemplo del célebre actor Moszhukin viendo hacia la orilla del cuadro, plano tomado de una película de ficción; se añade a ése el plano de un plato de sopa humeante o el de una joven en un féretro, una mujer desnuda en un diván, y los espectadores van a ver el rostro del actor (idéntico sin embargo en los tres casos) sucesivamente la expresión del hambre, de la tristeza, del deseo. (p. 67)

Niney no menciona la fuente bibliográfica a la que apela, pero su descripción difiere de las descripciones anteriores. En primer lugar, precisa el tamaño del plano. Por las referencias anteriores podría tratarse de un primer plano (de hecho, Morin lo aborda cuando refiere a los efectos del primer plano), pero ahora se describe como un plano americano, pero además se describe la dirección de mirada del actor (otros textos no lo mencionan). Además, sustituye el plano del niño/bebé por “un plano de una mujer desnuda en un diván”, el cual transforma la lectura del plano de Musjukin en una expresión de deseo. Esta versión coincide con la referida por Aumont, pero amplía una información de la puesta en escena y es que la mujer desnuda está sobre un diván. Hay otros textos que refieren la lectura del deseo, pero es a partir de la yuxtaposición de una mujer seductora pero no desnuda. Estas descripciones tan detalladas, ¿tendrán concordancia con una versión de montaje que circula en internet, que simula ser la original?¹⁷⁰

¹⁷⁰ La versión que referimos se puede consultar en el canal de Youtube de Mujer en la Cultura (s. f.). Tiene la semblanza de ser la pieza original, porque los archivos corresponden a la época, pero no se tiene la certeza de que la secuencia sea la que editó Kuleshov.

Roman Gubern describe la situación como un test de laboratorio. Sin embargo, no amplía las condiciones de los espectadores con que se realiza la prueba, y si cruzamos su descripción con las versiones anteriores notamos que hay variaciones. Suprime “una joven en un féretro”, que describe Niney. La mujer no está necesariamente desnuda; se describe como “una mujer voluptuosa” y el plano de “un niño que juega”, que según Mariniello despertaba el efecto de ternura, ahora aparece descrito como el cadáver de un niño. Gubern (1987) lo narra así:

Este experimento acerca del extraordinario poder ilusionista del montaje fue completado con el famoso test que yuxtaponía a un primer plano neutral· e inexpresivo del actor Ivan Mosjukin tres planos-signo de diverso contenido: un plato de sopa humeante, una mujer voluptuosa y el cadáver de un niño. El plano neutro e inexpresivo de Mosjukin era así emocionalmente activado por parte del espectador, según fuera el plano-estímulo que le precedía, inductor de emociones que investían ilusoriamente al rostro del actor con la expresión del apetito, del deseo sexual y de la pesadumbre. La gran lección de este experimento, además de confirmar la dinámica creatividad del psiquismo del espectador, revelaba que el efecto del montaje era el de una interacción entre dos estímulos (planos-signos) consecutivos. (p. 299)

Para completar el panorama de las apropiaciones del *efecto Kuleshov* tenemos que Bordwel y Thompson se refieren a la experiencia, no como una triada sino como un ejercicio que se yuxtapone con cuatro situaciones, donde incluye “escenas de la naturaleza” que no habían sido mencionadas por ninguno de los autores anteriores, pero además incluye “una mujer muerta”, ya no una joven, ni una niña muerta, y al final incluye un bebé, que es distinto al cadáver del niño que refiere Gubern y al niño que juega que describe Mariniello. Llaman la atención el cruce y la confusión de tantas versiones truncadas en torno a un tema tan recurrente de la historia del cine. Además, sorprende que los diversos textos referidos han sido escritos por connotados investigadores del cine, lo cual pone en evidencia la incertidumbre en torno al experimento original, y quizás esto indica que no existe el documento cinematográfico original, y al no existir este soporte podrían estar en duda todas las versiones referidas.

A continuación, se transcribe el fragmento de Bordwel y Thompson que aparece en *El*

Arte Cinematográfico, en el capítulo “La relación entre plano y plano: el Montaje”, donde referencian el experimento en el ámbito de las relaciones espaciales, como una indagación de las manipulaciones espaciales que realiza Kuleshov:

El más famoso de ellos consistía en el montaje de planos de la cara de un actor con expresión neutral con otros planos (planos de sopa, escenas de la naturaleza, una mujer muerta, un bebé). El resultado fue que el público creyó inmediatamente no sólo que la expresión del actor cambiaba, sino también que el actor estaba reaccionando ante cosas presentes en el mismo espacio que él. (Bordwell y Thompson, 1995, p. 258)

Llama la atención que la explicación del experimento se focalice en la supresión de planos de situación en el contexto de una escena. Es evidente que la condición para que funcione el efecto es que no exista un plano abierto que revele el “truco”, aunque la yuxtaposición de planos en diferentes contextos espaciales va a ser objeto de múltiples indagaciones sobre discontinuidades espaciales, incluida la referencia a *La pasión de Juana de Arco* (Dreyer, 1928), y a otras películas del cine contemporáneo las cuales, partiendo de un principio tan básico, han desencadenado unas manipulaciones espaciales de conexiones y lecturas elípticas que siguen siendo referencia para apropiaciones estéticas. Pero también porque en este ensayo se fundamentan numerosos estudios de proyección e identificación con el espectador, y es el antecedente de otras indagaciones teóricas y pragmáticas, tal como lo menciona Morin (2001): “La experiencia de Kuleshov permite tomar conciencia plenamente del fenómeno que Pudovkin y Eisenstein van a ampliar sistemáticamente en las participaciones micro-macrocósmicas” (p. 100).

Alrededor de las enseñanzas de Kuleshov no solo los teóricos han puesto su atención sino también muchos directores en la puesta en escena de sus filmes. Tal es el caso de Alfred Hitchcock, quien en la entrevista¹⁷¹ en profundidad que realiza Francois Truffaut (1974) sobre *Rear Window* (La ventana indiscreta, 1954), expresa su versión sobre el efecto Kuleshov y la apropiación que hace del mismo:

¹⁷¹ La entrevista fue realizada por Truffaut en 1962.

Ya sabe lo que Pudovkin escribió sobre esto; en uno de sus libros sobre el arte del montaje, ha contado la experiencia que había realizado su maestro Liev Kuleshov. Consistía en presentar un primerísimo plano de *Ivan Mosjukin* al que seguía el plano de un niño muerto. Sobre el rostro de Mosjukin se lee la compasión. Se quita el plano del niño muerto y se le reemplaza por un plato de comida, y en el mismo primerísimo plano de Mosjukin se lee entonces el apetito.

De la misma manera tomamos nosotros un primer plano de James Stewart. Mira por la ventana y ve, por ejemplo, un perrito que bajan al patio en un cesto; volvemos a Stewart, que sonrío. Ahora, en lugar del perrito que baja en el cesto, presentamos a una muchacha desnuda que se retuerce ante su ventana abierta; se vuelve a colocar el mismo primer plano de James Stewart sonriente y, ahora, ¡es un viejo crápula! (pp. 186-187)

En este comentario se advierten varios asuntos. Hitchcock tiene una ligera imprecisión al inicio, cuando refiere el efecto como si hubiese sido enunciado por Pudovkin, cuando realmente quien lo narra es el propio Kuleshov —pero esta confusión adquiere sentido, si recordamos que Sadoul advierte que el *experimento Kuleshov* inicialmente fue atribuido a su estudiante Pudovkin—. Pero lo realmente interesante es la manera como el director inglés apropia el efecto. A través de la entrevista podemos inferir que ha sido integrarlo conscientemente a su filme, primero extrapolando el efecto del sentimiento de ternura a través de la yuxtaposición del plano de Stewart con el perrito que es izado en la canasta, y luego cuando incluye el plano de la muchacha desnuda — que inicialmente en su recuerdo no lo relaciona con Kuleshov— para crear el sentimiento del deseo. Pero, además, tiempo después Hitchcock aparece en otra entrevista, donde retoma las experiencias del filme y de la entrevista que le realiza Truffaut para filmar una secuencia didáctica donde registra los planos que explican el experimento. En este cortometraje Hitchcock añade un elemento aparentemente banal, y es que no se ocupa del efecto desde la perspectiva del comportamiento espacial del montaje, ni de la transformación de sentimientos, sino que narra la situación desde la perspectiva del espectador, quien al interpretar la yuxtaposición transforma el hombre tierno en

un crápula¹⁷².

Toda la reflexión anterior permite comprender la complejidad que se teje a partir de las lecturas y las apropiaciones de un efecto que habitualmente se replica y se asume en los cursos de audiovisuales sin analizarlo y cuestionarlo suficientemente. No obstante lo anterior, se puede intuir que el experimento es tan básico y tan contundente que se cumple en todos los casos referidos, pues ningún autor orienta mal el efecto. También al desglosar un efecto cinematográfico occidental tan universal permite sumar interrogantes no solo como insumos para la docencia sino para apropiar y emprender construcciones narrativas acordes con el pensamiento indígena misak que permitan apropiar lo de afuera para fortalecer lo de adentro.

8.3.6. La geografía creadora

Los experimentos de Kuleshov son los fundamentos que desencadenaron los desarrollos de las teorías cinematográficas y de las pedagogías del cine que circulan hasta hoy. De ahí que la intención de aplicar estas prácticas en el Laboratorio Audiovisual misak es que permitan que los estudiantes aprendan, a través de la experimentación, las bases cinematográficas de los conocimientos de afuera para apropiarlos a través de sus metodologías ancestrales, la minga de conocimiento y el diálogo de saberes, en el contexto de la historia y el pensamiento indígena. Es decir, enrollando a través de la puesta en práctica de un conocimiento intercultural, pero también desenrollando a través de la reflexión occidental y del pensamiento misak.

Lev Vladimirovich Kuleshov es el primer teórico del cine que empieza a diferenciar entre *técnica* y *techné*, escribe textos y manifiestos, y propone experimentos asociadas a su rol de realizador cinematográfico y a su condición de enseñante, revelando y demostrando en su época que existen operaciones narrativas vedadas para la literatura, el teatro, la danza y la

¹⁷² En internet circula una secuencia sobre “El actor y el montaje” donde Hitchcock, en una entrevista, alude al efecto Kuleshov en los siguientes términos: “La tercera opción es lo que nosotros llamamos cinematografía pura. El montaje de nuestra película y cómo puede cambiar para crear ideas diferentes. En un *close up* nos mostrará lo que este personaje está viendo. Supongamos que él ve a una mujer abrazando a un bebé. Ahora cortamos a su reacción ante lo que está viendo, y él sonríe. Y ¿en qué se convierte este personaje? Es un hombre amable y simpático. Ahora quitemos las tomas intermedias. La mujer y el bebé. Pero dejemos las otras dos tomas como estaban. Y ahora pondremos una toma de una chica con bikini. Él mira... la chica en bikini... ¿Qué es ahora? Es un viejo indecente. Ya no es el gentil caballero al que le gustan los bebés. Eso es lo que el cine puede hacer por ti”. En la explicación se insertan dos planos actuados por Hitchcock que ilustran su explicación. La secuencia se puede ver en Youtube (C Muñoz, s. f.).

música, pero que habitan en el naciente arte cinematográfico.

Entre los experimentos que realizó Kuleshov se eligieron otras dos experiencias que indagaban por el comportamiento de la yuxtaposición de imágenes frente a los ojos del espectador, en una perspectiva similar al *efecto Kuleshov*. Se trata de los ejercicios que en algunos textos aparecen referidos como *Geografía creadora* y *La mujer perfecta*, los cuales se implementaron en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*.

La experiencia de la *Geografía creadora*¹⁷³ no ha sido tan visitada por los teóricos del cine, aunque algunos autores como Bordwell y Thompson la mencionan tangencialmente: “Kuleshov montó seguidos planos de actores ‘mirándose el uno al otro’, pero en calles de Moscú muy distantes; luego se encontraban, daban un paseo, y miraban la Casa Blanca de Washington” (Bordwell y Thompson, 1995, p. 258). Quien se ocupa con mayor detalle de la experiencia es Roman Gubern (1987):

Fue durante la realización de su primer film como director, titulado *Proekt inzenera Praitá* (El proyecto del ingeniero Pright, 1918), como surgió la iluminación de esta teoría. En una escena dos personajes que caminaban por un prado tenían que mirar los cables eléctricos sostenidos por un poste. Pero por razones técnicas resultó imposible rodar el plano en que debían aparecer a la vez los personajes y el tendido eléctrico. Kuleshov rodó por separado el poste eléctrico y en otro lugar otro plano distinto con los dos personajes mirando hacia lo alto, de modo que al combinarlos por el montaje construyó un espacio unitario e imaginario. Tras este descubrimiento, Kuleshov decidió efectuar una experiencia todavía más compleja, al cinematografiar a dos actores que se encuentran por la calle, miran a un edificio público y luego suben por sus escaleras. En realidad, esta pequeña escena experimental se rodó en cinco localizaciones enteramente distintas, pues ambos actores paseaban primero por dos calles muy alejadas en la realidad y su encuentro se rodó en una tercera calle. El edificio público que los actores

¹⁷³ Otros autores como Roman Gubern la refieren como *Geografía ideal* (Gubern, 1987, p. 299). Considerando la perspectiva del laboratorio audiovisual intercultural misak, vamos a interpretarlo como *Geografía creadora*, porque las operaciones de montaje implicadas no remiten a un ideal geográfico sino a la creación de un espacio fílmico.

miraban era la Casa Blanca de Washington, cuya imagen procedía de un documental, y los actores subían luego las escaleras de una catedral moscovita, pero el espectador tenía la impresión de que se trataba del edificio que habían mirado antes, formando parte todas las localizaciones de un espacio unitario y homogéneo. (p. 299)

Gubern recrea el entorno del experimento como una situación imprevista que surge en el rodaje, y Kuleshov, en su rol de director, encuentra una solución para resolver la dificultad narrativa en un filme, y luego re-elabora la misma situación con un criterio pedagógico para hacer una demostración del hallazgo. A diferencia del *efecto Kuleshov*, en este caso todos los materiales —planos— que emplea para su demostración no son materiales ajenos. *Kuleshov* se toma la tarea de filmar cuatro planos en diferentes barrios de Moscú, y añade un quinto plano de la Casa Blanca en Washington que extrae de un material de archivo.

En el caso del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, se plantea la propuesta de un modo abierto. Es decir, los estudiantes misak pueden grabar cinco planos —sin apelar a material de archivo—, o pueden grabar cuatro planos y usar un plano de archivo. Con los estudiantes se compartió la anécdota que le ocurrió a Kuleshov en su rodaje y que había desencadenado su hallazgo. Se apeló a la narración de la anécdota, porque ocurre con relativa frecuencia que en las filmaciones surgen imprevistos que no se alcanzan a resolver en el rodaje, pero también para motivarlos a apropiarse del Laboratorio Audiovisual como un lugar de incertidumbres e indagaciones. Un sitio de ensayos y hallazgos, pero también un lugar donde puede estar presente el fracaso. Semantizando positivamente la adversidad, porque en el laboratorio étnico, como en una película, todo lo que surja, accidental o conscientemente, debe asumirse como insumo de aprendizaje.

La propuesta de filmación del ejercicio de la *Geografía creadora* es que los estudiantes con sus propios teléfonos celulares enfrenten las dificultades y el potencial que tienen la cámara y el montaje cinematográfico para explorar creativamente el manejo del *espacio filmico*. Es decir, que compartiendo en una minga audiovisual pensante conozcan a través del *mørəp* (sentir, presentir, escuchar), *isup* (pensar), *marəp* (hacer) y *aship* (ver) las diferencias que se presentan entre la realidad que está frente a ellos y la representación de esa realidad que

“encuadra” la cámara para que posteriormente, en el montaje, adviertan cómo al filmar espacios y al yuxtaponerlos se pueden crear relaciones que se tejen ante los ojos del espectador, configurando un nuevo *espacio fílmico*, un espacio que permite crear, apropiarse y compartir una interpretación del mundo. Dziga Vertov —inicialmente alumno de Kuleshov y posteriormente su adversario—, cuando escribe sus manifiestos del *Kino-Glass* se apropia de este concepto del *espacio fílmico* re-orientando su inquieta mirada: “El cine-ojo es el cine explicación del mundo visible, aunque sea invisible para el ojo desnudo del hombre” (Vertov, 1993, p. 33). Y Vertov, al igual que Kuleshov y Eisenstein, no solo reflexiona e invita a reflexionar en sus manifiestos sino que se retroalimenta de la práctica. Y muchos de sus principios del manejo espacial aparecen en su film *El hombre de la cámara* (1929), donde se apropia del principio de la *geografía creadora* y crea espacios y ciudades inexistentes, armados a través de la yuxtaposición de fragmentos de pedazos de ciudades como Moscú, Kiev y Riga, de la Rusia Soviética, espacios urbanos visibles que solo existen en su film (Bordwell y Thompson, 1995, p. 415). Pero el conocimiento del manejo del espacio fílmico invocaba poderes mayúsculos sobre lo que proponía como *Kinokismo*: “El kinokismo es el arte de organizar los movimientos necesarios de las cosas en el espacio, gracias a la utilización de un conjunto artístico rítmico conforme a las propiedades del material y al ritmo interior de cada cosa” (Ramio y Thevenet, 1993, p. 39).

El ejercicio es un pretexto para invitar a los estudiantes campesinos a que exploren a partir de la elaboración del ejercicio de *Geografía creadora*, para que manejen conceptos pragmáticos que les permitan a mediano y a largo plazos narrar sus mundos indígenas. Porque la geografía creadora, al tiempo que permite crear realidades, también permite crear geografías inexistentes, tal como se proyectan en los sueños. Y esta estrategia sencilla puede ser un recurso para que el laboratorio intercultural ayude a comprender y a tejer el mundo misak, donde los espacios visibles de la vida cotidiana son lugares que se comparten con los espíritus que habitan el *kansrø*. Es decir que el mundo real de los guambianos es un escenario espiritual donde se cohabita con los ancestros, los *shures* y *shuras*, los cuales aconsejan a través de los sueños. En este entorno onírico es determinante la concepción del tiempo y el espacio. El

profesor Vasco (2018) lo describe de esta manera:

Aquellos que “se despidieron y se fueron” a vivir al *kansrø*, al otro mundo y otro tiempo, a esa otra tierra guambiana donde continúan existiendo y desde donde se relacionan de modo permanente con la gente actual. Por eso, los mayores dicen que “ese otro mundo no está en otro mundo sino en este mismo mundo”: es el tiempo y el espacio de hoy, donde viven los que se fueron y que, por lo tanto, hace parte del territorio y de la historia presentes. (p. 354)

Bárbara Muelas (1993), exgobernadora de la comunidad misak, en su tesis de Maestría en Lingüística amplía en estos términos la compleja relación espacio-temporal de su pueblo:

Es posible observar que la mayor parte de la sucesión del tiempo se ubica en el pasado y en el futuro. El concepto del presente, del ahora, /møy/, se refiere a una porción tan pequeña de tiempo que no tiene ninguna dimensión, que no tiene duración; es el instante, el momento, el punto preciso. Es el límite entre el pasado-adelante y el futuro-atrás, que está en continuo movimiento. El hablante se ubica en ese momento, en ese instante, como si la historia, los hechos del pasado, estuvieran ocurriendo entonces. El presente, /møy srø/, se encuentra entre el tiempo inmediato anterior y el tiempo inmediato posterior. Ahora bien, en guambiano este presente puede incluir desde unos pocos años antes hasta unos pocos años después. Por eso en las formas verbales, el presente se encuentra como patinando entre el pasado y el futuro, como un tiempo por completo inestable y fugaz. Es un tiempo que apenas está siendo, cuando ya está dejando de ser. En esta forma, /møy srø/ expresa el tiempo en que se cumplen los hechos y el modo en que el hablante los conoce, revitalizándolos mediante los conceptos de “antes” y “después”, valiéndose de la categoría verbal o de cualquier otro elemento lingüístico para expresar duda, probabilidad, incertidumbre, ya que no puede tener un conocimiento cierto de la realidad futura /wentosrø/, que hace parte del presente. El concepto de /møy srø/ se usa entonces con sentido de futuro cercano, lejano o remoto, pero también con sentido de pasado, desde ese punto imaginario /møy/, y en forma circular, sobre vectores de tiempo y espacio inestables. (pp. 35-36)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Esta relación espacio-temporal pone en evidencia el potencial y la complejidad de los modos particulares en los que se inscribe el pensamiento del pueblo misak, que pueden orientar a mediano y largo plazo búsquedas, rupturas o relaciones interculturales con los experimentos de los laboratorios del cine soviético.

La experimentación en el laboratorio étnico implicaba también potenciar las cualidades pragmáticas de los estudiantes apelando a alternativas caseras para realizar o adaptar aparatos con imaginación propia. De esta manera se había previsto realizar un estabilizador para la cámara del celular, tomando como referencia los tutoriales de internet, pero ocurrió que en una de las visitas que regularmente hacen profesores, artistas o personas de otras comunidades académicas a la Misak Universidad uno de los visitantes traía un *Estabilizador Gimbal 3axis* donde colocaba su *smartphone*, y con gran versatilidad hacía varios registros al pie del *nakchak* (fogón). Al ver la fluidez de los movimientos que permite realizar el accesorio se pensó en integrar la herramienta al laboratorio. En principio hubo dudas, por la inconveniencia de introducir más tecnología en lugar de afianzar la invención propia. Pero se decidió introducirla porque si la cámara occidental ya había sido introducida a la comunidad, podíamos incluir también el *Estabilizador Gimbal* que los occidentales habían diseñado para realizar películas de bajo costo.

Cuando todo estuvo listo para la realización del ejercicio, los estudiantes trabajaron en dos grupos. Se ubicaron en lugares más distanciados, razón por la cual fueron más complejos el apoyo y las asesorías. En general fue una jornada con bastantes complicaciones. En razón a que las actividades del Laboratorio se cruzaron con las actividades de la gobernación del resguardo indígena donde trabajaban algunos de ellos, todos los estudiantes no estuvieron presentes.

Los resultados del experimento en este caso fueron irregulares. Adicionalmente, en ambos grupos, cuando quisieron grabar desactivaron la función de grabar, y cuando creían que el plano había terminado activaron la pausa. Esta situación determinó que la batería de un celular se agotara pronto, y por tanto no se lograron realizar los planos previstos. Luego, al final de la tarde, llovió.

En la jornada siguiente, cuando se revisaron los materiales en la minga de

conocimiento, se comentó que el ejercicio no fue bien comprendido por los estudiantes, o que no estuvo bien explicado, o quizás ocurrió una sumatoria de las dos opciones. También se aclaró que cuando se coloca este mismo ejercicio entre los estudiantes de la Universidad del Valle no es fácil que ellos lo comprendan en un primer intento. Lo que ocurre es que cuando se apela a este experimento en los trabajos finales habitualmente se entiende y aplica de una forma coherente, porque es un concepto relativamente sencillo que se puede aplicar en el proceso de los trabajos. En el caso de los estudiantes de la Universidad del Valle, regularmente lo entienden mejor cuando deben aplicarlo en los rodajes para simplificar los sets de filmación, o cuando han tenido problemas de filmación y deber filmar fragmentos adicionales, tal como le ocurrió a Kuleshov en su primera película.

En el primer caso trabajaron una secuencia de un personaje que avanza en cinco lugares diferentes, donde se mantienen la continuidad del desplazamiento del actor y la continuidad del vestuario, pero lo que cambia es el actor. Esta secuencia la editaron, era coherente, y aunque no responde estrictamente al ejercicio propuesto el resultado final permitió comprender el fundamento básico de la manipulación espacial que se puede realizar a partir de los encuadres de la cámara y la continuidad que se establezca con los personajes. En el segundo grupo estuvieron menos coordinados. Grabaron solo dos planos. Los otros fragmentos correspondían a los que creían que la cámara estaba apagada.

No obstante lo anterior, se insistió en la importancia de las dificultades y los errores en el laboratorio como insumos de aprendizaje audiovisual. Y, como en algunos casos, paradójicamente podíamos aprender tanto de los ejercicios inconclusos o con errores, como de los ejercicios afortunados. Considerando la importancia del concepto de manejo del espacio fílmico y las relaciones espacio-temporales, cuando se visionaron filmes de referencia se retomaron estos recursos narrativos en otros filmes. De hecho, no se pretende en un piloto tener trabajos complejos; lo que se busca es sembrar la adopción de una mentalidad experimentalista en el ámbito audiovisual intercultural.

8.3.7. *La mujer misak perfecta*

Otro de los experimentos que refiere Kuleshov es el que se conoce como *La mujer*

perfecta, o *Mujer ideal*, nombres que resultan bastante sugerentes en un curso de iniciación de un Laboratorio Audiovisual. Al igual que los ejercicios anteriores, se trata de experimentos fundacionales que siguen siendo utilizados en la realización audiovisual como recursos de puesta en escena y para activar múltiples apropiaciones. Kuleshov (1975) en su momento describe la experiencia en estos términos:

Por el montaje podíamos representar a la chica, al igual que en la naturaleza, pero en realidad no existía, porque fotografiamos los labios de una mujer, las piernas de otra, la espalda de una tercera y los ojos de una cuarta. Empalmamos las piezas en una relación predeterminada y creamos a una persona totalmente diferente, pero conservando aún la realidad completa del material. Este particular ejemplo también demostró que todo el poder del efecto cinematográfico está en el montaje.

Solo con el material no se pueden lograr cosas tan únicas y aparentemente increíbles. Esto es imposible en cualquier otro espectáculo excepto el cine, además de que nada de esto se puede lograr a través de trucos, sino únicamente por la organización del material solo reuniéndolo en este o aquel orden. Tomemos un ejemplo más simple: una persona está cerca de la puerta. Esto es filmado en una toma larga. Luego vamos a un primer plano y en esta toma la cabeza de otra persona es fotografiada. De esta forma puedes empalmar la cara de *Alexandra Khokhlova* y el cuerpo de Nata Vachnadze y una vez más esto no será por un truco de fotografía sino por el montaje, es decir, por la organización del material más que por un truco técnico. (p. 53)

A pesar de la importancia que determina este ejercicio para la realización cinematográfica, el texto de Kuleshov no aparece referido por ningún autor en la bibliografía consultada, como si el conocimiento de este fundamento no ameritara una disertación. La importancia de esta experimentación es de orden pragmático y conceptual. En el ámbito del oficio de realización audiovisual el principio se emplea con bastante frecuencia porque corresponde al “falseo” de actuaciones. Algo que si se hace correctamente ayuda a esconder/falsificar las carencias o ausencias de la puesta en escena. Por ejemplo, en el caso de un actor que no es pianista pero debe interpretar su rol como pianista. La comprensión de este

experimento permite que el director pueda apoyarse en un doble, conservando ciertas continuidades de vestuario, iluminación y movimiento, para suplir la carencia musical de un actor. Con frecuencia la publicidad ha aprovechado muy bien este efecto. Usualmente en los *spots* de jabones para el cuerpo las actrices son registradas desde varios encuadres para exaltar a través de la belleza corporal las cualidades del producto, pero con mucha frecuencia ocurre que las mujeres con registros que corresponden a la belleza occidental habitualmente tienen un rostro y un cuerpo fotogénico pero carecen de belleza armónica en todas las partes del cuerpo, especialmente en las manos. Y en el caso de un comercial de jabón la cámara requiere hacer acercamientos de las manos para mostrar la manipulación del producto. En esas circunstancias las agencias de publicidad, para crear la sensación de perfección, apelan al *casting de manos*, donde hay catálogos de mujeres que no necesitan tener cuerpos esbeltos y rostros bellos, pero cuyas manos y/o extremidades tienen registros ideales. De esa manera, a través del montaje se crean “mujeres perfectas”.

Tomando como referencia el experimento de Kuleshov, en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* se emprendió el ejercicio, con la recomendación de que podían interpretar el ejercicio de manera abierta. Es decir, que asumieran preguntas: ¿Qué pasa si creamos un hombre perfecto?, ¿qué pasa si lo asumimos con humor y cambiamos el sentido?, ¿qué pasa si se hace una burla de un ser perfecto? La única condición era que aplicaran la fragmentación del experimento y la metodología propia, orientada por el *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), *isup* (pensar), *marøp* (hacer) y *aship* (ver), tal como lo habían aplicado en ejercicios anteriores.

Quizás debido a las dificultades que se habían presentado en el ejercicio anterior los estudiantes en esta ocasión decidieron no arriesgar mucho. Eligieron hacer el ejercicio en torno al referente original, sin asumir variaciones, y lo denominaron *La misak perfecta*. Antes de empezar a grabar hicieron una breve reunión alrededor del *nakchak* (fogón), haciendo gala de su oralidad, e hicieron un guion técnico de palabra, refiriendo instintivamente los lugares donde colocarían la cámara. En la asignación de las responsabilidades acordadas no hubo mayor discordia, porque con los ejercicios previos ya tenían los roles acordados. El lugar del camarógrafo resultó apetecido entre los hombres. Pero tan pronto lo asumió Segundo Sánchez

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

—un estudiante muy diligente entre los estudiantes— nadie se opuso. La claqueta la asumió Clementina. El sonido lo asumió Toñito, y el rol de dirección lo asumió Silvio, sin que se despertara ninguna reacción entre los demás estudiantes.

Las mujeres habitualmente eran las primeras en llegar y participaron activamente en todo el proceso. Pero cuando se organizaban los roles había cierta subalternidad que hacía evidente la hegemonía masculina. A pesar de que se exaltó en varias ocasiones la importancia de la mirada de las mujeres en las películas, ninguna misak asumió la iniciativa de dirigir, o de hacer sonido, o de manejar la cámara. Lo que sí asumieron fueron los roles de claqueta, *script* y producción.

El espacio del salón de la Misak Universidad funcionó muy bien como estudio. Fue una jornada fluida y la minga estuvo sincronizada. Como caso particular, a diferencia de los equipos de trabajo en occidente, no se requería la habitual función del asistente de dirección que se encarga de jalonar el ritmo de grabación. En este caso, poco a poco se fueron acoplando y encontrando o explorando dificultades y virtudes en los equipos que tenían a disposición. Poco a poco asumieron la dinámica, se organizaron y empezaron a codirigir la práctica entre todos. A pesar de que existían afinidades y distancias entre algunos microgrupos (por antecedentes de amistad, trabajo, etc.), el trabajo fluyó sin discordias, y de una manera extraña no había fricción entre ellos. Conseguir este ambiente de trabajo no es fácil de lograr en los laboratorios, y esta es una de las grandes virtudes. Es una comunidad que tiene en formación y en pensamiento la pulsión por compartir. Esta situación permitió entender la diferencia de trabajar con un equipo de estudiantes occidentales, donde habitualmente existen rivalidades, o cierta pugna de liderazgos e individualidades. En cambio, en este caso hay una comunidad de estudiantes en la que se podía observar que no primaba la ansiedad individualista de sobresalir entre el grupo a costa de lo que fuera. Esa es la diferencia entre un grupo occidental que se reúne, y un grupo de estudiantes indígenas que cuando trabaja en minga activa la condición tradicional del *lata-lata*, que afianza los lazos de solidaridad.

Se debe reiterar que en su gran mayoría los estudiantes tienen una habilidad sorprendente para aprender bien y rápido. Usualmente no requieren una segunda explicación, y

especialmente cuando las actividades están mediadas por el hacer las realizan con gran habilidad. Una particularidad que se hizo visible en los ejercicios que se presentaron es que regularmente no son amigos de las repeticiones de los planos. Algunos planos se repitieron, pero al menos en los ejercicios que se hicieron no se mostraron obstinados por la perfección, a pesar de que cuando se revisaba el material se insistía en la necesidad de revisar bien lo que se había grabado para asegurar que quedara correcto. De cierta manera, la dificultad de monitorear lo grabado simplificaba las repeticiones y dinamizaba la grabación. Esta condición revela que el sistema de aprendizaje no hace parte de una pedagogía cuadriculada que se enseña; es una metodología que hace parte de la formación integral del misak, que empieza a aprender en su casa y de allí la proyecta en la escuela y ahora en la Universidad.

En el caso de la puesta en escena había una situación que simplificaba en cierta forma el ejercicio, y es que el vestuario femenino misak es un atuendo que cubre casi la totalidad del cuerpo¹⁷⁴, lo cual permite establecer complicidad en la continuidad del traje, una condición básica para crear una misak ideal, y que no se adviertan los fragmentos de las diversas mujeres que estaban en el grupo. Esta situación permitía a través del montaje crear un sujeto único, con la yuxtaposición de fragmentos de todas las mujeres que asistieron ese día, independientemente de sus edades (que oscilaban entre 15 y 40 años), y las tallas de sus cuerpos. Otro asunto que permitió guardar la continuidad en las diversas puestas en escena es que el retrato correspondía a una puesta en escena de una misak que teje, y esta actividad permitía afianzar la correlación de los planos filmados. Adicionalmente, la grabación del discreto sonido del hilo que se escurre entre los dedos termina de cohesionar la propuesta.

En el proceso de grabación emplearon el trípode, el sujetador del teléfono celular y el Guimbal DJI Osmo. Sobre el ejercicio hicieron siete planos con siete misak distintas y siete ángulos diferentes. Sobre los encuadres, en las horas de la mañana habíamos visto unos referentes que se habían ilustrado para mostrar referentes en el trabajo de la tarde. Y en este

¹⁷⁴ El atuendo a primera vista es uniforme, aunque entre las mujeres hay diferencias. Por ejemplo, muchas de las mujeres mayores emplean el sombrero de fieltro. Las mujeres jóvenes emplean el *tampalkuary*. Una diferencia discreta pero muy importante es que las mujeres cubren su falda tejida con un anaco negro con líneas de colores. Y son la disposición y el grosor de la franja los que indican el lugar de origen de la familia a la que pertenecen.

proceso de búsqueda de encuadres aparece una situación muy particular que corresponde a la apropiación técnica que hicieron del celular. Por ejemplo, asumieron la elaboración de planos en picada, contrapicada y en diversos ángulos, empleando en varios casos el uso del encuadre fijo (Figura 33).

Como no estábamos en un estudio donde se pudiera controlar la luz, las fisuras de continuidad se presentaron en la iluminación, pues al cambiar el ángulo y el tiempo de grabación aparecían golpes de luz que en algunos casos se magnificaron, no solo por los cambios de luz sino por el modo automático del registro de la cámara del celular. Sin embargo, como habían logrado continuidad en la acción, el vestuario y el sonido, las disonancias de la luz quedaban encubiertas, y adicionalmente los cambios radicales en angulaciones experimentales permitían que logaran la cohesión narrativa que se habían propuesto.

Cuando se compartió el trabajo en el *nakchak* (fogón) los estudiantes quedaron contentos con la labor realizada. Es distinto explicar las posibilidades de la fragmentación en el montaje que realizar con un grupo de estudiantes la experiencia, pues de este modo hay una aprehensión de cómo a través de la yuxtaposición se pueden alterar no solo los espacios, como en la geografía creadora, sino también los sujetos. Y esta es una herramienta que no solo sirve para falsear un sujeto con otro. También es una herramienta que sirve para ayudarle a un actor a mejorar la representación de un personaje, para volver a grabar un fragmento de su propio cuerpo y acentuar algo que se quiera destacar. Estas relaciones que se establecen es lo que Kuleshov quería hacer saber a sus estudiantes. Silvestra Mariniello (1997) lo explica de esta manera:

El objeto de la experimentación de Kuleshov es la relación entre el medio y la “realidad”, y no la concatenación narrativa de imágenes. En este sentido debe entenderse el poder del montaje: como alteración del material que se convierte en relación, algo que existe en relación con un contexto y con una mirada, y no un objeto fijo, conocido. (p. 244)

Es decir, Kuleshov permite en su experimentación hacer comprensible esas relaciones que se establecen entre el ojo mecánico/digital y la realidad a través de la yuxtaposición. Pero

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

más allá de replicar el ejercicio de un laboratorio, que es un logro importante, lo interesante pueden ser las preguntas que despierta en el marco del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*. Es decir, ¿para qué puede servir esta propuesta en el contexto indígena?, ¿cómo se puede reinterpretar/apropiar?, ¿cómo podemos integrar un experimento como este a la hipótesis de la investigación?

En el ejercicio subyace una idea de montaje que se puede extrapolar a una comunidad, y es que permite crear en el espectador la metáfora de un colectivo unido en torno a una acción común. Es decir, a través de la yuxtaposición de planos fragmentados de diversos misak (hombres, mujeres, ancianos y niños), con el recurso de un vestuario que simboliza el pensamiento guambiano y la resistencia indígena, con recursos representativos de sus costumbres y su cosmovisión como el tejido o el empleo del machete, la pala, el azadón y el hacha, que son referentes de la lucha histórica misak por la recuperación del territorio. Con estos recursos se puede crear la ilusión de un misak plural, o un retrato del pueblo misak. La diferencia con la experiencia de la mujer perfecta es que en este caso la técnica, que es un instrumento de montaje narrativo muy valioso, no está valorada de manera individualista para apoyar el trabajo de una actriz o un actor que no tiene una habilidad musical, o la belleza hegemónica que se espera en sus extremidades. La diferencia es que la propuesta del retrato misak se funda en una apropiación que no pretende exaltar la individualidad sino el sentido colectivo. Y en esa medida el puente ideológico que se había intuido desde la concepción de la hipótesis revela que esos vasos comunicantes son viables, y que algunos de los principios y los fundamentos que surgen de los laboratorios se pueden apropiar, aprendiendo no solo de los logros sino de las dificultades, y entendiendo que hay diferencias históricas, políticas y culturales que diferencian las cosmovisiones.

En este contexto se explica que los Laboratorios en el cine soviético son pensados para indagar sobre cómo se hace un cine para el pueblo, y que con el paso del tiempo estos ejercicios que se abordaron son universales, solo que la idea es apropiarlos desde la cosmogonía propia para ver qué variaciones se pueden encontrar.

Extrapolando estas ideas se pueden crear puntadas para tejer recursos narrativos

audiovisuales propios, en consonancia con las propuestas de la factografía soviética y la creación del hombre nuevo. Es decir, de la concepción política, artística y estética que busca encontrar estrategias para capacitar a los jóvenes en el emprendimiento de propuestas que salgan no de la burguesía sino del pueblo y para el pueblo. Estos principios están asociados también a la creación del hombre nuevo, que se reinventa en el cine político en los años sesenta en América Latina desde una perspectiva anticolonialista y antiimperialista, alentada por las tendencias estéticas de la teoría de la estética del hambre, el cine imperfecto, el tercer cine, y la teoría y la práctica de un cine para el pueblo.

8.3.8. Homenaje a los hermanos Lumière y a George Méliès

En el Laboratorio Audiovisual indígena misak se abordó también la experimentación de la puesta en escena en función del plano secuencia. La idea inicial era recordar¹⁷⁵ cómo el cine desde sus inicios había recurrido a la narración del plano secuencia, y cómo en la conmemoración de los cien años del cine Sarah Moon realiza un homenaje a través del documental *Lumière et Compagnie* (Sarah Moon, 1996), donde invita a 40 prestigiosos realizadores a filmar un plano secuencia con una duración de 52 segundos, con la cámara y la emulsión originales que emplearon los Lumière en sus primeros filmes. El documental de Sara propició a nivel internacional un experimento que se ha expandido con el nombre de *film-minuto*. Su difusión ha tenido tal impacto que desde hace varios años no solo hay numerosos trabajos de diversas calidades, sino que se han creado festivales de film-minutos en diferentes lugares del mundo.

El concepto del plano secuencia, como todos los temas referidos en este espiral experimental, se ilustró en varios fragmentos de filmes que se enseñaron en las sesiones de la mañana. La idea era retomar la experiencia de Sarah Moon para incluirla como último ejercicio en el que los estudiantes harían un pequeño homenaje al pueblo misak grabando un plano secuencia de una duración de un minuto, en el que expresaran una idea de la investigación que cada estudiante estaba desarrollando en la Misak Universidad. Se había planteado como último

¹⁷⁵ Se refiere como un recuerdo porque en la inducción de la primera clase del Laboratorio se introdujo la historia del cine y se mostraron algunos fragmentos de los Lumière.

ejercicio para que los alumnos en ese momento tuvieran el máximo de insumos teóricos y pragmáticos para plantear la propuesta. Finalmente, debido a la complejidad de la agenda en la universidad étnica, no fue posible realizar esta actividad. No obstante lo anterior, el tema se desarrolló y en el trabajo final se realizaron varios planos secuencias de muy buena calidad.

Otra actividad implementada fue el ejercicio que se denominó *Homenaje a Méliès*¹⁷⁶, el cual también implicaba la grabación de un plano secuencia, solo que en este caso la filmación debe ser reversada al final¹⁷⁷. Esta idea se reafirmó a raíz de la instalación *Fortuna*¹⁷⁸, del artista William Kentridge, y en particular a la serie *Sevent Fragments for George Méliès (2003)*¹⁷⁹. Allí se pudo advertir que el ejercicio artístico de la emulación que hacía Kentridge reafirmaba la validez de la tarea, y que el fragmento elaborado por el artista sudafricano ponía en evidencia que ese tipo de homenajes exigía tener conciencia de recursos cinematográficos que demandaban un proceso de observación, creación y ensayo. Pero que además exigía dotar al experimento de un sentido de búsqueda, porque no se trataba de replicar mecánicamente el trabajo de Méliès y Kentridge sino que había que entender la gramática interna del proceso para formular la propuesta propia. En una entrevista realizada por Lina Espinosa, Kentridge lo definió en estos términos:

Hay una gramática particular en la forma como actúas hacia atrás de manera que puedas proyectar la cinta a la inversa. Y eso puede implicar el ángulo en el que debes caminar cuando vas hacia atrás para que te veas como si estuvieras caminando hacia delante. ¿Debes hacer una pausa antes de arrojar un objeto o después de que arrojas un objeto, de manera que parezca como si estuvieras atrayendo algo hacia tu mano, algo que está

¹⁷⁶ George Méliès ha sido objeto de numerosos homenajes, entre los que se encuentra *La Invención de Hugo* (Scorsese, 2011). En este caso el homenaje a Méliès no era el eje central de la instalación, era tan solo un acápite que se extrapoló para el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle y que ahora se incorpora al laboratorio.

¹⁷⁷ En torno a este creador francés el Taller de Audiovisuales, a partir de la socialización de una muestra de sus trabajos (que aún hoy nos sorprenden y que son relativamente fáciles de emular), había implementado algunas tareas con los estudiantes de la Universidad del Valle. La pregunta para hacer los ejercicios era ¿Cómo podemos incluir estas técnicas fundacionales para contar nuestras ideas contemporáneas? Los resultados eran muy interesantes y la realización y la exhibición causaba mucho divertimento.

¹⁷⁸ La instalación estuvo exhibida en Bogotá (Colombia), en el Museo de Arte del Banco de la República, entre el 10 de abril y el 7 de julio de 2014.

¹⁷⁹ Instalación a partir de fragmentos de películas en 16 mm y 35 mm transferidas a video, siete canales (color, sin sonido).

en otra parte? Y de una extraña manera, estos refinamientos acerca del modo en que funciona la forma son aquellos en los que tiene lugar el verdadero trabajo del ciclo de proyecciones sobre Méliès y otras cintas similares. (Espinosa, 2011)

En el Laboratorio Audiovisual Intercultural se replantea la propuesta en el contexto del pensamiento misak. El punto de partida es compartir el ejercicio de referencia de la exposición *Fortuna*, en la que el propio artista se filma a sí mismo: Kentridge entra a cuadro cabizbajo, en una actitud reflexiva de un artista que invoca la creación. Luego, con su mano izquierda saca una hoja del bolsillo de su camisa, lo desdobra y lee. Al tiempo, con su mano derecha saca otro apunte del bolsillo de su pantalón y, mientras lo lee, un documento escrito que navega en el aire “mágicamente” llega a sus manos. El personaje lo lee con atención mientras gira sobre sí mismo para demostrar que puede recibir libros aun de espaldas. Luego desde diferentes ángulos navegan otras hojas hacia sus manos; él sigue absorto en sus lecturas, y progresivamente sigue sumando otros libros que buscan certeramente sus manos. El personaje parece no advertir estos actos irreales; solo sigue aferrado a la lectura de la documentación que le llega. Cuando tiene suficientes libros entre sus manos, sin abandonar su mirada de la lectura camina despacio hacia la cámara hasta salir por derecha de cuadro¹⁸⁰.

Cuando se exhibió el fragmento sorprendió gratamente a los asistentes. Aunque algunos intuyeron que se trataba un truco en el que se devuelve la imagen en postproducción, la propuesta les pareció divertida. Luego compartimos otra versión del mismo corto, reversando el procedimiento para que se revelara “el truco” de la puesta en escena. Vemos entonces la filmación original donde Kentridge entra a cuadro cargado de libros, con la mirada ocupada en la lectura, mientras camina en reversa. Luego empieza a cerrar los libros y los arroja a diferentes lados, al igual que las hojas, hasta que finalmente dobla la última hoja, la guarda en su bolsillo, camina pensativo invocando la creación, y finalmente sale de cuadro.

Salta a la vista que es una alternativa obvia, sencilla y que se reconoce desde los albores del cine¹⁸¹. Sin embargo, dependiendo de las situaciones que se pretendan registrar, lo obvio en el

¹⁸⁰ La pieza artística se describe debido a que la obra no circula en internet. Para verla hay que asistir a la instalación.

¹⁸¹ Este tipo de experiencias se descubre desde las primeras proyecciones de los hermanos Lumière (quizás allí la vio Méliès por primera vez), pues para devolver el rollo había que reversar manualmente la película. Y entre las

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

cine no es necesariamente sencillo. Cuando se revisa de nuevo la secuencia original, sin trucaje, se advierte que un plano secuencia de estos requiere un laboratorio audiovisual. Es decir, tiempo, pericia y varios ensayos. Se debe ensayar lo que se quiere hacer, por sencillo que parezca, porque como lo advierte Kentridge en la entrevista hay que hacer pausas, hay que revisar ángulos, hay que saber caminar al revés para que se vea correcto al derecho. Se requiere un trabajo de observación, pero además el ejercicio invita a que los estudiantes reconozcan los límites de la postproducción, porque no es suficiente aplicar una orden a un computador para conseguir un efecto. Hay que analizar con filigrana las condiciones del registro y de la capacidad de captar/ver que tiene la cámara, porque el ojo, dependiendo de su soporte técnico, tiene particularidades. Pero independiente de las bondades de las marcas, el ojo mecánico/digital ve diferente a como ve el ojo de los seres humanos. En esto nuestro pensamiento se equivoca y no siempre lo que pensamos que se filma es lo que ha registrado el ojo de la cámara. La evidencia de estas recomendaciones solo se comprende en la práctica, en el hacer.

Pero la idea no es solo hacer el ejercicio sino partir de unas preguntas que cabalguen en la directriz del laboratorio. Por eso se invita a realizar el ejercicio bajo las preguntas: ¿Cómo podemos utilizar estos recursos para contar las historias del pueblo misak?, ¿cómo podemos apropiarnos del lenguaje del cine para registrar historias que puedan aproximarse a la narración del tiempo-espacio misak?, ¿pueden servir estas alternativas, que alteran la levedad de los objetos, para narrar las cualidades de los espíritus y los seres que habitan el *kansrø*?

El ejercicio invita a comprender las potencialidades expresivas del cine a través de una manipulación temporal que permite evidenciar que el tiempo se puede regresar a voluntad. Esta potestad no es habitual entre la gente corriente. El hecho de intervenir artísticamente objetos que se mueven en el espacio también implica usar recursos que en un momento dado pueden ayudar a poner en escena situaciones donde estén presentes o sugeridas las presencias ancestrales que ayudan a los pueblos en sus luchas de resistencia, los poderes de los dioses, las acciones de los médicos (chamanes), o presencias espirituales, o la peculiar y divertida vida de los muertos en el territorio.

primeras exhibiciones no solo estaban las escenas familiares sino también la demolición de un muro, que al reversar el rollo se reconstruía en poco tiempo.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En el ejercicio realizado se organizaron en dos grupos. En uno de los grupos se quiso trabajar el cuidado de la naturaleza, a partir de una propuesta que invita al reciclaje. Lo grabaron en un exterior en un plano general partiendo de un personaje femenino que tomaba en sus manos algunas botellas de plástico y basuras, toma una fotografía al camarógrafo, y luego empieza a caminar al revés botando basura en diferentes direcciones. Luego, cuando se revisó el material, advirtieron que lo que mostraba la imagen intervenida era una mujer misak que entraba a cámara y mágicamente las basuras y envases llegaban mágicamente a sus manos, y finalmente ella tomaba una fotografía. Para ser un primer ejercicio, el trabajo transmite la idea que los estudiantes querían compartir y fue valorada positivamente. Pero el ejercicio presentaba imperfecciones, porque no es fácil actuar caminando al revés. No estamos acostumbrados a hacerlo. Y para hacerlo se requiere proceder como lo hizo Kentridge. Hay que grabar varias veces y revisar críticamente el material. Hay que ensayar el modo de caminar y aprender a caminar al revés. Hay que actuar en función de cómo observa el espectador —por eso Kentridge leía obstinadamente los libros, para distraer el ojo del espectador—. Hay que revisar la calidad del registro que arroja la cámara —no es gratuito que Kentridge filmara en 16 mm—, y hay que buscar y encontrar el ángulo que permita narrar la “mentira” como si fuera realidad. Los errores o las dificultades permiten afianzar el diálogo. El trabajo permitía transmitir la lección que Kentridge había aprendido del arte de Méliès, y es que este tipo de argucias exige la disciplina de la observación y la repetición. Y esa enseñanza occidental la requería el grupo de estudiantes misak porque con frecuencia ellos no repetían los planos, ni revisaban el material grabado. Y la realización de este ejercicio, para ejecutarlo de manera correcta al juicio del ojo, requería entender que es un proceso de laboratorio, donde el solo hecho de caminar al revés implica una investigación sobre el acto de desplazarse, pero también implica indagar dónde se coloca la cámara.

El ejercicio tenía de manera complementaria el empleo de la técnica del *stop motion*, la técnica básica con la que George Méliès se inventa la narrativa de animación. La idea era que ellos aprendieran esta técnica básica para que grabaran el título y los créditos de sus trabajos. Se mostraron algunos ejemplos y en clase general se hizo una pequeña demostración y luego

ellos se apropiarían de la herramienta de animación por intuición (Figura 8.34)..

Como había libertad para que asumieran los ejercicios de una manera amplia, con la claridad pragmática de la gente del campo decidieron no hacer el *stop motion*, porque les quitaba mucho tiempo, sino grabar los créditos y los subtítulos sobre las moles de piedras que hay en todo el territorio —en algunas de ellas se encuentran los petroglifos—, con el propósito de registrar cada ícono de la escritura, y posteriormente alterar el tiempo en postproducción. Algo similar al ejercicio central, solo que ahora, en lugar de devolverse en el tiempo (reversar), aceleraban la imagen para abreviar el tiempo de exposición. Para escribir sobre la piedra eligieron unas pequeñas piedras rosadas —que ellos tenían identificadas— con las que escribieron el título, los nombres de ellos y la palabra fin. Pero no escribieron ni en español ni en *namtrik*. Escribieron con piedra sobre piedra, empleando los petroglifos del lenguaje natural.

Cuando socializaron la edición de estos fragmentos de los créditos el trabajo era muy llamativo, porque habían avanzado más de lo que se había solicitado, pero además porque habían empleado instintivamente el recurso de dibujar piedra sobre piedra. Los registros tenían dificultades; la cámara en su condición automática generó un diafragma para toda la zona de la piedra que impidió que petroglifos se identificaran plenamente. Pero era otro pretexto para compartir la metáfora y el conocimiento, comprobar que lo que ven nuestros ojos no es lo mismo que ven las cámaras, y que a las cámaras de los celulares —como vienen de afuera— no hay que dejarlas hacer lo que ellas quieran sino que hay que controlarlas. Hay que experimentar con ellas para “adiestrarlas” de tal manera que le sirvan a la comunidad en lo que se necesita.

Bajo esta misma perspectiva se orientó sobre la función del *time-laps* que tienen algunos celulares de alta gama. Una función diseñada en occidente con la que se puede experimentar desde el pensamiento misak, para recrear estados oníricos o espirituales del mundo indígena propio —al respecto se hicieron algunos experimentos filmando los cerros sagrados que rodean la Misak Universidad—. De igual manera se exploró la función de cámara lenta, advirtiendo el problema de abusar de los efectos, e insistiendo en que había que experimentar el invento occidental para encontrarle un sentido espiritual, o del *sensorium* propio.

En el proceso del laboratorio estos experimentos se fueron apropiando y afinando para

darle coherencia a algunas ideas que se fueron procesando, con recursos sencillos que permiten la manipulación del tiempo y la levedad o ingravidez de algunos elementos u objetos. Muchos de ellos se aplicaron en el ejercicio final, cuando por unanimidad los estudiantes decidieron hacer un retrato sobre el taita Abelino Dagua, un investigador beligerante guambiano que en el audiovisual es invocado en el cementerio, y surge de las aguas para seguir compartiendo su lucha solidaria por la decolonización de la historia, la cultura y el territorio del pueblo misak (Ver documental *Shur Abelinui wam yo kutri kitrop pichip* -Trenzando el pensamiento de shur Abelino-).

8.4. Estrategia 4: ¿Cómo visionar lo de afuera para fortalecer lo propio?

En el marco de la propuesta del Laboratorio Audiovisual Intercultural, este espiral se plantea en consonancia con la pedagogía misak, y corresponde al visionaje de películas, cortos o fragmentos de películas que refuerzan, activan y proyectan todo el proceso reflexivo del laboratorio. La minga del pensamiento, que en este caso privilegia la función del *aship* (ver), y se apoya en el *mørøp* (escuchar) y el *isup* (pensar) para proyectar la estrategia que está en función del *marøp* (hacer), que dará como resultado la práctica del trabajo audiovisual final. Si tratáramos de situarlo gráficamente en los espirales misak, el Espiral 4 estaría en el centro, porque los espirales 1, 2 y 3 giran en torno a él. La relación que existe entre ellos no corresponde a casillas cuadrículadas porque, como se ha manifestado en distintos momentos, el pensamiento guambiano es circular, como lo manifestaba el taita Lorenzo Muelas.

Otra de las características de la presente estrategia es que todas sus actividades se realizan en torno al *nakchak* (fogón) que está al pie del proyector de video, como si fuera la caverna del mito platónico (Morin, 2001, p. 18), retroalimentado la minga de conocimiento en el salón de la Misak Universidad. En este lugar, a través de los filmes que se comparten, se va a plantear un flujo intercultural dinámico, tomando como referentes históricos el cine vanguardista, histórico, político, antropológico e independiente que pueda servir para estimular u orientar las apropiaciones que vayan surgiendo en los procesos de los otros espirales. Y todo el cruce de senderos circulares está guiado por la pregunta: ¿Cómo visionar las historias de afuera para fortalecer lo propio?

El hecho de centrar este espiral sobre la visualización llevó a indagar por el significado

que se le asigna en occidente al visionaje, y encontramos que la Real Academia de la Española (s. f.-b) le asigna dos acepciones al verbo *visionar*:

1. Creer que son reales cosas inventadas.
2. Examinar técnica y críticamente, en una sesión de trabajo, un producto cinematográfico, televisivo.

Los dos significados son viables para el laboratorio étnico, pero son insuficientes. El primero implica al espectador como agente del acto de creer que las invenciones son reales. El segundo determina que es una sesión de trabajo dedicada a la evaluación técnica y crítica de un producto audiovisual. Pero los significados son insuficientes porque, en el primer caso, en el Laboratorio étnico la percepción de lo real también puede ser real —no tiene que ser una invención—, pero también puede haber una percepción irreal articulada con otros modos de ver, sentir y pensar. Es decir, en un laboratorio intercultural indígena en la observación de un filme puede haber una contemplación espiritual que transforma el modo de enunciar la significación de la Real Academia de la Lengua Española. De hecho, el *aship* (ver) no solo se relaciona con el ver inmediato, sino que, a través del pensar, se proyecta y se puede visionar. La segunda acepción es más pragmática y cercana con el trabajo que se implementará. Aquí en el término de visionaje se incluye el acento implícito de una visión subjetiva atravesada por el “ver”, que puede ser o no occidental, y ese acto orgánico está asociado a otros sentidos. Esto porque en el audiovisual el “ver” está relacionado con otras percepciones, entre ellas la intervención sonora. Es decir, el sonido orienta el ojo y los otros sentidos que afectan la observación. Por ejemplo, si en un plano general donde hay mucha información el diseño sonoro destaca un primer plano de un perro ladrando, el ojo del espectador tiende a focalizar el perro por encima de cualquier otro elemento de la imagen. Es decir, el sonido ambiente puede llegar a señalar con tanto poder como lo hace un primer plano de una imagen.

En relación con esos otros modos de ver, en las comunidades indígenas hay una situación particular con los “médicos” (chamanes¹⁸²), que han logrado desarrollar su sexto

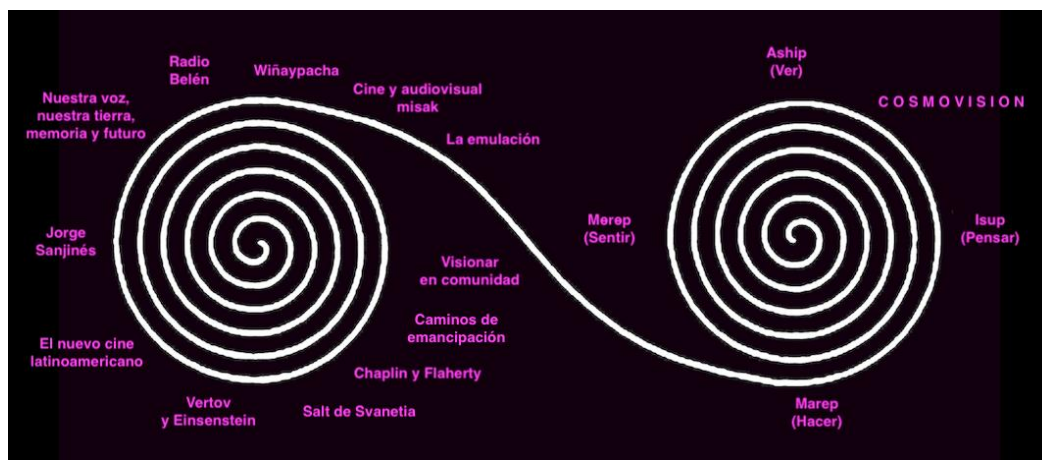
¹⁸² En el caso de algunos chamanes Tanimukas del Apaporis pueden transformarse en jaguares, pero aun en instancias cotidianas desarrollan la capacidad para ver como los jaguares, es decir en 360 grados.

sentido y tienen dones excepcionales de percepción que el ojo y los sentidos occidentales no perciben. Ellos pueden hablar con los *shures* ya muertos en sueños diurnos y nocturnos. Y esos dones hacen parte del tejido de conocimiento propio, que no solo sirve para sanar personas sino que sirve también para consultar, para armonizar el territorio a través del *aship* (ver).

Adjuntamos la Figura 8.35, correspondiente a la estrategia cuatro, donde se consignan algunas referencias sobre las cuales gira el laboratorio.

Figura 8.35

Estrategia 4



Fuente: el autor.

8.4.1. Visionar en comunidad

La importancia de este Espiral 4 en la metodología es que ocurre en un espacio colectivo donde se socializa con la comunidad indígena en el contexto de un ritual en torno a una pantalla y el fuego. Es un ritual que usualmente está precedido de un “refrescamiento” que invoca a los *shures* y *shuras* y agradece a la madre tierra, y que tácitamente ha aceptado y apropiado la tecnología del cine (video beam), porque se acopla a la socialización de imágenes y sonidos que podrían aportar ideas a la comunidad¹⁸³. Esta sesión es lo que podríamos entender como una minga de conocimiento audiovisual, que no ha sido diseñada en el contexto de la investigación sino que el cabildo guambiano, a través de la Misak Universidad, ha adoptado este modo para reflexionar sobre su cultura. Este principio colectivo contribuye a que

¹⁸³ Se debe advertir que no todas las nuevas tecnologías necesariamente son cómplices de la exhibición colectiva. Tanto los computadores como los teléfonos celulares y las tablets están diseñados desde la mentalidad individualista.

la visualización sea concebida como un espacio de participación abierta, donde no solo asisten los estudiantes que están matriculados en los cursos de la Universidad sino donde también pueden asistir sus familias (esposo, esposa, hijo, etc.) (Figura 8.36).

8.4.1.1. Visionar desde los referentes cinematográficos para buscar caminos de emancipación

La apertura de cada jornada del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* se inicia con este Espiral, donde se asiste al visionaje de fragmentos audiovisuales de ficción, documental y experimental, en su mayor parte fragmentos occidentales, pero también algunos trabajos del cine indígena y del cine indigenista. De igual manera, allí también se revisaron algunos segmentos de trabajos realizados por los propios estudiantes, que partían de experiencias del mundo de afuera. Es decir, es un espacio abierto, pero estrechamente relacionado con el visionaje de las diversas actividades interculturales que se llevan a cabo en los frentes complementarios del laboratorio, apoyándose en los principios del pensamiento misak: aprender lo de afuera para fortalecer lo propio. Esto quiere decir que la cosmovisión y la identidad local están en el centro del espiral, y las referencias del cine de afuera están en función de la cosmovisión propia. Este planteamiento también implica que no todas las referencias cinematográficas del mundo de afuera deben ser consideradas en el espiral guambiano. Y en esto la historia política del pueblo misak tiene una trayectoria, en la cual el resguardo indígena ha tenido interacciones globales con otras culturas latinoamericanas y del tercer mundo, donde se han tejido luchas comunes.

El visionaje, entonces, está concebido como parte del proceso de sensibilización intercultural, y al tiempo permite compartir el diálogo de saberes y propiciar la horizontalidad entre las partes. Como se sabía que varios estudiantes venían de sitios distantes¹⁸⁴, y que sus llegadas habituales eran escalonadas, se decidió empezar con las actividades de visualización dando un margen para iniciar un poco más temprano con los que podían asistir.

Chaplin y Flaherty. La primera película con que se inició la actividad fue *La quimera*

¹⁸⁴ La gran mayoría de los estudiantes vive en corregimientos que están a media hora, a una hora y hasta dos horas. La gran mayoría llega en transporte colectivo, pero hay algunos que tienen que venir por los montes caminando hasta llegar a la sede de la Misak Universidad.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

del oro (Chaplin, 1925)¹⁸⁵. Estaba programado proyectar un fragmento, pero la hilaridad que provocaba el filme fue tan contagiosa que los espectadores solicitaron que no se suspendiera y se exhibió un largo fragmento. El filme permitió romper el hielo y desglosar algunos fragmentos para anticipar recursos narrativos que se analizarían posteriormente en el glosario y en los ejercicios del laboratorio de montaje. Al día siguiente visionamos *Nanook el esquimal* (Flaherty, 1924)¹⁸⁶ y el documental de nuevo debió exhibirse en un fragmento más largo, debido al interés de los asistentes. Se abordaron las diferencias y nexos entre las películas de Flaherty y Chaplin. A partir de los comentarios se advirtió la gran diferencia en el tono narrativo. Con Chaplin se rieron, pero con Nanook conocieron otra comunidad y otras tierras. Es decir, en las dos historias los asistentes se proyectaron con las peripecias de los protagonistas y las adversidades de la naturaleza, donde el viento, el frío y la nieve arrecian contra el ser humano. También valoraron mucho las escenas de cacería de Nanook, porque vieron animales que algunos de ellos nunca habían visto o una cacería igualmente novedosa. Compararon la manera como se emplea la cacería en la película de Chaplin —donde se juega con el peligro frente al oso— y la historia de Nanook, que enfrenta a animales y peligros de verdad. Las dos historias también permitieron hablar sobre las diferencias entre documental y ficción, aclarando que en el filme de Chaplin se entremezclan planos documentales y de ficción. Pero la comparación también permitió abordar las diferencias entre el cine de estudio y el cine filmado en locaciones reales, valorando las posibilidades y las limitaciones de cada opción. Además, reconocieron que las dos historias eran muy diferentes, aunque remitían al mismo territorio (Alaska). A raíz del interés en la construcción del iglú se desglosó la escena poniendo en evidencia los artificios del director para filmar al interior de esta construcción que, al igual que las construcciones de los misak antiguos, es redonda para desviar la fuerza de los vientos, pero también para ilustrar cómo en esa película documental se había construido la mitad del iglú para poder filmar al interior.

Salt de Svanetia. A partir de la semana siguiente se exhibió una secuencia de *Salt de*

¹⁸⁵ La película puede ser consultada en el canal de Youtube de Spejo Films (2020).

¹⁸⁶ La película puede ser consultada en el canal de Josefina Severino en Youtube (2016).

Svanetia (Kalatazov, 1930)¹⁸⁷, donde se muestra a una mujer de la comunidad de los *Svan* que teje hábilmente con lana de ovejo, en unas condiciones similares a las que los misak emplean para tejer sus prendas, teje a mano y también teje en un telar. Pero, además, como es una comunidad alejada de la civilización, padece la falta de sal al punto de que

mientras un labriego yace tendido en el campo para descansar de su trabajo, una vaca se le acerca para lamerle el sudor de la frente. Al nacer un niño, un perro que merodea se poner a lamer el líquido de la placenta. (Barnouw, 1996, p. 65)

Las escenas del tejido y la falta de sal impactaron a los estudiantes misak por la cercanía en el tejido de un pueblo tan lejano, y la cercanía con su rol de campesinos. Luego, para ampliar la reflexión sobre el glosario audiovisual, se revisaron de nuevo los fragmentos y ellos mismos fueron infiriendo lo interesante de las angulaciones de cámara, y valoraron los diversos ángulos con que se habían filmado secuencias del tejido.

Vertov y Eisenstein. Posteriormente se enseñaron fragmentos de *El hombre de la cámara* (Dziga Vertov, 1929)¹⁸⁸. Dada la complejidad del filme y el contexto teórico que demanda la comprensión del manifiesto del cine-ojo, en este caso se desglosaron algunos segmentos del manifiesto bolchevique y su relación con algunas secuencias¹⁸⁹ del filme apelando a lecturas como *El Arte Cinematográfico* (Bordwell y Thompson, 1995, pp. 413-417), para revisar las indagaciones del artista futurista para captar la visión poética de la vida de improvisado, a partir de una verdad social que está en el cine sin maquillajes, sin actores, sin guiones de hierro. Un cine enunciado en los años veinte del siglo veinte, que surge a partir de la búsqueda teórica y pragmática a través de la cámara y el montaje, que permiten desentrañar los modos de ver del ojo mecánico a través de su “excitante noción de intervalo” (Aumont, 2004, p. 121), como una visión futurista del cine que con el paso del tiempo —aun en la época de los computadores— sigue siendo un referente para pensar el alcance interactivo de la

¹⁸⁷ La película puede ser consultada en el canal de Zachary Dempster (s. f.) en Youtube.

¹⁸⁸ Este documental mudo experimental puede verse en Youtube (All soviet movies on RVISION, 2016).

¹⁸⁹ La precisión de esta tarea surge de la misma dificultad que el propio director enfrentó en el primer visionaje que hizo del film, pero además porque habitualmente los estudiantes occidentales de la Universidad del Valle también enfrentan dificultades para entender el documental, y finalmente porque en el libro *A nueva tecnología, nuevas identidades*, Marta Rodríguez consiga que en el taller audiovisual que organizaron en los años ochenta para líderes indígenas los asistentes no entendieron la película de Dziga Vertov.

imagen (Manovich, 2005), y para reflexionar a partir de la teoría y de la práctica.

El film de Vertov sirvió también como referencia para acentuar la apropiación indígena del glosario audiovisual occidental, y para ejemplificar una película que en sí misma es un laboratorio audiovisual. Como *El Hombre de la Cámara* es un filme complejo de entender para diversos públicos, mientras se exhibía se hacían comentarios valorando que la obra comparte el entusiasmo por la indagación del poder de la cámara y el poder del montaje, pero al tiempo demuestra la dimensión pragmática de los principios teóricos del manifiesto futurista del *cine-ojo*, donde se plantea desde la vanguardia futurista cómo la cámara tiene una visión más potente que la visión del ojo humano. De igual manera se enfatizó en que el manifiesto y el filme ilustran una provocación para derrumbar la idea del artista individualista que creó la burguesía, convocando a los jóvenes *kinovs*, a los proletarios, a los campesinos, a los artistas del pueblo, a transformarse como *kinovs*, como cine-ojos, porque cada bolchevique podía ser “el hombre de la cámara”. En esta perspectiva se reiteró el privilegio que tienen los misak como estudiantes de una comunidad indígena solidaria, en la que pueden apropiarse ese sentido de creación del cine soviético para pensar hoy en un audiovisual comunero para el pueblo indígena.

También se presentaron fragmentos de *La Huelga* (Eisenstein, 1925)¹⁹⁰ y *El Acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925)¹⁹¹. Se revisaron algunas escenas para comprender la propuesta del montaje de atracciones y la apropiación de los tropos literarios a la cinematografía como instrumentos estéticos y narrativos para narrar la épica del pueblo, instalando el cine como un vehículo político para representar la historia de las luchas sociales recurriendo a las alternativas de representación cinematográfica. A partir de estos referentes de autores y filmes se socializó el concepto de la factografía (Manovich, 2005), un neologismo que literalmente traduce “escritura del hecho”, inventado por los jóvenes artistas revolucionarios que venían incursionando en las vanguardias del teatro, la poesía y la música, explorando estrategias de apoyo a la causa socialista. Una propuesta estética inclinada hacia el documental con una

¹⁹⁰ La película puede ser consultada en el canal de Youtube de Antonio Varela (2011).

¹⁹¹ La película puede ser consultada en el canal de Youtube de Joan Simó (s. f.).

postura política comprometida que “No pretende sólo una reflexión sobre las formas de grabar imágenes y sonidos según las nuevas técnicas, sino sobre una determinada manera de contar la historia a partir de esos recursos” (Del Río, 2010, p. 21).

Bajo esta orientación se planteó que la creación del cine soviético de los años veinte sirve como referente para pensar el Laboratorios Audiovisual Intercultural, que se inspira en planteamientos fundacionales de la cinematografía, aún vigentes, y que constituyen casi la “Ley de origen del cine” (aludiendo a la “Ley de origen” de los pueblos ancestrales), y que por tanto pueden seguir inspirando a los jóvenes, hombres y mujeres misak, para reapropiar alternativas interculturales próximas a su comunidad.

El nuevo cine latinoamericano. En otras jornadas se revisaron algunos fragmentos fílmicos de los años sesenta, cuando célebres cineastas independientes produjeron obras de extraordinario valor estético y social en el denominado *Nuevo cine latinoamericano*. Muchas de estas obras fílmicas tienen referencias al cine soviético de los años veinte, con apropiaciones independientes afianzadas en raíces genuinas y que se proponen en el marco de una serie de manifiestos seminales que se escriben entre 1967 y 1977, de manera paralela a la filmación de algunas películas. Estos manifiestos surgen de reflexiones teórico-prácticas en las que se plantea “un cine crítico, militante, rebelde, marginal, independiente, de liberación, un cine de la descolonización y, por supuesto, un cine político y revolucionario” (Cinema, 2014, p. 16). Un cine afianzado en una estética política y social que surge del pensar la tragedia de las neocolonizaciones latinoamericanas subdesarrolladas. En términos de Hannah Arendt,

algo semejante a una “Unidad del Tercer Mundo”, a la que podría dirigirse el nuevo slogan de la era de la descolonización “Nativos de todos los países subdesarrollados, uníos” (Sartre, año). El Tercer Mundo no es una realidad, sino una ideología. (Arendt, 2006, pp. 35-36)

Para introducir los filmes y los textos se compartió un fragmento de la película brasilera *Dios y el Diablo en la tierra del sol* (Glauber Rocha, 1964)¹⁹², una de las célebres películas de Rocha, y se abordó de manera general el manifiesto *La estética del hambre* (1969), un texto

¹⁹² La película puede ser consultada en Youtube (Imogen W., s. f.).

visceral donde el artista expresa desde una poética propia cómo el hambre lleva a la pobreza, y donde expresa su inconformidad con la mirada europea que observa sorprendida al latinoamericano sin comprenderlo. Pero, además, un texto donde cuestiona la dependencia cultural, política y económica de Brasil y de América Latina, un gran territorio donde el colonialismo sigue vigente, solo que han cambiado los colonizadores de turno. El texto en uno de sus apartes consigna:

Al observador europeo los procesos de la creación artística del mundo subdesarrollado sólo le interesan en la medida en que satisfagan su nostalgia de primitivismo; y este primitivismo se presenta híbrido, disfrazado sobre tardías herencias del mundo civilizado, mal comprendidas porque fueron impuestas por los condicionamientos colonialistas.

(...)

Sabemos que el hambre no será curado por los planeamientos de gabinetes y que los remiendos del tecnicolor no esconden, sino agravan sus tumores. Así solamente una cultura de hambre, manando de sus propias estructuras, puede superarse cualitativamente: y la más noble manifestación cultural del hambre es la violencia. (...) el colonizador puede comprender, por el horror, la fuerza de la cultura que él explota. Mientras no levanta las armas, el colonizado es un esclavo: fue preciso un primer policía muerto para que el francés viera un argelino. (...)

(...) El amor que ésta “violencia” encierra es tan brutal, como la propia “violencia”, porque no es un amor de complacencia, sino un amor de acción y transformación. (Rocha, 2004, pp. 53-54)

Otro segmento abordado en la apertura fue *La hora de los hornos* (Fernando Solanas y Octavio Getino, 1968)¹⁹³, un documental que culmina con el asesinato del Ché Guevara en Bolivia, en un momento en el que se aviva la utopía de la revolución armada en América Latina, una revolución que hace parte de un proyecto político e intelectual que se anima desde las artes, a través del cine, el teatro, la pintura, la literatura y la música, y que se consolida en la

¹⁹³ Este documental puede ser consultado en el canal de La Baldrich TV (s. f.) en Youtube.

acción a través de grupos guerrilleros como los Tupamaros en Uruguay, los Montoneros en Argentina, o las Farc y el ELN en Colombia. El filme *La hora de los hornos* se exhibe marginalmente en Colombia y en América Latina en sindicatos, universidades, cineclubes y espacios clandestinos. Un año después del lanzamiento del documental, Getino y Solanas (1969) escriben el beligerante manifiesto *Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo*, una propuesta teórica y pragmática que introduce el cine-guerrilla como alternativa para enfrentar el colonialismo político, económico y cultural. En uno de sus apartes el manifiesto dice:

El trabajo de un grupo de cine-guerrilla se rige por normas estrictamente disciplinarias, tanto de método de trabajo como de seguridad. Así como una guerrilla no puede fortalecerse si no opera con una concepción de cuadros y estructuras militares, otras cosas a comprender las limitaciones ideológicas en las que aquéllos se han desenvuelto, tiende hoy a disminuir en la medida que unos y otros comienzan a descubrir la imposibilidad de destruir al enemigo sin la previa integración de una batalla por intereses que les son comunes.

El artista empieza a sentir la insuficiencia de su inconformidad y su rebeldía individual. Las organizaciones revolucionarias descubren a su vez los vacíos que va generando en el terreno de la cultura la lucha por el poder. Las dificultades que presenta la realización cinematográfica, las limitaciones ideológicas del cineasta de un país neocolonial, etc., han sido elementos objetivos para que hasta ahora las organizaciones del pueblo no hayan prestado al cine la atención que este merece. (Getino y Solanas, 1982, pp. 50-51)

También se enseñó en el *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* un fragmento de *Memorias del subdesarrollo* (Tomás Gutiérrez Alea, 1968)¹⁹⁴ para hablar del *Nuevo Cine Cubano* en el contexto de un cine que piensa en la revolución como referente de una propuesta estética de un cine político reflexivo y autocrítico. En este contexto se plantea el manifiesto “Por un cine imperfecto”, de Julio García Espinosa, publicado en 1969. Este es un documento que también se ha inspirado en las vanguardias soviéticas pero que redimensiona el sentido de

¹⁹⁴ Este largometraje cubano puede ser consultado en el canal de Youtube de Videocine Palau (s. f.).

la producción artística cinematográfica en el contexto del artista y en la formación del artista revolucionario de la época, confrontando la mirada neocolonialista con la propuesta de pensar una nueva mirada cinematográfica revolucionaria latinoamericana. Adjuntamos algunos fragmentos del manifiesto referido:

Hoy en día un cine perfecto —técnica y artísticamente logrado— es casi siempre un cine reaccionario. (...) Cuando nosotros miramos hacia Europa nos frotamos las manos. Vemos a la vieja cultura imposibilitada hoy de darle una respuesta a los problemas del arte. En realidad sucede que Europa no puede ya responder en forma tradicional y, al mismo tiempo, le es muy difícil hacerlo de una manera enteramente nueva. (...) Pensamos entonces que ha llegado nuestro momento. Que al fin los subdesarrollados pueden disfrazarse de hombres “cultos”. Es nuestro mayor peligro. Esa es nuestra mayor tentación. (...) Es la Revolución lo que hace posible otra alternativa, lo que puede ofrecer una respuesta auténticamente nueva, lo que nos permite barrer de una vez y para siempre con los conceptos y prácticas minoritarias en el arte. Porque es la Revolución y el proceso revolucionario lo único que puede hacer posible la presencia total y libre de las masas. (...) Una nueva poética para el cine será, ante todo y sobre todo, una poética “interesada”, un arte “interesado”, un cine consiente y resueltamente “interesado”, es decir, un cine imperfecto. (...) El cine imperfecto entendemos que exige, sobre todo, mostrar el proceso de los problemas. (...) Al cine imperfecto no le interesa más la calidad ni la técnica. (...) Lo mismo se puede hacer en estudio que con una guerrilla en medio de la selva. (...) El cineasta de esta nueva poética no debe ver en ella el objeto de una realización personal. Debe tener, también desde ahora, otra actividad. Debe jerarquizar su condición o su aspiración de revolucionario por encima de todo. Debe tratar de realizarse, en una palabra, como hombre y no sólo como artista. El cine imperfecto no puede olvidar que su objetivo esencial es el de desaparecer como nueva poética. (García, 2010, pp. 1-9)

En las jornadas del plan piloto del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* se explica cómo paradójicamente el *Nuevo Cine Latinoamericano* que se planteaba como un cine

político, que confronta la neo colonización, la burguesía, el poder y las instituciones hegemónicas, con el acompañamiento del sujeto social del proletariado, no aparece revestido de una condición étnica particular. Es decir, el cine latinoamericano, con su espíritu contestatario, es un cine de mestizos y de blancos que no están pensando los nuevos cines desde la condición étnica de los pueblos raizales. Esta perspectiva solo se enuncia en el texto *La idea de pueblo en la encrucijada del cine latinoamericano en los años 60-70*:

En el cine declarado como cine político, el sujeto proletario oculta al sujeto racial. El cine político busca convertir al sujeto proletario y al sujeto marginado en un sujeto revolucionario. La condición racial no es recogida por este cine político, respecto al sujeto negro, como pudo ser en Brasil. Jorge Sanjinés, a este respecto, es un ejemplo único de un realizador que pone el cine al servicio de un sujeto indígena. (Navarro, 2019, p. 75)

Jorge Sanjinés. Evidentemente, el primer realizador que asume esta postura es Jorge Sanjinés, el director de cine boliviano —no indígena— que se formó en Santiago de Chile, y que después de algunos cortometrajes realiza el largometraje de ficción *Yawuar Mallku-La sangre del cóndor* (Sanjinés, 1969)¹⁹⁵. Una propuesta de ficción que recrea la historia de una agencia de los Estados Unidos que presta servicios médicos a una comunidad indígena quechua, pero que en el fondo se ocupa de esterilizar a las mujeres para arrasar con la reproducción de las comunidades indígenas. La fábula denuncia el racismo de los programas biopolíticos agenciados por Estados Unidos que surgen a la sombra de los Cuerpos de Paz bajo las recomendaciones de Robert McNamara, en los cuales se emplea a la población indígena como objetivo de laboratorios que promueven el control de la natalidad para detener la revolución en América Latina.

La película denuncia con éxito el diseño biopolítico y antropológico del Departamento de Estado de los Estados Unidos para controlar la natalidad de los grupos sociales andinos. A partir de la especificidad de imágenes que buscan orientarse hacia la fuerza figura del cine social militante, Sanjinés denuncia el intervencionismo biopolítico de los

¹⁹⁵ El fragmento puede ser consultada en Youtube (GupoUkamauBolivia, 2012).

Estados Unidos. No hay posición decolonial en la composición de este filme sino, más bien, una teleología militante en la que la imagen del martirio de un héroe caído termina en el alzamiento armado de una moderna vanguardia andina. (Cabezas, 2014, pp. 287-288)

Del film se presentó un fragmento y los espectadores se sintieron aludidos cuando se informó que era el primer largometraje de ficción que rompe con el lenguaje del colonizador al filmarse en lenguas indígenas, *quechua* y español (en menor proporción). Los estudiantes *misak* buscaron hallar complicidad en la lengua, pero se sorprendieron al no comprender ningún asomo del *quechua* ni encontrar relación alguna con el *namuy wam*. La necesidad de entender a partir de la oralidad la lengua se daba porque los subtítulos en español cambiaban muy rápido y ellos no alcanzaban a leer. Frente a esta dificultad, al final de la exhibición se repitieron algunos fragmentos para que pudieran leer y comprender la secuencia. Del filme les llamó la atención que no se trataba de un documental sino de una película con actores y representaciones dramáticas, pero, además, que denunciaba el imperialismo norteamericano.

Posteriormente se ilustraron fragmentos sobre el manifiesto *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979). Este es uno de los documentos más sólidos e irreverentes sobre cine indígena y que, al igual que los otros manifiestos, también reflexiona a partir de las vanguardias soviéticas y europeas, pero con una pulsión genuina de un cine indígena revolucionario, y un conocimiento de la estética andina ancestral y la estética occidental. El director, al no ser de la comunidad, corresponde a lo que se denominaría un director indigenista. Esto implica una relación intercultural entre el adentro y el afuera (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979) que está correlacionada con el afuera y lo propio que se asume en el resguardo indígena *misak*. Del manifiesto seleccionamos unos fragmentos que amplían esta reflexión en torno a la interculturalidad en los albores del cine indigenista latinoamericano, donde Sanjinés reivindica el adentro en el campo del cine popular como el cine del pueblo. Y esta perspectiva es coherente con las estructuras narrativas que orienta con la comunidad indígena en los filmes.

Podemos distinguir dos vías o métodos para encarar la realización de una obra: primero de afuera hacia adentro y segundo de adentro hacia afuera. Cuando decimos de afuera hacia adentro queremos significar que nos vamos a referir al arte individualista que cree que sólo se apoya en la capacidad individual, en el talento, en la intuición del creador y que se siente capacitado para aprehender la realidad y penetrar profundamente en ella, sin advertir, como ya observamos, que el individuo está determinado por los demás.

(...) El segundo método, el de adentro hacia afuera, parte de un presupuesto de ideas, y tal vez más que de teorías se desprende de conductas consecuentes. Este método se alinea en la búsqueda de un arte popular y tiene el propósito de servir, de contribuir a la lucha. En su concepción descubriremos la relación dialéctica entre la categoría de arte popular e instrumento de lucha y liberación. El pueblo está luchando, y el arte que expresa hoy al pueblo expresa fundamentalmente esa lucha y es en sí mismo otra arma de ese combate con el opresor. Dentro de este contexto pierde sentido el punto de vista de un individuo, termina por ser obsoleto. Son las masas las que protagonizan la historia. Se siente y evidencia que es vital unirse, marchar juntos y crear con el pueblo: en su seno está ocurriendo la historia, es el protagonista principal. En los procesos revolucionarios en los que un individuo se destaca esto sucede porque su permanencia está ligada indisolublemente a su pueblo. Su realización es la realización del pueblo, y como no está aislado sino interrelacionado pierde su condición egocéntrica, deja de ser individualismo para convertirse en expresión particular de la masa. (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979, pp. 78-80)

Nuestra voz, nuestra tierra, memoria y futuro. En otra sesión se presentó un segmento del documental colombiano *Nuestra voz, nuestra tierra, memoria y futuro* (Jorge Silva y Marta Rodríguez, 1984)¹⁹⁶. El trabajo despierta mucho interés y sorprende que ninguno de los estudiantes o profesores lo conozca, porque es la historia de su pueblo hermano y vecino, el pueblo nasa (anteriormente denominado de los paeces). El documental narra la memoria de las luchas de resistencia de recuperación de tierras, lo cual determina la lucha por recuperar su

¹⁹⁶ La película puede ser consultada en Vimeo (Hollywoodoo Films Afrocolombia, 2017b).

cultura indígena. En el cartel original, la película anuncia en su *tag line*: “Mito y poesía... memoria popular”. Es una pieza audiovisual que se presenta como una referencia importante del *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico*, porque el filme tiene el trasfondo de una estructura híbrida donde a través del mito popular se produce un mestizaje de los géneros cinematográficos como el cine de vampiros, donde un señor feudal, que es demonio/espanto/mito para la comunidad indígena, les extrae la sangre y la vida a los campesinos ostentando la posesión de una tierra que les ha usurpado. Pero la estética del cine de terror evoca también el cine de *western*, porque el mito se siembra a partir de la búsqueda de un ganado que da lugar a la aparición del espanto. Pero, además, porque incluye como en los filmes del oeste problemas de tierras y conflictos con los indígenas, solo que la película no lo aborda al estilo hollywoodense sino al estilo de Jorge Silva y Marta Rodríguez. Es decir, estrangulando el purismo del género con la libre estructura de un cine de terror tropical, donde no está el Drácula de los Cárpatos sino un Drácula andino, y tampoco se encuentran la lucha por la pradera hollywoodense, o los navajos ya exterminados, representados en Los Ángeles por actores blancos maquillados como indígenas. El documental caucano retrata ahora al pueblo indígena de los coconucos, un pueblo aguerrido registrado en sus marchas y luchas judiciales enfrentando a instituciones políticas y eclesiásticas por recuperar sus tierras y su cultura. Se trata de una propuesta estética que se nutre del montaje soviético, que consiente, inconsciente o coincidentalmente defiende la postura de Lev Kuleshov cuando proponía el uso de las estructuras narrativas del cine popular de Hollywood a cambio de narrar las historias emancipadoras de los campesinos y los obreros de la Rusia Soviética.

También se debe consignar que *Nuestra voz, nuestra tierra, memoria y futuro* es una propuesta que representa la vigencia del espíritu revolucionario de la factografía, porque es una apuesta estética que se nutre de la influencia de las artes, pero además responde a una apuesta política de la gobernación del resguardo indígena de los coconucos. Como producto de una factografía emparentada con las artes, el film asume una indagación estética muy singular, porque su concepción creativa se nutre del cine directo, pero también de un cine que asume injerencias teatrales. Tal es el caso de la presencia del protagonista Fernando Vélez, actor

teatral que en ese momento era integrante del Teatro Experimental de Cali (TEC)¹⁹⁷. Además, el film integra al artista Pedro Alcántara, quien se encarga del diseño de las máscaras, y a Ricardo Duque (director de arte del TEC), quien elabora las máscaras que emplean los actores representados. Adicionalmente, el filme —que se culmina en 1984— recoge el espíritu vanguardista del nuevo cine latinoamericano. Es decir, el filme es una muestra ejemplar de un cine de emancipación realizado en los años ochenta en el departamento de Cauca, Colombia, que reivindica las luchas del pueblo. En trabajos como este se capitalizan los manifiestos de los años sesenta y setenta, como *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* (Sanjinés y Grupo Ukamau, 1979), que confrontan las miradas del tercer mundo y evocan el cine del compromiso político pregonado en el manifiesto del *Tercer cine*, que apelan al *Cine imperfecto* asumiendo una apuesta artística irreverente de las bases del pueblo que se interesan en registrar y construir procesos de lucha, y que subterráneamente tienen el espíritu contestatario de la *Estética del hambre*, de una comunidad campesina que cuenta y expone su vida por su territorio, porque en la tierra están su vida, su historia y su cultura.

De cierta manera la película termina siendo un laboratorio intelectual y expresivo, que tiene como referencias la apropiación de narrativas múltiples, tanto a nivel de propuestas genéricas hollywoodenses como de narrativas del cine político experimental soviético, o tendencias del nuevo cine latinoamericano. Pero no es una sumatoria ingenua o un hallazgo accidental. Marta Rodríguez y Jorge Silva llegan a este trabajo como parte de un proceso de búsqueda cinematográfica propia que se inicia con el retrato de una familia de campesinos sometidos a un régimen de explotación inhumana en *Chircales* (1968)¹⁹⁸, y que culmina con *Nuestra voz, nuestra tierra, memoria y futuro*, el retrato de un pueblo insurgente que lucha por su emancipación. El único “pecado” posible que tiene la película es que no responde en rigor al *cine indígena* sino al *cine indigenista*, porque los realizadores no son de la comunidad, aunque la directora —ex alumna de Jean Rouch— afirma que ellos, al haber luchado tanto tiempo al

¹⁹⁷ El TEC es un grupo de creación colectiva liderado por Enrique Buenaventura, quien plantea una propuesta de creación colectiva reivindicando en muchos casos mitologías populares. Fernando Vélez es uno de los principales actores de este grupo. Y el Diablo es uno de sus personajes célebres. De alguna manera la película, aunque crea un personaje muy particular, tiene referencias con la representación teatral.

¹⁹⁸ La película puede ser consultada en Vimeo (Hollywoodoo Films Afrocolombia, 2017a).

lado del pueblo indígena, no son forasteros (de afuera), sino de la comunidad (de adentro).

Radio Belén. Finalmente se compartieron otras piezas, como el cortometraje *Radio Belén* (Gianfranco Annichini, 1984)¹⁹⁹, un documental indigenista realizado en cine por el italo-peruano Annichini²⁰⁰. La historia se estructura en torno a la cotidianidad de Radio Belén, una emisora comunitaria que trasmite solo por parlantes y está ubicada en la concurrida plaza de mercado de Belén (Iquitos), un puerto de la Amazonía peruana. El cortometraje no está centrado en una propuesta de militancia política, sino que recrea con gracia la cotidianidad de un pueblo fluvial que subsiste a lo largo del río, a través de fragmentos de un programa radial que yuxtapone segmentos que integran la música con consejos de salud, comerciales populares y adivinanzas para la audiencia. Esta estructura narrativa, al retroalimentarse del montaje sonoro, yuxtapone la oralidad de los locutores con la oralidad de la letra de las canciones que hacen parte del repertorio de la música popular colombiana, y esto permitía que la gran mayoría de estudiantes tarareara o identificara los temas. Pero, además, la ausencia de subtítulos deja fluir la directriz narrativa del sonido. Otro aspecto que activa el ritmo es que en los doce minutos del cortometraje aparecen cinco locutores, cada uno con temas tan llamativos como anuncios de nacimientos, matrimonios, velorios, consejos de salud, orientaciones religiosas, etc. Y entre todo este exquisito temario, a través del montaje se insertan fragmentos que por extensión del efecto Kuleshov dan la idea de que la población indígena está escuchando el programa radial todo el tiempo, cuando en realidad muy pocos acusan la emisión en el tiempo real de la historia, lo cual no impide la verosimilitud o el realismo de la misma. Pero esa alegría de la banda sonora por momentos deja ver el contrapunto de una población indígena occidentalizada que sobrevive en la miseria de la subsistencia cotidiana. Y hacia el final del cortometraje, de una manera muy sutil, suprime el sonido de la emisora y queda el sonido ambiente unos segundos sobre las imágenes del pueblo indígena flotando en el abandono.

El corto despertó una gran hilaridad y simpatía entre los estudiantes. Solo Silvio

¹⁹⁹ Este cortometraje puede verse en Youtube (Provideo Soporte Técnico Audiovisual, s. f.).

²⁰⁰ Gianfranco Annichini, nació en Novara (Piamonte, Italia). Llegó al Perú en los años sesenta y desde entonces vive en ese país. Ha trabajado en diferentes proyectos de cortos y largometrajes peruanos en calidad de actor, guionista, montador y director.

Yalanta acusó el tratamiento de la ausencia del sonido al final. A partir de allí se tejió la lectura de que este tipo de experiencias documentales no requiere un tratamiento político explícito, y no por eso deja de tener una lectura política.

Wiñaypacha. También se incluyó en la muestra de esta Estrategia 4 un fragmento de la ópera prima peruana *Wiñaypacha* (Oscar Quispe Catacora, 2018)²⁰¹, que pertenece a lo que se ha denominado cine indígena. Oscar es un joven realizador de treinta años, ascendiente del pueblo indígena Aymara, procedente de la zona de Puno, un territorio peruano que colinda con el altiplano boliviano. El filme tiene como protagonista al abuelo del realizador, y la directora de arte de la película es su madre. El joven no solo es director sino también fotógrafo y guionista. La película narra la historia de dos ancianos que viven abandonados en un lugar remoto de los Andes peruanos, y ruegan a los dioses para que su hijo, que vive en la ciudad, venga a rescatarlos.

Se eligió el filme porque el joven director²⁰² estuvo presentando la película en Colombia, en el período en que se preparaba el Laboratorio étnico, y cuando el director confiesa la relación que existe entre este filme y la película *La Balada de Narayama* (Imamura, 1983) se activa la reflexión sobre los vínculos entre la cultura japonesa y la cultura indígena latinoamericana. En esta perspectiva, resultaba oportuno compartirlo con la comunidad de estudiantes para indagar sobre algunas analogías que se habían intuido entre los ideogramas japoneses y el *lenguaje natural*, el círculo oriental y el espiral misak, y la relación que se puede establecer entre la espiritualidad oriental con la naturaleza y su equivalente andino con los espíritus que protegen la naturaleza y la madre tierra.

Cuando se exhibieron el tráiler y un fragmento de la película *Wiñaypacha* la reacción de los estudiantes fue muy similar a la manera como reaccionaron con la película de Sanjinés. Debido a la introducción que se hizo sobre el filme, los estudiantes se interesaron en la historia, y de manera particular se ocuparon de escuchar la lengua aymara, pero tan pronto empezaron

²⁰¹ El tráiler de la película puede ser consultado en el canal de Youtube de Andrés Felipe Durán García (2019).

²⁰² En la presentación del film, Óscar Quispe manifestó su afinidad con directores occidentales como Tarkovsky, Kiarostami y Tarantino, y comentó que para la escritura del guion de su largometraje había tenido referencias de la literatura indígena peruana y la película *La Balada de Narayama* (1983)²⁰², el film japonés de Shohei Imamura que ganó Palme d'Or en el Festival de Cannes en el año de 1983.

los personajes a pronunciar la lengua nativa los estudiantes misak se miraban entre ellos y se reían porque no entendían nada. Luego, a medida que la película avanzó, les costó trabajo integrarse a la narración porque la lectura de los subtítulos demandaba tal rapidez que no alzaban a leer, y esta situación empezó a distanciarlos. Frente a esta dificultad se puso en pausa la imagen para que ellos leyeran los subtítulos y, de paso, se orientó la reflexión sobre el empleo del plano secuencia, porque la puesta en escena del filme está concebida en planos ininterrumpidos, y se reflexionó sobre su pertinencia en un cine indígena.

Cine y audiovisual misak. Entre los audiovisuales realizados en la comunidad se seleccionaron tres documentales filmados en el Resguardo de Guambía para compartir con los estudiantes. Inicialmente se presentaron los cortometrajes *Namuymisag —Nuestra gente—* (1983) y *Guambianos Unguanguapay — Señor, gracias, Dios se lo pague—* (1984), dirigidos por Ofelia Ramírez y Fernando Riaño²⁰³. Según Fernando Riaño, estos trabajos, que se emitieron por el programa de televisión nacional *Yuruparí* fueron filmados en el período en que el cabildo acababa de recuperar los territorios que les habían usurado los terrajeros. El dispositivo de realización se hizo con equipos de cine de 16 mm, apropiando el modelo de producción de la *National Film Board of Canada*²⁰⁴ (comunicación personal, Bogotá, 10 de agosto de 2018).

En los dos documentales se hacía visible una estructura narrativa expositiva, con la voz *en off* de la actriz Vicky Hernández, quien comparte un texto con fuerte acento antropológico con el que se describe la comunidad. Lamentablemente, en la mezcla del sonido la narradora prácticamente suprime las voces de la comunidad. No obstante, lo anterior, el trabajo involucra la participación comunera y recrea rituales colectivos en los que participan muchas personas. Además, el audiovisual registra el estado del territorio tal como estaba cuando fue recuperado y nombrado como la hacienda de Santiago en 1984, que es justo el terreno donde antes quedaba una plaza de toros y que hoy pertenece a la Misak Universidad. Los estudiantes misak observaron con mucho interés el documental y sorprendió mucho que no lo conocieran

²⁰³ La ficha técnica fue consultada en la página de Proimágenes Colombia (s. f.).

²⁰⁴ Esta productora fílmica originalmente nació con el nombre de National Films, fundada en 1939 por el inglés John Grierson.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

(infortunadamente, a pesar de que se filmó en cine, el material no ha sido digitalizado y la calidad de la copia que se exhibió no era de buena calidad). De alguna manera fue como ver fragmentos de un álbum familiar: los conmovió, pero les molestó que casi no los dejaban hablar y varias escenas que originalmente fueron filmadas como burlas a los terratenientes les parecían muy divertidas.

El tercer documental que se exhibió fue *Nuestra Tierra, Namuy nu piro* (Dorado, 2016)²⁰⁵, un retrato audiovisual del estudiante de Comunicación Luis Albeiro Troches, quien antes de salir de la universidad reflexiona sobre su relación con el adentro y el afuera, es decir, la relación con su familia (su comunidad) y el afuera constituido por el territorio urbano y la universidad hegemónica. Es un trabajo realizado con el propio estudiante misak, y con estudiantes y egresados de la Escuela de Comunicación Social. Para la puesta en escena se consideraron referentes como los trabajos embrionarios de Jean Rouch, que se mueven entre el documental y la ficción. El audiovisual es narrado totalmente en *namuy wam* y subtulado en español por el joven misak Luis Albeiro Troches. El guion se elaboró a cuatro manos con él y, como se ha manifestado en otras partes del documento, ese documental es uno de los detonantes que permite que se realice la presente investigación.

Al terminar el documental, los comentarios en general fueron afortunados para el audiovisual. Les parecía que era respetuoso con la comunidad y que se mostraban los misak tal como son. Sin embargo, el taita Javier Morales Troches cuestionó la subtitulación. Cuando se le solicitó que ampliara su comentario, se hizo evidente que entre la comunidad hay roces internos entre los misak que salen a estudiar al mundo de afuera y los que se quedan adentro con la comunidad. Y esas diferencias se advierten en su modo de pensar, y también en su modo de hablar el *Namuy Wam* (comunicación personal, Misak Universidad, 17 de agosto de 2020). También sorprendió que, a pesar de que este documental había circulado recientemente en televisión nacional y en televisión regional, los estudiantes no lo conocieran. Luego, con el paso de la inmersión con la comunidad estudiantil, se ha hecho evidente que los estudiantes y sus familias en su mayor parte no tienen la costumbre de ver televisión porque en los territorios

²⁰⁵ Sobre este documental ya se hizo una breve reseña en el capítulo 6.

donde habitan no entra la señal y, por tanto, no tienen la costumbre de verla.

8.4.1.2. La emulación como alternativa para aprender “a ser uno mismo, en el otro, con y en contra de él”, pero también en contra de sí mismo

Como en esta Estrategia 4 se ha enfatizado en orientar la mirada de los estudiantes compartiendo filmes o referentes artísticos que estimulen su imaginación, se hace necesario hacer una reflexión en torno a lo que puede significar la emulación como un proceso de aprendizaje. En el caso del Laboratorio misak, los referentes fílmicos compartidos tienen la función y el subtexto intercultural de animar las visiones locales con los referentes del cine occidental o de otras culturas como referencias de pistas posibles para crear apropiaciones en la propia comunidad. El laboratorio misak se retroalimenta de esta orientación, y es una actividad que se mantiene en casi todos los casos para despertar otros modos de escuchar, ver, pensar y hacer. En cierta forma, este procedimiento formativo indígena, guardando las proporciones, adquiere cierta semejanza con el concepto de *mimesis*, bajo la perspectiva de la lectura que hace Paul Ricoeur (1980) sobre la concepción aristotélica, cuando en *La metáfora viva* refiere a la cercanía entre la *mímesis* y la *poiesis*, “¡Curiosa imitación, la que compone y construye eso mismo que imita!” (p. 62), aludiendo a la *mímesis* no con la intención de copiar o replicar la realidad “sino re-componerla, rehacerla, de modo que la cercanía a la realidad humana, que es lo imitado, se une a la distancia impuesta por la construcción de la trama” (Martínez, 2016, p. 132).

En el campo audiovisual, como en general en las artes, una de las modalidades más frecuentes de aprendizaje es la *mímesis*, que se retroalimenta no solo con las referencias explícitas de filmes sino a través de la referenciación de trabajos u obras de campos artísticos inter y transdisciplinarios; es decir, referenciaciones complejas que pueden reconfigurarse a través de la fotografía, la pintura, la danza, la escritura, la música y otros campos del conocimiento que animan el aprendizaje y la imaginación del receptor. De esta manera, la interpretación que podemos hacer de Ricoeur es que la *mímesis* aristotélica puede interpretarse en términos de que “la función de la refiguración es mimética, no en el sentido de reproducir lo real, sino de reestructurar el mundo del receptor” (Martínez, 2016, p. 157).

Estos procedimientos que apelan a la mimesis como herramienta de creación hacen parte de la experiencia en el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle, donde la referenciación de filmes tiene un lugar importante²⁰⁶. Pero en términos pragmáticos se puede observar que la actividad de retroalimentación mimética es una constante que aparece en diversos talleres y laboratorios audiovisuales, tanto en América Latina como en diversas geografías²⁰⁷. Sin embargo, es importante precisar y reflexionar sobre la relación que establece en estos ejercicios de la imaginación y su relación con las propuestas *poéticas* propias.

En diferentes lugares de la historia del cine encontramos el visionaje y la emulación en los procesos de aprendizaje. Quizás el primer lugar donde esto ocurre de manera sistemática, en la teoría y en la práctica, es en el laboratorio de Kuleshov, quien replica sus aprendizajes a sus alumnos: Pudovkin, Eisenstein y Vertov. Kuleshov realiza estos procesos con algunas obras del cine norteamericano —especialmente el cine de Griffith, el *slapstick*, y el cine policíaco— y de otras vanguardias europeas. A partir de estas dinámicas Pudovkin, asistente de dirección de Kuleshov, escribiría su célebre libro *Técnica del Film*. La emulación y el análisis de los filmes serían un referente para proponer lo que debía hacerse o, en alusión a lo que no debía ser el cine, en el caso de Vertov, como referencia al cine de puesta en escena, con actores y guiones falsos. Otro de los ejemplos que podemos encontrar en la historia del cine se sitúa en la *Nouvelle vague*, donde la cinefilia alrededor de una cinemateca y una revista permiten autoformar miradas que no provenían de las escuelas hegemónicas de cine y en la que justamente, al no estar contaminados con esa formación escolar institucional, los jóvenes cinéfilos asumen la postura crítica de revisar y confrontar el cine hegemónico francés. En este caso, las emulaciones se convierten en alternativas narrativas, solo que no son presentadas

²⁰⁶ Como el taller de audiovisuales está a cargo de varios docentes, cada cual aporta a los proyectos de los estudiantes referencias a textos literarios, pictóricos, fotográficos, dancísticos, periodísticos, etc., para animar el aprendizaje y la imaginación.

²⁰⁷ Marta Rodríguez, entre las actividades de lo que ella denomina como el primer taller de video indígena, realizado en Popayán, destaca la importancia que tuvo la socialización de filmes (Marta Rodríguez Otero 2016, p. 20). De igual manera, Vincent Carelli, en el conversatorio que sostuvo en el marco del Documenta Madrid, narra cómo uno de los elementos centrales de formación que tienen los talleres de Video en las Aldeas en Brasil se funda en un período de un mes en el cual los integrantes ven películas todos los días en las jornadas matutinas. De igual manera, en los talleres de audiovisuales de la Universidad del Valle es un componente fundamental en la orientación sobre los futuros realizadores.

como emulaciones, o plagios, sino con la etiqueta de “homenajes”.

Estos procedimientos de aprendizaje del receptor a través de la *mímesis* evocan la experiencia de Joseph Jacotot, en su propuesta pedagógica de enseñar una nueva lengua (una nueva alternativa de expresión estética y artística), teniendo como recursos de aprendizaje un libro escrito en dos lenguas para que los estudiantes (hombres o mujeres), por cuenta propia, establezcan las comparaciones respectivas, infieran las relaciones correspondientes, y asuman el aprendizaje de una nueva lengua como un principio de emancipación intelectual, sin apelar a la enseñanza convencional de la orientación del maestro (Rancière, 2003). En esta novedosa orientación pedagógica de emancipación intelectual se puede prescindir de todo, menos de las referencias de escritura para que los estudiantes puedan emular/copiar el otro lenguaje que pretenden aprender. Inclusive, como lo demuestra el propio Jacotot, un maestro puede enseñar un idioma que no sabe. Extrapolando esta pedagogía al campo que nos ocupa, es lícito pensar en la enseñanza audiovisual a través de la emulación, con un proceso similar. No es gratuito que en varias escuelas de realización audiovisual se asuma la estrategia de hacer que los aprendices calquen secuencias realizadas por grandes maestros del cine, buscando que ellos mismos desglosen una secuencia plano a plano (y, en ocasiones, cuadro a cuadro) para revelar los secretos y la dinámica narrativa con que se ha construido cada fragmento. Inclusive, siguiendo con la analogía del procedimiento de Jacotot, el profesor que delega el aprendizaje no tiene que ser un director de cine, o conocer todas las complejas y diversas técnicas que se emplean. Estas pedagogías obligan a que el estudiante aprenda por cuenta propia, y son herramientas valiosas para los procesos de apropiación²⁰⁸. En este sentido, los avances

²⁰⁸ En el caso del cine colombiano hay un período sobre el cual no se ha reflexionado mucho, y es que en los años ochenta y noventa, cuando el gobierno nacional, debido a la proliferación de comerciales extranjeros que se exhibían en la televisión colombiana, exige que los *spots* que se emitían debían ser realizados en Colombia. Esta situación obligó a que las agencias internacionales de publicidad establecieran sus sedes en Colombia, y con personal, en su mayor parte colombiano, calcaran los anuncios de productos norteamericanos como Revlon, Jhonson y Jhonson, Nestlé, etc., con personal criollo (el término que se empleaba en ese momento para calcar los comerciales era “fusilar”, porque se exigía que había que reproducirlos plano a plano, para no alterar los conceptos de mercadeo norteamericano). En ese momento en el país la creación de FOCINE (Fondo Nacional del Cine Colombiano), que funcionó entre 1978 y 1993, había creado condiciones para la capacitación de la realización cinematográfica en diferentes oficios. Y este auge de producción de comerciales fue un espacio de aprendizaje para muchos realizadores colombianos, que “fusilando” (calcando) trabajos norteamericanos cualificaron sus conocimientos.

tecnológicos contemporáneos hacen cada vez más viables estos procesos, porque la globalización tecnológica facilita los procesos de circulación de obras, el visionaje y la edición. Hace tan solo unas décadas la posibilidad de analizar fotograma a fotograma de un filme era un privilegio restringido al que solo podía acceder un puñado de instituciones cinematográficas que tenían costosas infraestructuras para exhibir filmes y para consultarlos en las salas de montaje. Hasta los años 70 la circulación de filmes era bastante restringida, y esta limitación propició la masificación de los cineclubes y las cinematecas. Dado que las películas eran muy difíciles de conseguir, y más difícil era tener una copia para visionar varias veces un fragmento, era un privilegio tener los rollos y los equipos, porque para repetir un fragmento de una película había que visionar de nuevo el rollo completo. Evidentemente, las dinámicas de la cinefilia, el visionar y el aprender, han sido transformados por las nuevas tecnologías²⁰⁹, a tal punto que en el siglo veinte, y particularmente en las condiciones contemporáneas, se aviva el consumismo, pero también se activan ciertas labores o alternativas pedagógicas.

Las nuevas condiciones tecnológicas, pero también las nuevas condiciones políticas y sociales, dieron lugar al surgimiento de realizadores independientes, que han aprendido a través de la emulación y la apropiación, en niveles variopintos en diversos rincones de América Latina. Pero paralelamente a estos desarrollos, como se consignó en el capítulo 5, los pueblos indígenas y las comunidades marginales han demostrado capacidad para empoderarse del

²⁰⁹ Estas transformaciones tecnológicas tienen implicaciones de diverso orden. Cumplen su función de afianzar procesos de globalización y reafirmación consumista, prolongando la subalternidad cultural, política y económica, donde modelos de distribución hegemónica se consolidan desde los años ochenta, y a través de ellos se empieza a popularizar y a masificar el lanzamiento de los films de las grandes Myers, pero de paso activan la circulan las colecciones el cine mundial. Adicionalmente, esos nuevos desarrollos de consumo se expanden hacia la producción y le consumo de las nuevas tecnologías del video tape. Lo interesante que empieza a ocurrir desde entonces es que esas tecnologías empiezan a ser intervenidas y reapropiadas. Estos nuevos modos, permiten iniciar apropiaciones para la filmación, y también crear canales de distribución marginal que con el paso del tiempo se van fortaleciendo en los formatos de DVD y Blue Ray. El video tape también evoluciona hacia el digital y en todo ese proceso de nuevos modos de circulación y producción se van reafirmando condiciones para promover subculturas de la autoformación en el tercer mundo que se anclan a diversos desarrollos culturales de América Latina y del Latinoamerinismo. De este modo se van creando y encontrando grietas para por las cuales se empiezan a infiltrar acciones intelectuales multiculturales para romper los canales convencionales de exhibición y circulación, dando lugar a propuestas contestatarias como el videoactivismo y a las expresiones de grupos comunitarios en comunidades indígenas, y particularmente en grupos comunitarios. Pero paralelo a estos procesos de expansión marginal, en el ámbito pedagógico estas nuevas condiciones de consumos globales interculturales permiten no solo visionar otros modos de apropiar el cine y el audiovisual sino también asumir e intervenir el manejo de las nuevas tecnologías de filmación, edición y distribución, para indagar y fortalecer alternativas de apropiación que no solo permiten circular películas sino repetir las y aprender de ellas desglosándolas.

audiovisual en América Latina, con experiencias muy significativas de apropiaciones en las que en algunos casos se han creado dinámicas propias, como las experiencias de producción de videos independientes o colaborativos en idioma indígena en México, que actúan políticamente en terrenos inesperados (Rancière, 2003), o los importantes desarrollos que por cuenta propia han creado grupos de comunidades indígenas, o creadores de comunidades negras como Víctor Alonso González, donde también se han posibilitado desarrollos muy particulares en el ámbito de la producción de realizadores independientes en Colombia y en toda América Latina²¹⁰.

Frente a este tipo de alternativas surge el interrogante acerca de la necesidad de proponer una metodología, y la respuesta inmediata es que la formación audiovisual no se puede dejar al libre albedrío para que crezca y se desarrolle de manera silvestre porque, si bien es cierto que es valiosa para el aprendizaje la emulación, que permite conocer los detalles de la filigrana de los referentes, si no existe una perspectiva clara para apropiarlos desde unas epistemes propias para transformar los referentes se puede caer en una autoformación que replica (copia) gratuitamente los modelos hegemónicos.

En esta perspectiva, revisemos ahora la oportuna precisión sobre la emulación, a la cual se alude en el texto *Lo visible y lo invisible*: “Malraux se pregunta por qué, cómo, un pintor aprende de otro, del que hace copias (Van Gogh de Millet). Para ser uno mismo se aprende en el otro, con y en contra de él” (Merleau-ponty, 2010, p. 188). La pregunta de Malraux implica unos interrogantes que invitan a pensar el procedimiento, más allá de un simple calco, situación que magnifica el sentido y la importancia de la estrategia de aprendizaje porque implica una confrontación con el otro y contra el otro, porque no se interroga a favor de una disciplina mansa sino de una indisciplina en el aprendizaje que implica revelarse, contradecir, confrontar el referente y el lugar del maestro. Con esto se emplaza una actitud emancipadora. Dicho de otra manera, la copia/emulación/mímesis adquiere sentido en la formación pedagógica cuando se asume desde una perspectiva crítica para fomentar mediante la emulación la creación de un estilo o un pensamiento propio: para ser uno mismo. Así se valida la postura irreverente como lugar de

²¹⁰ En el caso colombiano llaman la atención los trabajos de Víctor Alfonso González Urrutia, un realizador de las comunidades negras del departamento del Cauca.

aprendizaje que permite impugnar al otro como referente o modelo exclusivo de realización.

Pero hay un elemento que no incluye Malraux en la formulación de la pregunta, y que debe estar implícito en el proceso de emulación, porque también contribuye a la formación de sí mismo, y ese elemento es la necesidad de “aprender contra sí mismo”. Esta necesidad implica que no se puede excluir del aprendizaje la autocrítica. En el contexto de la propuesta del Laboratorio misak la mirada crítica hacia adentro es fundamental para concebir una propuesta dialéctica, que incluya aspectos contrapuestos, que confronte no solo el entorno del mundo occidental (el mundo de afuera), sino que tenga la capacidad de confrontar la hegemonía indígena misak, la visión patriarcal, la subalternidad de la mujer y las contradicciones del mundo propio (el mundo de adentro). Si se asume el Laboratorio misak como una alternativa artística trascendente, se debe asumir la autocrítica en los mismos campos en que se plantea la crítica política y cultural hacia fuera. Este es un asunto sensible para cualquier comunidad, porque es más frecuente que se acepte y se ejerza la crítica que se realiza hacia fuera, que llegar a la aceptación de la crítica hacia adentro²¹¹. Estos desarrollos críticos corresponden a miradas internas y a quienes decidan suprimir o trazar los linderos de estas consideraciones, los artistas guambianos²¹².

²¹¹ Históricamente en el caso del cine soviético de los años veinte, tan pronto ocurre la temprana muerte de Lenin se afianza el stalinismo en el poder, el potencial de autocrítica se diluye en los años treinta, y muchos realizadores y docentes como el propio Kuleshov, que estaban interesados en formular propuestas cinematográficas reciclando los géneros hollywoodenses en beneficio de una propuesta masiva, fueron progresivamente silenciados. El propio Eisenstein luchará por borrar su pasado en Europa, Estados Unidos y México, y en el caso de Dziga Vertov su nombre será prácticamente borrado de la historia del cine soviético, y su nombre en la historia tendrá que esperar la investigación histórica de George Sadoul. Es decir, que existan condiciones histórico-culturales, políticas y sociales para propiciar procesos de emancipación en una sociedad comunitaria no quiere decir que existan condiciones plenas y abiertas para una expresión artística sin censura y dispuesta a la autocrítica.

²¹² Al respecto es importante considerar que en la propuesta piloto del Laboratorio Audiovisual Intercultural Misak no se realizaron trabajos en una perspectiva autocrítica, aunque habrían podido hacerlo. En la primera estrategia del Laboratorio se presentó una ligera confrontación entre dos mujeres misak, una joven y otra mujer un poco mayor, y esto se consignó en su momento. Pero evidentemente la autocrítica es un aspecto importante para la comunidad. Y llama la atención que paralelo a la realización de la presente investigación han surgido dos jóvenes misak que asumen desde una perspectiva crítica el tema de la auto-representación. Se trata de Julieth Morales y Luis Albeiro Troches. Ella es artista plástica egresada de la Universidad Nacional del Cauca. En su obra desde su lugar de misak-mestiza empieza a problematizar su relación con sus ancestros patriarcales. “Morales es crítica no solo frente a la mirada del sujeto occidentalizado sino que revela las estructuras hetero-patriarcales dentro de su misma comunidad. Morales no solo unas el performance como medio, lo performativo se manifiesta en sus cuestionamientos sobre la identidad” (Museo La Tertulia, 2020, párr. 2). Luis Albeiro Trochez Tunubalá ha realizado varios documentales performativos Na Misak (2017) en los que asume una narración desde su lugar como joven misak y como documentalista. Desde allí reflexiona sobre la representación del nativo de manera exótica o folclórica, y los imaginarios contruidos sobre el cine sobre la identidad indígena.

8.5. Estrategia 5. ¿Qué, cómo, para quién y para qué realizar el trabajo final?

La estrategia de realizar al final del laboratorio étnico un tejido narrativo intercultural con los estudiantes misak, para poner en práctica los saberes compartidos, es una decisión pedagógica que se propone crear un escenario que afiance el sentido de la horizontalidad del colectivo para unir y retroalimentar los saberes. No es una iniciativa que busca descubrir planos nunca antes vistos sino un ejercicio modesto realizado entre el investigador (acompañado por tres asistentes) y el grupo de estudiantes campesinos indígenas.

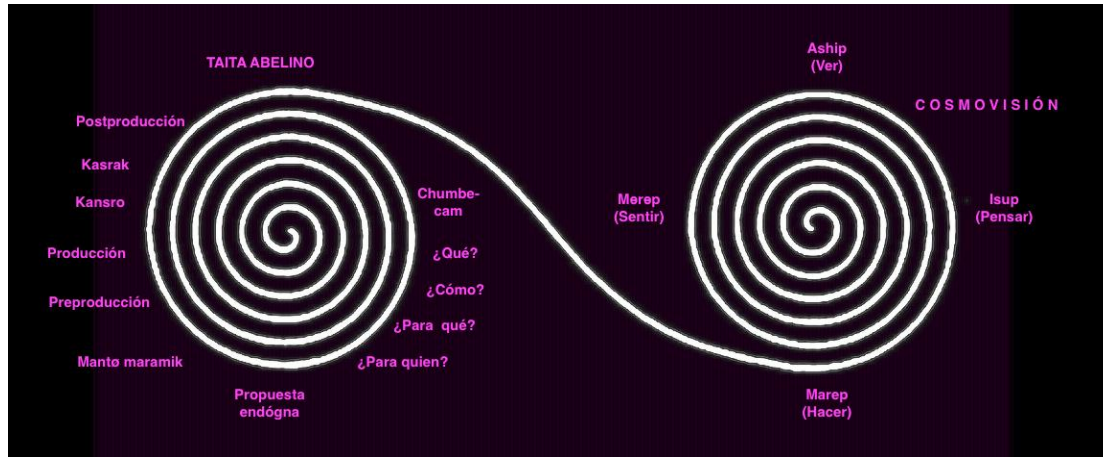
Para orientar la estrategia, inicialmente se plantearon los interrogantes sobre el qué, el cómo y el para quién realizar un audiovisual al final del Laboratorio étnico. En el transcurso de la investigación se encontró que, según el profesor Vasco, el proceso ancestral de la tradición oral guambiana “implica una constante reactivación de la memoria en función del presente y sus problemáticas”, y en ese proceso de actualización las narrativas está centradas en el cuestionamiento del para quién y para qué se cuenta (Vasco, 2018, p. 363). Considerando la vigencia de estos interrogantes, se han incluido en la presente estrategia.

Buscando resolver las preguntas se retornará simbólicamente al *nakchak* (fogón) para desde allí asumir las reflexiones en torno al *mørøp* (sentir, presentir, escuchar), el *aship* (ver), el *isup* (pensar) y el *marøp* (hacer), y todos los sentidos implicados en el círculo del caracol, donde se decanta y se centra de manera permanente la cultura propia. Cuando se expuso el repertorio de actividades del laboratorio étnico como una serie de pautas que se irían escalando, se explicó que al final se realizaría la grabación de un audiovisual como trabajo final, en el que se aplicarían algunos conocimientos previos. Este trabajo de finalización despertó la atención y motivaría a través de las experiencias del laboratorio. En esta quinta estrategia se reflexiona desde y sobre la experiencia de creación y filmación de un audiovisual, iniciando con el proceso de elección de qué, para qué y para quién contar. Pero también nos ocuparemos de una breve reflexión sobre el proceso de postproducción en función de la retroalimentación de saberes y de las dificultades que se presentaron. Este proceso se intentará tejer, tal como lo hemos venido haciendo, a través del concepto del caracol y de los modos de investigación y educación de la cultura ancestral. La Figura 8.37 presenta algunos tópicos que han guiado la

reflexión y el pensamiento.

Figura 8.37

Estrategia 5



Fuente: el autor.

8.5.1. *Chumbe-cam*

El primer día en el que se expuso a los estudiantes de la Misak Universidad el programa del Laboratorio Audiovisual Intercultural, al final de la exposición el investigador conscientemente abandonó el tablero y el computador, se sentó con los estudiantes alrededor del *nakchak* (fogón), y les consultó sobre la conveniencia de empezar el laboratorio con el *chumbe-cam*, una idea que había hilado en el aprendizaje del *Seminario de tejidos*. Les explicó que sería una herramienta que fusionaba la cultura ancestral misak y el audiovisual, que tendría al menos dos funciones: en primer lugar, simbolizaría un valor espiritual de protección, como prevención para que el *pishimisak* protegiera el laboratorio y las grabaciones de los truenos, de los vientos, de los accidentes y del “mal de ojo”²¹³; por otro lado, algo tan sencillo como un *chumbe-cam* debía tener también un sentido de aplicación pragmática en la vida cotidiana del laboratorio audiovisual. Es decir, el *chumbe-cam*, al ser en esencia una amarra, podría servir para asegurar la cámara del celular a un árbol, a una persona, a una bicicleta, a una moto, etc. Desde el inicio, el termino les gustó, les pareció sonoro y fue motivo para a hacer chistes entre

²¹³ En el transcurso del laboratorio se haría evidente la complejidad que existe a nivel audiovisual para controlar el ímpetu del viento, y las condiciones atmosféricas.

todos²¹⁴, pero también les pareció bien que tuviera una función pragmática. La idea poco a poco se fue consolidando entre los estudiantes, quienes validaron y apreciaron el sentido que se había adoptado para utilizar la cultura propia en la tecnología audiovisual. A partir de este referente se insistió en la importancia de promover asociaciones y cruces interculturales para tratar de imaginar/inventar herramientas sencillas que pueden ayudar a domar “el potro arisco de la tecnología”. El nuevo chiste caló de nuevo en el grupo y se dinamizó el diálogo. Algunos comentaron que se podía hacer en el telar, o con la horqueta, que es una derivación del marco del telar (el cual emplean las madres para iniciar a las niñas en el tejido). También el taita Javier Morales ratificó que algunos diseños de los chumbes tienen la función de espantar el mal de ojo y las enfermedades.

Caminando por los senderos del caracol, encontramos que el chumbe es muy importante para el pensamiento guambiano, y que sus valores simbólicos y cosmológicos se podrían irradiar/asociar en beneficio de la filmación. En primer lugar, está asociado con la educación propia del *Parəsətə*, que se aprende al pie del *nakchak* (fogón).

La niña aprende de la madre todos los oficios para ser mujer. Aprende a tejer la jigra, la ruana, el chumbe, el anaco y a cocinar. Aprende a cuidar a los niños. Tanto el hombre como la mujer aprenden mirando, a través de los juegos y consejos de los padres o mayores, a través de historias y cuentos donde actúan los animales. (Aranda et al., 2012, p. 56)

El chumbe es de alguna manera la primera prenda del misak, y se asocia con el sentido del espiral guambiano: “al nacer son enrollados con chumbes para evitar malformaciones, y también son enrollados con valores, enseñanzas y normas de comportamiento para que cuando se haga mayor desenrolle sus conocimientos y los transmita a quien viene atrás” (Flórez, 2012, p. 26). Además, tiene un sentido generador, o reproductor, y en ese sentido el empleo del chumbe puede interpretarse como una manera de invocar la preparación de un nacimiento y la

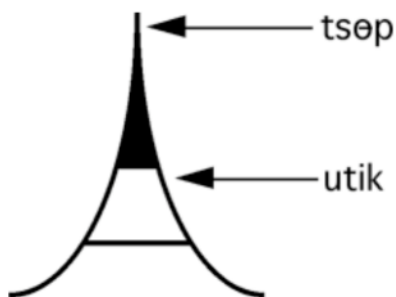
²¹⁴ Durante toda la estancia del laboratorio, el humor y el chiste siempre estuvieron presentes, en primer lugar, porque la alegría es su estado de ánimo natural, y en segundo lugar porque la situación de hacer ejercicios de puesta en escena, en los que los mismos estudiantes fungían de actores, relajaba el ambiente. Este aspecto puede parecer trivial, pero tiene un valor fundamental para la construcción de una relación dialógica, y para ambientar situaciones que pudieran ayudar a crear condiciones de horizontalidad.

multiplicación de estas experiencias.

Todo el conjunto lo vemos como *utik*, la “horqueta”. La punta en el extremo de la horqueta es *tsop*, el sitio en donde se unen varias ramas. *Utik* también está relacionado con el telar de tejer chumbe, con el sitio de *Utikkullipi*, con diversas historias antiguas, con cruceros de caminos y otros elementos y circunstancias que contribuyen a definir su campo de sentido. Esto hay que pensarlo muy profundo. Cuando una hija soltera se va de su casa y después regresa llevando un hijo cargado en la espalda, el papá y la mamá le dicen *utikmisra arrinkon*, que se fue por un ramal de la horqueta y regresó por el otro. Se fue sola y se ramificó. Es claro que este ir por un lado, llegar al extremo y regresar por el otro tiene un sentido generador, procreador. (Dagua et al., 2015, pp. 235-236)
(Figura 8.38)

Figuras 8.38

Gráfica que ilustra el 'utik'



Fuente: reproducido de *Guambianos: Hijos del aroiris y del agua* (p. 235), por Dagua et al., 2015 (<http://luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4>).

Figuras 8.39

Mujer tejiendo un chumbe (se advierte en el telar la gráfica aludida en “la horqueta”)



Fuente: fotografía de Michell Bastidas (Vereda Tranal, Silvia, Cauca, 2017), reproducida de “Documentación fotográfica de la cosmovisión cromática en el vestuario tradicional del pueblo misak en el grupo de artesanas ‘nuestro arte misak’ frente a los conceptos de la teoría del color” (p. 60), por Chasqui y Enríquez, 2019, *Revista Oblicua*, 13.

El chumbe en su tejido tiene también una formas picto-ideográficas que pueden asociarse con el registro de una grafía autorial, tal como lo ha asumido el artista inga Benjamín Jacanamijoy (Rocha, 2018). En el caso de chumbes misak, los tejidos también tienen interpretación, tal como afirma Mamá Pascuala:

Esta es la matriz (señalando las lanas de las que se desprende el tejido), aquí van los dos principales que van dando el camino, y aquí empieza el camino de la igualdad. No se distingue a nadie: ni negros, ni paeces, ni blancos... la educación propia del Misak recogiendo las experiencias de los mayores. Este es el camino que entretiene a toda la comunidad. (Rocha, 2018)

Figura 8.40

El camino



Fuente: reproducido de *Mingas de la palabra*, por Rocha Vivas, 2018.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

El chumbe es, entonces, un recurso de expresión picto-ideográfica que permitiría recreaciones o expresiones que orientan la pervivencia y la interculturalidad del pueblo misak, pero también puede emplearse para compartir otras representaciones. Además, este tejido no solo es la primera pieza con la que se cubre la piel del infante misak, sino que es una especie de extensión del cordón umbilical, con el que la madre amarra a sus hijos o hijas a sus espaldas durante los primeros 14 meses de vida. Lo hace todo el tiempo, inclusive cuando cocina (Motta, 2011). Y este “enchumbar”, que se vuelve el primer acto cotidiano del recién nacido, como explica Johnny A. Calderón, tiene también una función educativa, porque tiene el propósito de “enseñarle todo lo que existe a nivel espacio-temporal” (Calderón, 2018, p. 28). Es decir, a través del chumbe se fortalece el *parəsətə*, activando los modos del *aship* (ver) y del *mərəp* (sentir, presentir, escuchar) pues el niño, que es el futuro, mira siempre hacia atrás (el pasado). Al amarrar la cámara del celular al chumbe de alguna manera se proyecta y actualiza esa relación con el territorio misak a través de la tecnología.

En la clase siguiente, una de las estudiantes, Clementina, llevó un chumbe que ella misma había tejido antes de iniciar del laboratorio audiovisual, y se empezó a utilizar como *chumbe-cam*. Estando alrededor del *nakchak* (fogón) surgió la propuesta de hacer un refrescamiento para el nuevo instrumento, y así lo hicieron, para armonizar a todos los presentes. En la cosmogonía guambiana se contemplan diferentes refrescamientos que se emplean en diferentes ocasiones. En el caso del ejercicio del *chumbe-cam*, como apoyo para armonizar con buenas energías el trabajo audiovisual que se llevaba a cabo.

Existen diferentes tipos de refrescamiento, como son los siguientes: armonización en la primera luna de la mujer Misak, armonización en el cambio de niño a la adolescencia, armonización en las siembras, armonización del espíritu del difunto junto con los restos materiales (alhajas, ropa); cuando se van a hacer recorridos en el territorio, como en los páramos, es necesario alcanzar un equilibrio con el Pishimisak; así mismo, cuando se van a realizar viajes, armonización de los animales como vacas, caballos, entre otros; cuando se van a cambiar de un terreno a otro para evitar del hurto, armonización de la

familia para equilibrar las energías negativas y positivas, armonización del matrimonio y del recién llegado. (Resguardo de Guambia, 2011, p. 66)

Con el paso del tiempo, el *Chumbe-cam* se usó ocasionalmente. Regularmente lo emplearon para improvisar un trípode. Enterraban un palo en la tierra, donde querían poner la cámara, y empleaban el *chumbe-cam* para sujetar el celular a la altura que necesitaban (Figura 8.41). Inclusive, como se mencionó en la Estrategia 2, a partir del taller de sonido surgió la idea de integrarlo no solo para sujetar la cámara sino también para sujetar micrófonos al cuerpo de los personajes, y resultó muy funcional porque se puede adherir al cuerpo evitando ruidos inconvenientes. Con estos antecedentes se pensó en tejer un chumbe especial para filmaciones, con diseños picto-ideográficos que acompañaran el buen vivir, y armonizaran la filmación y las personas que estaban alrededor. También se pensó en organizarlo como un dispositivo que pudiera camuflarse para filmar la poesía de la vida a escondidas, o de improviso (Vertov, 1974, p. 245), y no solo la vida cotidiana sino también las mingas de protestas para luchar por sus derechos. Se pensó en que la amarra del chumbe se justificaba como evocación de las enseñanzas del *Parəsetə* aprendidas alrededor del *nakchak* (fogón), para seguir defendiendo la cultura ancestral. De esa manera se evitaría caer en la “fascinación endémica ligada a las cámaras de vigilancia” (Aumont, 2004, p. 80)²¹⁵.

8.5.2. *¿Cómo realizar el trabajo final?*

Esta es una de las preguntas centrales que atraviesa la presente estrategia en las diferentes etapas del ejercicio de realización²¹⁶. Es un cuestionamiento que habitualmente problematiza la ejecución artística y desafía la imaginación para resolver una idea en términos audiovisuales, independientemente de que se hable de documental, ficción o de un híbrido. En

²¹⁵ Si se observa críticamente el proceso, podía estar ocurriendo que el imaginario de la propuesta del *chumbe-cam* provenía más del investigador-realizador que de los propios estudiantes campesinos. Y en este tipo de experiencias interculturales surgen las preguntas: ¿cuál es el límite de participación del investigador-estudiante-realizador-docente?, ¿hasta dónde la horizontalidad lo permite? En este caso la invención del *chumbe-cam* es del investigador, pero se concertó y se aprobó por los estudiantes. Además, desde el inicio del proceso se advirtió que el estudiante-investigador era también realizador audiovisual, y que en ocasiones sería inevitable la pulsión de aportar como creador a la minga de apropiación audiovisual (porque la pulsión de involucrarse es casi inevitable).

²¹⁶ Antes de entrar a responder el interrogante se contextualizaron las directrices del audiovisual occidental invitando a buscar alternativas de apropiación. Se explicó la organización general de la realización del filme, que se gesta a partir de la investigación, guion, pre-producción, producción, postproducción y distribución.

este caso, el interrogante sobre cómo asumir la narrativa indígena misak alude a un complejo propósito de largo aliento que la comunidad debe allanar a través de la práctica progresiva, como históricamente ha ocurrido con otros saberes culturales que los misak han apropiado. Es decir, la pregunta, más que tener una respuesta predeterminada, plantea siempre otras incertidumbres. Para buscar respuestas, el laboratorio propone indagar a través del *nakchak* (fogón), respetando y conservando la cultura para atizarlo en función de las luchas políticas y sociales, para mantener vivo el fogón de la resistencia indígena y ayudar a fortalecer el pensamiento propio.

En esta perspectiva, el audiovisual se materializa a través de *Marøp* (hacer), y esa situación vuelve el trabajo más próximo a comunidad indígena porque es una comunidad campesina que está más asociada a la *praxis*. Sin embargo, como se ha visto a través del laboratorio, se pretende que los estudiantes para resolver el cómo emprendan una búsqueda *poética* que permita decantar la apropiación de la *techné* a través de un diálogo intercultural. Entonces, este interrogante está implicado a lo largo de todo el proceso. Tanto en la estructura narrativa de la historia como en la ejecución del proceso de filmación y en el montaje final.

8.5.3. ¿Sobre qué y para qué realizar el audiovisual?

Para determinar qué se pretendía contar se consultó con los estudiantes si estaban de acuerdo con que la historia que se realizaría como trabajo final partiera de las investigaciones que ellos venían realizando durante su estancia en la universidad étnica. Los estudiantes estuvieron de acuerdo, y la idea de qué contar se retroalimentó permanentemente, especialmente desde la cuarta estrategia, donde se socializaron y analizaron fragmentos cinematográficos, estimulando de paso referencias potenciales para el trabajo final²¹⁷.

El para qué en este caso estaba determinado por la universidad étnica. Es decir, la Misak Universidad busca que los estudiantes emprendan proyectos de investigación centrados en la cultura propia para reafirmar la identidad del pueblo misak desde sus tradiciones ancestrales. En este sentido, el para qué definido por las instituciones de la comunidad era

²¹⁷ Con frecuencia los referentes audiovisuales que se compartían eran una invitación política y estética para pensar el trabajo final que se realizaría entre todos.

coherente con el Plan de Vida del pueblo misak y con el objetivo que se proponía el laboratorio intercultural desde sus inicios.

En relación al qué contar, el caso particular del laboratorio se había acordado partir de las investigaciones que los estudiantes estaban realizando, aunque también se dejó abierta la posibilidad de que se considerara cualquier historia distinta que propusieran. Alrededor del *nakchak* (fogón) se hizo el listado respectivo. Los temas que propusieron coincidían en general con sus proyectos de investigación (el origen del pueblo misak, las semillas de maíz, la ruana, el *yatul*, el lenguaje natural, el baile de la chucha, etc.). Estos nombres se anotaron en el tablero, y por votación se decidió que los temas que les interesaban eran El taita Abelino y el Baile de la chucha. Frente a esta situación se sugirió que se dividieran en dos grupos para realizarlos, considerando que de esa manera un grupo podría apoyar al otro, como si fueran mingas que se apoyaran con favores recíprocos. Los estudiantes no estuvieron de acuerdo en dejarse dividir y propusieron que se hiciera un solo grupo²¹⁸. En consecuencia, se hizo la votación para decidir entre los dos temas y la gran mayoría votó por la historia sobre el taita Abelino. En el proceso de selección de la historia llamó la atención la rapidez y la fluidez con que se dieron estas decisiones. Resulta inevitable comparar esta experiencia con los talleres audiovisuales occidentales, donde la obsesión por la figuración individual determina enfrentamientos entre estudiantes por imponer sus propuestas (Figura 8.42).

8.5.4. ¿Para quién se realiza el trabajo final?

Teniendo resueltos los interrogantes sobre qué, cómo y para qué se iba a contar la historia, surgía el interrogante del destinatario: ¿para quién? Esta pregunta resulta fundamental para definir cualquier estrategia de comunicación, y en el caso de las prácticas de comunicación audiovisual el destinatario determina, entre otros aspectos, las estrategias narrativas que se empleen. Los estudiantes frente a este interrogante respondieron al unísono que el trabajo audiovisual se realizaría para la comunidad misak y en lengua *namuy wam*. Las decisiones de

²¹⁸ Habitualmente en el caso de la universidad hegemónica los estudiantes solicitan realizar más de una historia, quizás porque en la cultura del individualismo entre más historias se cuenten más opciones tienen para figurar. También fue significativo que frente a la recomendación de dividir el grupo se plegaran instintivamente para no dejarse escindir.

grabar en lengua misak, y dirigir el producto audiovisual a la comunidad, eran coherentes con la propuesta que se venía implementando a partir de las estrategias interculturales en el laboratorio. No obstante la importancia de lo anterior, se recordó que la investigación era una propuesta intercultural y, en consecuencia, desde el inicio se había pactado que los materiales resultantes del laboratorio podrían subtitularse en idioma español para los evaluadores de la investigación²¹⁹. Los estudiantes no hicieron objeción alguna, e inclusive apoyaron todo el proceso de traducción respectiva²²⁰.

8.5.4.1. La propuesta endógena

A raíz de la situación anterior, en la cual la comunidad considera que los resultados de la investigación que se realice no deben traducirse, ni salir de la comunidad, resulta conveniente reflexionar en torno al alcance potencial de la decisión de asumir con rigor la exclusión del destinatario exógeno. Es decir, ¿qué pasa si los audiovisuales que se realizan no se subtitulan, y se distribuyen solamente en la comunidad misak?, ¿qué pasa si este, como todos los proyectos educativos, se piensa hacia adentro y no hacia el mundo de afuera? Si se asume este ejercicio, se advierte que corresponde a una postura política frente al destinatario y al consumo de la producción audiovisual, lo cual amplifica su poder emancipatorio.

Examinando en detalle, se advierte que el acto de no subtitular los videos que se realicen es en cierta forma predecible, porque toda la producción intelectual que se realiza en la Misak Universidad no es de consulta abierta sino que está destinada para la comunidad misak²²¹. Es decir, han logrado convertir el lenguaje propio en una barrera que protege el acceso al conocimiento ancestral del resguardo indígena. En el caso de las investigaciones sobre el *kampa wam*, denominado también *lenguaje natural*, la barrera es mayor porque en todas las investigaciones el prólogo está escrito en español y el desarrollo del trabajo está

²¹⁹ Tanto el gobernador del cabildo y los docentes de la Misak Universidad como los estudiantes estaban enterados de que el laboratorio intercultural hacía parte de la investigación de doctorado que se estaba realizando con la Universidad de Granada (España).

²²⁰ Considerando la importancia que implica el destinatario, al final de este acápite haremos una reflexión al respecto.

²²¹ Esta situación se había detectado de manera temprana, cuando al inicio de la investigación se observó que los trabajos de grado de la Misak Universidad tenían la sinopsis en español y en *namtrik*, pero el resto del contenido de los trabajos no era accesible para un occidental porque estaban escritos en su propia lengua, y otros pocos casos en lenguaje natural.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

escrito en *kampa wam*. Esta política de control interno de la producción intelectual es una respuesta al saqueo del conocimiento que han realizado desde hace mucho tiempo los investigadores exógenos.

Si se respeta esta actitud de no circular el audiovisual a nivel exógeno, una propuesta como el audiovisual tendría las siguientes ventajas:

- Conservaría dentro de la comunidad los conocimientos ancestrales.
- Evitaría los controles de censura de la política hegemónica.
- Eludiría los formatos temporales convencionales de exhibición que han impuesto los circuitos de difusión privada y estatal²²².
- Establecería un diálogo directo con el pueblo misak, focalizando sus contenidos directamente en el segmento poblacional que requiera.
- Fundaría un modo de distribución propia, y modos de consumo audiovisual, empleando la tecnología audiovisual.
- Rompería con los canales producción y consumo capitalista, activando los círculos de solidaridad de la comunidad indígena.
- Demostraría su autonomía en el campo de la educación y la cultura.

Resulta importante advertir cómo la delimitación del destinatario puede transformar el rumbo de una propuesta del laboratorio audiovisual étnico. El hecho de definir la distribución (para quién) en función de la propia comunidad permite romper la cadena de vínculos de producción y distribución exógenas. De esta manera sería posible desvincular los tentáculos de la distribución hegemónica, tanto a nivel de cine como de la televisión local, nacional e internacional. Pero, adicionalmente, la ruptura con el afuera significa que la distribución de las propuestas audiovisuales que los misak realicen se pueden fortalecer hacia adentro, porque desde la universidad y el Cabildo de Guambía se establecen las redes con la comunidad para compartir los materiales en las mingas del cabildo y en los centros de educación. Esto quiere decir que se ignoren las relaciones con el mundo de afuera, porque para la difusión interna es posible que se requiera de la tecnología —al igual que para producir los audiovisuales—, solo

²²² Regularmente los audiovisuales tienen límites temporales que van entre 25 minutos, 52 minutos, o los tiempos asignados a los largometrajes o a los seriados.

que tendría una circulación cerrada en los circuitos de comunicación que tiene el cabildo.

Entre las fragilidades de una propuesta semejante está la dificultad para asegurar que los trabajos que se realicen sean de interés para la comunidad. La otra gran dificultad tiene que ver con la financiación. Sin embargo, un proyecto indígena de esta envergadura, al tener un carácter educativo y cultural, puede y debe conseguir apoyo a través de fondos gubernamentales, locales, nacionales e internacionales. Y es posible que el cabildo, que tiene una tradición de concertar alianzas interculturales, pueda establecer vínculos para llevar a cabo una propuesta de este orden.

El *Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* podría contribuir a este tipo de apuestas emancipatorias, para sembrar semillas de la apropiación audiovisual que permitan que la misma comunidad esté en capacidad de producir sus propios materiales de manera independiente. Se debe advertir que esta propuesta no es viable en cualquier comunidad; es viable en el Resguardo de Guambía porque, como se ha demostrado a través de este trabajo, el conocimiento ancestral está en peligro, pero además la propia comunidad quiere contar sus historias, tiene la habilidad para aprender y tiene una tradición de resistencia política y cultural por la defensa de la autonomía del pueblo misak. Al cerrar este acápite, es inevitable evocar el testimonio de Paulo Freire (1992):

Hasta hoy tengo bien vivos en la memoria fragmentos de discursos de campesinos, de afirmaciones, de expresiones de legítimos deseos de mejorar, de un mundo más bonito o menos feo, menos duro, en el que se pudiese amar —el sueño también del Ché Guevara—. (p. 54)

8.5.5. El taita Abelino Dagua Hurtado

Uno de los promotores de la idea de circular los conocimientos ancestrales solo a nivel endógeno era el taita Abelino Dagua. El taita fue uno de los intelectuales guambianos que trabajó con el antropólogo Guillermo Vasco en la recuperación de los modos propios de investigar y de recuperar la historia y la cultura misak. Fue gobernador del cabildo de Guambía y un orientador permanente de su pueblo. No obstante su interés en conservar la cultura propia al margen de la cultura occidental, finalmente coescribió algunos textos en español, entre ellos

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Guambianos: Hijos del aroiris y del agua, texto que se ha referenciado en esta investigación (Dagua et al., 2015). La decisión del grupo de estudiantes de hacer el audiovisual sobre el taita permitió amarrar buena parte del proceso del laboratorio étnico, porque las investigaciones que adelantaban los estudiantes estaban asociadas a la recuperación y al énfasis en la educación propia, que es la orientación de la Misak Universidad. Pero, además, casi sin excepción, todos los estudiantes lo conocieron desde niños, y tenían diversos recuerdos sobre él.

En la página web de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), un artículo anuncia la partida del taita Abelino Dagua, allí el taita Didier Humberto Chirimuscaj Hurtado (2015), escribió:

A sus 77 años, cuando la madre, un 23 de mayo de 1938, lo sembró en territorio natural, hoy (21 de diciembre, precisamente cuando el sol está en uno de su máximo esplendor con la madre tierra) el taita Avelino Dagua Hurtado parte hacia los Páramos del Pischimisk (Espíritu del deber mayor de los Misak) hacia el kansrø Mei Yeinuk (otro espacio para la memoria). (párr. 9) (Figura 8.43)

Figura 8.43

Retrato del taita Abelino Dagua



Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

El taita Jesús María Aranda, coordinador de la institución de la Misak Universidad, lo recuerda como un líder determinante para la recuperación del territorio; un taita campesino, sabio y empírico.

El taita Abelino era un mayor, que en el año 82 fue el gobernador en compañía del resto de los líderes. Convocó el presidente de la república en el sitio de la recuperación de tierras²²³, hoy Santiago, y se pudo plantar de autoridad a autoridad y logró el reconocimiento del Estado de los territorios indígenas, logro importante. Además, el taita Abelino, era un investigador, un científico *misak* muy importante, dejó muchos legados a los jóvenes. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020).

8.5.6. *Piaylan maramik (pensar con el sueño)*

Tan pronto se decidió qué historia se quería contar se empezó a actualizar el interrogante sobre cómo contarla. Es decir, ¿cómo decantar con un colectivo de estudiantes el tejido de un guion sobre el taita Abelino? En principio se pensó en una estrategia de participación oral para organizar la historia sin recurrir al tablero. Sin embargo, desde la inmersión en el seminario en tejidos propios se advirtió que varios de los campesinos que estaban estudiando en la Misak Universidad lo hacían para recuperar su cultura ancestral (que no habían tenido, o que habían olvidado), pero además se observó que, en la formación, tanto orientadores como estudiantes recurren al tablero y al *PowerPoint* como herramientas pedagógicas.

Para pensar y organizar la estructura narrativa del audiovisual se habían tenido en cuenta algunos referentes de la historia del cine. De un lado, era posible evocar la organización de la historia en el proceso de la filmación, tal como habían hecho muchos documentalistas que no habían tenido formación en escuelas de cine. Jean Rouch, por ejemplo, afirmaba: “Nunca he escrito nada antes de comenzar un film, y cuando, por motivos administrativos o financieros,

²²³ En la entrevista el taita Jesús María Aranda se refiere a que el taita Abelino rompe la tradición política de la subordinación de un gobernador indígena, y convoca al entonces presidente de la república de Colombia, Belisario Betancur, bajo la figura de “autoridad a autoridad”. Esta postura de paridad, invocada desde la autoridad ancestral guambiana, fue fundamental para la recuperación del territorio en el contexto de las marchas y la lucha indígena.

me he visto obligado a redactar un guion, una escaleta o una sinopsis, jamás se han realizado los films correspondientes” (Dagua et al., 2015). Al otro lado se ubican directores de ficción que no solo trabajan con guiones de hierro, sino que llegan al set no solo con las marcas de los emplazamientos de cámara sino con *storyboards* donde gráficamente se han preconcebido la composición y los encuadres, tal como lo hacía Hitchcock en sus filmes.

En el caso del laboratorio étnico, la propuesta era apoyar una historia que el grupo quisiera contar para que se involucraran todos. Como podía ser documental, ficción o un híbrido, se partió de una orientación general a partir de una escaleta que se tendría como referencia, así fuera para hacer lo contrario. Era como la barra de un equilibrista, que en esencia no podía resolver ningún problema pero que al aumentar la capacidad de inercia sobre el centro del malabarista podía ayudar a controlar el equilibrio y evitar accidentes. Extrapolando este ejemplo, organizaríamos la escaleta empleando el peso de la cultura propia para hacer inercia y gravitar hacia la cosmovisión, donde se había definido el centro del caracol. Como se trataba de aplicar conocimientos propios, la apuesta narrativa se apoyaba en la apropiación que se había hecho de las pedagogías propias de los misak. En consecuencia, tendríamos que una actividad como la guionización estaría centrada en el *Isup* (pensar), pero en este ejercicio intelectual también están implícitamente los referentes aurales, visuales y pragmáticos. Es decir, al tiempo que se elige una estrategia narrativa esta decisión se cohesiona a través del ojo de la cámara, los registros sonoros y las posibilidades reales de filmación. Con esta perspectiva se fue haciendo un inventario con los temas que los estudiantes consideraban pertinentes, y con estos elementos se explicó la herramienta de la escaleta occidental, y se construyó un referente de partida para la organización de un guion potencial. La escaleta no constituía un guion de hierro —es decir una estructura rígida como la que proponía en su momento Pudovkin (Mariniello, 1997)—, sino una estructura documental, con unos temas de referencia para ser intervenidos en el azar del proceso de filmación. De alguna manera era una directriz abierta para que los estudiantes la acomodaran según sus criterios. En principio, el concepto de la escaleta no fue asociado con una alternativa propia, pero a medida que se fue implementado en el rodaje vieron su utilidad para organizar las ideas en la producción y la postproducción. En el proceso, el estudiante

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Manuel Trino Almendra comentó que ellos tenían una herramienta similar denominada *Mantø maramik* (cómo se hace). Este concepto lo empleaban habitualmente para organizar mingas o trabajos de la comunidad²²⁴. Es interesante observar *a posteriori* cómo en la organización de la escaleta que se diseñó con ellos lo que finalmente se elaboró fue una especie de *collage* intercultural, tejido con pensamientos del grupo de estudiantes en sus apropiaciones audiovisuales, pensamientos que aludían a la memoria del taita Abelino Dagua. De cierta manera se puede advertir que más que escaleta lo que se elaboró fue un *mantø maramik*.

Posteriormente, para organizar la perspectiva global del relato, se indagó sobre opciones en la Misak Universidad buscando sus propias referencias con la madre tierra, con la cosmovisión y la espiritualidad. El taita Jesús María Aranda precisó que, al tratarse de una creación artística que estaba vinculada al hacer y a la acción, estaba relacionada con el sueño. En consecuencia, se aclaró que el concepto *Mantø maramik* permitía planificar la grabación, pero recomendó que para tejer las ideas el concepto más apropiado debía ser *piaylan maramik* (pensar con el sueño):

Un artista misak en cualquier rama, ya sea música, o en construcción de tejidos, en construcción de vivienda, tiene relación del sueño. (...) Porque el sueño es espiritual, es cósmico, y por eso tiene relación con los páramos, con las lagunas, con los cerros, entonces sería así: pensar con el sueño. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de junio de 2019)

Con esta aclaración se siguió decantando el proceso, poniendo en práctica las estrategias anteriores, y se puso en consideración el concepto del círculo, que se puede asociar al pueblo misak. Como ejemplo se referenciaron algunos filmes que habían visionado, donde la narración era circular. Los estudiantes compartieron la propuesta de extrapolar esa idea. De este modo, la apertura se organizó a partir de una escena donde el grupo visita el cementerio, hace un fresco y una armonización frente a la tumba del taita Abelino y desde allí, como si fuera el despertar de los sueños, se evocan los diferentes temas que aconsejaba el taita y que ellos

²²⁴ En la estrategia 2, cuando se abordó el glosario audiovisual, se abordó el concepto del *Mantø maramik* (tejido de pensamientos).

querían narrar. Los estudiantes aprobaron la historia y fueron tejiendo la propuesta con las temáticas que estaban investigado, tales como el origen del pueblo misak, el *aroiris*, el *nakchak* (fogón), las semillas, el lenguaje natural, *el tampalkuary*, *el yatul*, y la autoridad.

Esta organización de una narrativa circular en función de un *flash back* remite directamente a los modos occidentales de narrar. Por ejemplo, David Bordwel identifica formas narrativas (habitualmente más cercanas a las historias de ficción), y las formas no narrativas (más cercanas al documental), entre las cuales se encuentra la forma *categorica*²²⁵, donde la historia se orienta por segmentos. En el caso de laboratorio audiovisual, llama la atención que los estudiantes hayan organizado los temas como en muchos documentales occidentales, pero anclados a la idea del despertar de los sueños. Reflexionando al respecto, resulta comprensible que lo hagan porque en su formación consumen audiovisuales que regularmente tienen esa estructura y que pueden ser funcionales para una narrativa intercultural. El piloto del laboratorio no pretendía romper las estructuras de consumo (es posible que lograra, pero una búsqueda tan compleja hace parte de un extenso proceso). Lo que resultó interesante es que la amalgama narrativa colectiva se fuera reacomodando como el *piaylan maramik* (pensar con el sueño). Es decir, hay conceptos y tradiciones que pueden resultar invisibles o poco perceptibles, lo cual enseña que los elementos importantes que arroja el proceso del laboratorio audiovisual habitualmente no se expresan a simple vista (occidental) en grandes cambios, porque la particularidad se hace visible en los matices, en los elementos aparentemente secundarios que en un momento dado pueden propiciar transformaciones.

8.5.7. La preproducción

Es la organización de la producción de un audiovisual, “en la que se gestionan y aseguran los recursos materiales, técnicos y logísticos que viabilizan al proyecto” (Mariniello, 1997). Los manuales siempre recalcan su importancia: “Durante esta fase preparas virtualmente cada paso del proceso de rodaje. Las decisiones que tomes durante este período son las más importantes de toda la producción, ya que servirán de base a todo lo demás” (Rea e Irving

²²⁵ Bordwel, cuando se refiere a los tipos de forma no narrativa, los clasifica en “categorica, retórica, abstracta y asociativa” (Bordwell y Thompson, 1995, p. 102).

1998, p. 65). En el caso de la experiencia del laboratorio se presentaron varias dificultades con los tiempos asignados, razón que impidió llevar a cabo actividades importantes como la visita a las locaciones, con lo cual se determina la toma de decisiones sobre los espacios donde se grabará. Sin embargo, los obstáculos se simplificaron un poco porque los estudiantes conocían las locaciones, y como la Misak Universidad organiza con relativa frecuencia salidas pedagógicas, la secretaria de la institución, María Helena Muelas, se encargó de asumir la coordinación de la logística, los desplazamientos y la alimentación.

Otro aspecto a resolver fue cómo organizar y apropiarse conceptualmente un grupo de filmación intercultural con estudiantes indígenas campesinos. Frente a este interrogante se decidió apelar al concepto guambiano de la minga educativa y cultural²²⁶, donde el rodaje se podía interpretar como un trabajo solidario que armoniza consejos y saberes del taita Abelino para conservar la cultura propia en el marco de un plan de vida que vigila el respeto por la madre tierra. Con esta concepción se organizó la filmación, conformando los grupos de dirección, fotografía, dirección de arte, sonido y producción (algunos de estos oficios ya se habían introducido en ejercicios previos). Se compartieron las descripciones de los roles desde la perspectiva occidental; se compartió bibliografía y se recomendó que indagaran cómo reapropiar esa organización hegemónica que había iniciado la industria del cine norteamericano y que, por tanto, se podía apropiarse apelando a otros modos de organización propios del pensamiento misak.

Luego de organizar el trabajo colectivo pensando en los distintos roles se revisó la propuesta de la escaleta (*mantø maramik*) para desglosar los temas y elaborar un plan de rodaje. Con este ejercicio se puso en evidencia que la propuesta que querían grabar no se podía realizar en el tiempo que se tenía asignado. En consecuencia, se evaluaron los desplazamientos y las locaciones que se proponían para ajustarlo a tres días de grabación. Este ejercicio obligó a decantar no solo los temas sino los lugares y los desplazamientos, optando por una propuesta más sencilla. Con estos insumos se organizó un plan de rodaje con las tareas mínimas a desarrollar cada día. De otro lado, para afianzar el proceso de enseñanza, y asegurar la correcta

²²⁶ Como se ha explicado anteriormente, hay varias clases de minga.

maniobra de los equipos de sonido y de cámara que prestaron la Universidad del Valle y la Fundación Imagen Latina, se involucraron al rodaje del laboratorio étnico dos asistentes, uno para cámara y otro para sonido. Esta decisión se tomó a partir de las experiencias que se habían tenido en el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle²²⁷.

8.5.8. La Producción

El laboratorio permitió experimentar un proceso particular. Inicialmente los estudiantes, a través del *nakchak* (fogón) de la Misak Universidad, han recibido consejos sobre la realización audiovisual occidental, los cuales han sido pensados en función de la cultura propia. Posteriormente han realizado una *praxis* que busca no solo aplicar esos conocimientos sino integrarlos al trabajo solidario de los campesinos misak que han asistido a la formación. Finalmente los integra en una práctica en la cual se hace un homenaje a un taita misak campesino, educador que aconsejaba volver a aprender alrededor del *nakchak* (fogón) y el caracol para recuperar y fortalecer la cultura guambiana.

La metodología horizontal fue un soporte metodológico que inspiró y afianzó la implementación de la propuesta, y a medida que el tiempo de la estancia se ampliaba hubo mayor empatía y cercanía con los estudiantes, particularmente con aquellos que tenían interés en el audiovisual, porque no todos asistieron permanentemente²²⁸. Al margen de la asistencia, fue difícil establecer una horizontalidad de manera plena porque, paradójicamente, tanto el investigador como el equipo de apoyo técnico la mayor parte del tiempo estaban en una postura de subalternidad. Es decir, estaban al servicio de los estudiantes, y esto se manifestaba desde varios ángulos. De un lado, porque cada plano que se filmaba se estaba apoyando/enseñando permanentemente para hacerlo como ellos creían conveniente, y de otro lado porque todo se grababa en lengua *wam* en torno a la cosmovisión propia. En cierta forma el ejercicio pragmático propiciaba una dinámica favorable para la enseñanza, porque en cada momento se presentaban ocasiones para retomar recomendaciones que se habían hecho anteriormente en el

²²⁷ Los asistentes en este caso fueron José Luis Vargas (comunicador social, recién egresado) y Cesar Suárez (estudiantes de último año de Comunicación Social).

²²⁸ A medida que pasaron las jornadas se fue decantando el grupo; mientras unos pocos dejaron de asistir, otros se comprometían más. Esta respuesta es relativamente similar a la que se presenta con los estudiantes del taller de audiovisual de la Universidad del Valle.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

laboratorio. Sin embargo, la enseñanza buscaba ser respetuosa y tomaba distancia de los contenidos en lengua, lo cual implicaba que regularmente se hicieran acotaciones relacionadas con la *kinesis* y la *proxemia*. Es decir, no había una subalternidad por imposición sino un reacomodo de conocimientos.

En general, como en todas las primeras filmaciones, hubo dificultades al inicio y fue necesario apoyar diferentes departamentos. Enfrentar una puesta en escena el primer día de grabación habitualmente es una tarea dispendiosa. Cada propuesta narrativa demanda sus particularidades en el ámbito de la creación, y el conocimiento de ciertos fundamentos no garantiza la adquisición de un recetario que resuelva las puestas en escena, más aún cuando lo que se había buscado era hacer el ejercicio de distanciarse en la medida posible de los modelos hegemónicos. A pesar de los obstáculos, del trabajo intercultural resultaron fructíferas las orientaciones básicas que se ofrecieron en la organización y en el proceso de dirección, al igual que el trabajo de los asistentes de sonido y cámara que apoyaron la inducción. Los estudiantes asumieron relativamente rápido sus roles retroalimentando sus saberes y el ritmo de la grabación. A diferencia de los grupos de trabajo occidental, los estudiantes misak repitieron en pocas ocasiones las tomas de los planos que se filmaban. Adicionalmente, demostraron una gran habilidad no solo para el manejo del dispositivo de la cámara en el celular, y los micrófonos, sino también para la maniobra de otros elementos como los protectores de vientos para los micrófonos, la manipulación de la consola de sonido, o el estabilizador *Gimbal* que se emplea para hacer planos complejos con el celular. En cuanto a la manipulación de estos recursos técnicos, especialmente de la *Gimbal*, se enfatizó en la importancia de concebir la subordinación de la tecnología al tratamiento emocional y cognitivo de las ideas que desde la cosmovisión propia se quisieran transmitir.

A pesar de la insistencia en el cumplimiento de los horarios de llegada, nunca fue posible hacer cumplir los horarios pactados. Cuando se dialogaba al respecto algunos permanecían en silencio, y otros volvían a justificar las ausencias debido a que sus viviendas quedaban muy lejos, o por sus obligaciones campesinas asociadas con cultivos o trabajos que no podían desatender porque de ellos dependía su subsistencia. No se podían asumir como

actos de desobediencia sino como circunstancias de compromisos con la tierra, y de comportamientos que se habían arraigado al ethos de la comunidad que se debían respetar y asumir. Estas circunstancias causaron dificultades porque el camarógrafo o el director, o el sonidista, no siempre llegaron a tiempo, pero también ocurrió que en términos generales los trabajos se realizaron, porque tan pronto llegaban a los lugares de grabación se organizaban los equipos de trabajo y las dinámicas solidarias de filmación se armonizaban y fluían.

También ocurrió que, aunque inicialmente se asignaron unos nombres a los diferentes cargos que se ocuparían en la filmación, en la práctica no todos podían estar presentes en todas las jornadas, de tal forma que los roles se fueron rotando. Aunque esta situación no es deseable en ninguna filmación, esta circunstancia fue creando un reacomodo permanente de relevos y permitió que varios de los estudiantes asumieran otros roles en el rodaje, pero en términos generales esa participación plural afianzó el valor de una minga colectiva, un trabajo solidario tal como habitualmente realizan los campesinos en la comunidad (Figura 44).

8.5.8.1. El taita Abelino, el kansro y el soñar

Un ejemplo particular que permite ilustrar parte de la dinámica del laboratorio tiene que ver con el asunto central sobre cómo resolver la puesta en escena en el audiovisual que se quería contar. El primer paso fue entender desde la oralidad las particularidades del personaje que detonaba la historia, porque entendiendo su especificidad se aclararían las pistas visuales y sonoras que ayudarían a definir cómo se podría interpretar la narración con un procedimiento equivalente a los “ojos del cerebro”²²⁹. El taita Abelino era un personaje que “se había ido” hacía cuatro años, y desde la cosmovisión guambiana los muertos nunca mueren: van al *kansro* y siempre regresan a través de los sueños a dar consejos a sus familias, a sus amigos y a su pueblo.

El mismo Pishimisak le da (...) “sueños” a los guambianos que les sirven para sanar enfermedades o para guiar sus destinos. Los sueños tienen una presencia compleja en la

²²⁹ El profesor Vasco (2018) refiere la nominación “ojos de cerebro” (p. 371) en el contexto de una experiencia de escritura colectiva, a partir de oralidades, en una investigación que realizó en los años ochenta con los intelectuales guambianos donde se encontraba el taita Abelino.

vida cotidiana; además “Hay el ashipik, que ve en la noche y trabaja de acuerdo con los sueños”. (Dagua et al., 2015, p. 30)

Los sueños están asociados con la cultura ancestral y están correlacionados desde la nominación del pueblo indígena. “‘Wampia’ es ‘la palabra transmitida a través del sueño’; en el momento en que llegaron los españoles estos lo entendieron como ‘Guambia’, de allí que en las crónicas aparezcan Guambía, pueblo de Guambía y la provincia de Guambía” (Calderón, 2018, p. 22). Además, entre los guambianos los recursos oníricos son interpretados como enseñanzas, es decir que a través de ellos se aprende, solo que no todo el mundo tiene el conocimiento para interpretar los sueños. Otro asunto es que en la educación propia la función de los orientadores (profesores) es dar consejos, y esta condición crea también una similitud con el *kansrø*, porque en el mundo de los muertos están todos los ancestros, y ellos tienen el conocimiento que ilumina el *nakchak* (fogón). En ese sentido, se puede interpretar que soñar es evocar a los mayores y las mayores y, en consecuencia, soñar es un acto de resistencia:

El mundo de origen y el mundo de los muertos, o de los que ya no están con nosotros, están inversos en el *Piap*, “el soñar”, como el dispositivo de resistencia más oculto y más profundo del territorio.

El *Piap* asegura que el Nu Isuik o el pensamiento guambiano sea imposible de eliminar porque constantemente se está recreando y originando a partir del don que se obtiene con el sueño, ya sea para ser conocedor o médico tradicional, partera, constructor, sobandero, artesano, agricultor, entre otros; con lo anterior se puede decir que la única manera de eliminar al indígena es destruyendo al territorio, al mundo, al universo, los cuales lo guían y lo potencian con su vida. (Calderón, 2018, pp. 174-175)

La relación entre el taita Abelino, el *kansrø* y el nexa onírico arrojó pistas sobre la construcción de la narrativa que podría apoyar la historia. En consecuencia, se apeló al ritual de visita a la tumba en el cementerio para hacerle un homenaje y desde allí invocarlo. La respuesta en la narración del audiovisual se recrea a través de la imagen de un bastón de mando²³⁰ que

²³⁰ El bastón de mando es el símbolo de autoridad misak, que desde el Pischimisak empuñan todos los misak hasta la fecha. La autoridad quiere decir que tienen el Deber de proteger la unión en el territorio y el Derecho es “vivir en comunidad con los seres del territorio”. El bastón es un símbolo que tiene un sentido trascendental para el

emerge del agua para animar el espíritu del taita gobernador, campesino, investigador, que ante el llamado de unos estudiantes viene a aconsejar al pueblo misak. Esta propuesta surge a través de *piaylan maramik* (pensar con el sueño), en un proceso de creación que implica el reconocimiento de la cosmovisión y la espiritualidad propia, y que se fue consolidando en la filmación y la postproducción como una práctica experimental de un laboratorio híbrido.

Para la realización de esta secuencia se fusionó la recreación de una escena documental con una puesta en escena de ficción. El recurso documental corresponde al registro del ritual de la visita al cementerio al que asisten todos los estudiantes del laboratorio. Es una escena importante para el relato porque es la presentación del personaje al que se hará el homenaje. En términos de realización tiene una puesta en escena compleja, porque participan más de quince personas que entran interpretando instrumentos musicales y posteriormente hacen improvisaciones orales en sus invocaciones. Estas situaciones implicaban un ejercicio complejo de dirección de la situación, y de orientación para el registro de cámara y el sonido. En este caso, la secuencia no tenía antecedentes en los ejercicios del laboratorio pero sí se habían analizado películas con puestas en escena de grupos, los cuales se habían resuelto con el uso del plano secuencia y de planos comentarios, solo que la ejecución de la escena en la praxis facilita explicar y entender mejor cuál era la función narrativa que se había referenciado²³¹. De igual manera se filmó con dos cámaras, y esa situación permitió explicar sobre la marcha las dificultades potenciales. Esto validaba que el trabajo final era un pretexto para enseñar sobre la marcha el proceso, y se asumió de esa manera. Esta situación determinó que la grabación demorara un poco más, pero finalmente se realizó y los estudiantes respondieron a la presión que demandaba el ejercicio.

La segunda parte de la secuencia correspondía a la puesta en escena de la ficción, en la que un bastón de mando emergía del agua²³². En este caso existía un precedente, pues en el

pueblo guambiano. “Desde el origen el Pishimisak con su bastón de mando o de autoridad, señaló el gran territorio o Nupirau que va ser llamado más adelante Confederación Pubenense o Nu Nakchak ‘el gran o amplio plano del fuego o del fogón’” (Calderón, 2018, p. 89)

²³¹ El plano secuencia es un recurso narrativo importante en la historia del cine, y el concepto se ha abordado en diferentes lugares del documento.

²³² Sobre esta escena debió haberse hecho una prueba en la pre-producción para tener la certeza de hacerla bien en el rodaje final, pero en la práctica no se hizo, como suele suceder también en muchas filmaciones profesionales.

laboratorio experimental, cuando se hizo el homenaje a George Méliès, se filmaba de una manera, pero el resultado final se revelaba en la edición, donde el movimiento de imagen se invertía. Este procedimiento, que en los inicios del cine había empleado Méliès, había sido emulado de una instalación artística por William Kentridge²³³. Pero el efecto de reversar el movimiento del bastón de mando también remitía al cine de Dziga Vertov, que buscaba contar con la cámara los artificios que el ojo humano no podía ver. En síntesis, se buscaba que los estudiantes no solo aplicaran algunos de los conocimientos apropiados sino que también lo anclaran a la cosmovisión propia, creando una interculturalidad de saberes. Reflexionando sobre el proceso ocurrido en la praxis, el efecto visual de recrear la acción de un bastón de mando que emerge del agua fue una sugerencia del investigador, pero fueron los estudiantes quienes lo realizaron. Ellos llevaron un nylon para amarrar el bastón, de tal forma que podían arrojarlo varias veces para repetir el procedimiento sin dificultades. Pero adicionalmente fueron ellos quienes llevaron al equipo de grabación a la Laguna de tejar, sitio sagrado para los misak. Es decir, el laboratorio intercultural permitió un sincretismo entre la cosmovisión misak y las maniobras técnicas y narrativas occidentales, que vuelven coherente el principio de emplear la *techné* al servicio la cosmovisión propia.

En diferentes momentos se buscó integrar las prácticas del laboratorio a la *praxis* final. Un caso particular se dio en la filmación de la secuencia del *nakchak* (fogón), la cual parte de una secuencia en la que se busca ilustrar la unión de la comunidad guambiana en función del fogón. Para intentar recrear audiovisualmente esta escena se retomó el ejercicio experimental de la *mujer perfecta* enunciado por Kuleshov, pero no para hacer un montaje invisible con diferentes actores —como lo hizo el realizador/profesor soviético— sino para asumirlo desde postura creativa de la *mímesis* como un montaje discontinuo, haciendo evidente que no era una sola persona sino una reconfiguración de la metáfora y la *poiesis*, que muestra un conjunto de personas que representarían al pueblo misak. Para conseguir esta idea se grabó la misma acción de rajar la leña con un hacha empuñada por diferentes hombres y mujeres. La propuesta estaba

²³³ Kentridge entre sus instalaciones produce la serie *Sevent Fragments for George Méliès*, y este ejercicio sirve de referencia para el laboratorio.

pensada para ensayarla en el montaje, dilatando la acción individual para mostrar que un grupo de estudiantes indígenas campesinos se une para atizar el *nakchak* (fogón) ancestral.

Posteriormente el taita Lorenzo —uno de los estudiantes— recogía la leña, entraba al gran salón de la Misak Universidad, se acercaba al retrato del taita Abelino, le hablaba, y luego llevaba la leña para atizar el fuego mientras daba su testimonio sobre la importancia del fogón para el pueblo guambiano. La filmación recreaba una situación cotidiana, pues a menudo los estudiantes (hombres y mujeres) cortan la leña entre todos para atizar el fuego. Es decir que la escena, al ser parte de su cotidianidad, era sencilla de realizar. Lo complejo era determinar cómo se filmaba, pero como ya se había hecho un ejercicio experimental este antecedente simplificaba un poco la comprensión y la ejecución de la propuesta. Finalmente, la secuencia la filman y planifican los estudiantes sobre la marcha a partir de la acción cotidiana. La parte restante de la secuencia, donde el taita Lorenzo recoge la leña, le agradece al taita Abelino y la acerca al fogón, la planificaron como un plano secuencia de ficción, y de paso esta situación permitió de nuevo reiterar cómo se organizaba la puesta en escena de un plano secuencia con un actor.

Otra secuencia que se propuso abordar fue el *kampa wam* (también referido como *lenguaje natural*), un alfabeto natural ancestral que el taita Abelino investigó caminando los diferentes espacios del territorio guambiano. El taita contribuyó a encontrar, descifrar y relacionar los petroglifos, encontrando en sus formas no solo referencias conceptuales como el caracol guambiano sino una serie de piezas que relacionó como formas ancestrales de escritura guambiana. Para abordar el tema, en primer lugar, se hicieron algunos ensayos para introducir esta escritura no solo en una secuencia sino para emplearla como un recurso gráfico que nombra los subtítulos que organizan la estructura categórica. Ese trabajo implicó pensar cómo escribir en sombras frente a la cámara empleando un recurso básico para experimentar con los petroglifos en algunas tipografías del audiovisual. Una de las personas que tiene conocimiento de esta escritura es Manuel Trino Almendra, uno de los estudiantes más comprometidos del Laboratorio Audiovisual Intercultural, y con él se diseñaron unos planos metafóricos a partir de esta grafía, y adicionalmente el propio estudiante fue entrevistado por sus propios compañeros

para cubrir este tema, mezclando la ficción en la narración documental.

Estas experiencias permitieron reafirmar el planteamiento experimental del laboratorio que no se incrusta en casillas cerradas sino que estimula que se rompan las costuras entre el documental y la ficción. En la práctica ocurrió que el tiempo asignado a plan piloto no alcanzó a cubrir la puesta en práctica de algunos ejercicios documentales, porque la mayoría de los experimentos que se realizaron eran más cercanos a la ficción que al documental. Sin embargo, la experiencia demostró que con los ejercicios experimentales que se compartieron, con el visionaje de los filmes que se analizaron, y con las instrucciones que se dieron durante el rodaje, los estudiantes asimilaban la capacidad para filmar el audiovisual. Es cierto que el apoyo del investigador y el apoyo técnico en cámara y sonido facilitó el proceso de filmación del audiovisual, pero se debe insistir que en este caso el rodaje tiene también una función didáctica.

Reflexionando sobre la experiencia, también se puede advertir que se presentó un intercambio de saberes entre estudiantes que no tenían experiencia profesional, propiciando un intercambio intercultural donde hubo reciprocidad en el intercambio de conocimientos entre los estudiantes de una universidad pública hegemónica y los estudiantes de la universidad étnica. Siguiendo la perspectiva de Freire (2005), el laboratorio audiovisual, al ser intercultural, permite construir un aprendizaje que otorga visiones del mundo a unos y a otros.

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (p. 113)

En el caso del Laboratorio Audiovisual Intercultural, el aprendizaje pragmático que se implementaba en la práctica final permitía contagiar entusiasmos para avanzar en un aprendizaje horizontal en doble vía que buscaba construir un sendero de apropiación de la *technè* y emprender una búsqueda *poética* propia.

8.5.8.2. El yatul y el kasrak

Entre las secuencias temáticas que inicialmente se identificaron en la escaleta (*mantø*

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

maramik) para realizar el homenaje audiovisual al taita Abelino, se incluyó el *Yatul*, o la huerta casera que hace parte de la autonomía del misak. El taita promovía la recuperación de estas costumbres ancestrales que hacen parte de la cotidianidad del misak; por eso se acordó entre los estudiantes que recordar al taita equivalía a recuperar la memoria histórica para seguir luchando por la pervivencia física y espiritual. Para ilustrar el concepto del *yatul*, en el Plan de Salvaguarda del Cabildo se encontró la siguiente descripción:

En el YATUL, los misak sembramos semillas que se consumen a diario de acuerdo a las fases de la luna, con la ceniza que sale del fogón, con los residuos vegetales y estiércoles de los seres vivos se abona la tierra. Como se siembra en diferentes tiempos se cosecha a todo tiempo y nunca le falta productos para la olla. Es aquí donde se vive y se practica el *Parøsetø*; entendida todas las acciones de la cotidianidad misak, cuyo inicio es desde la parte espiritual y las actividades de trabajo de todos los sistemas del misak; agrícola, educativa, de la salud y otros sistemas. Además de lo cotidiano, es una estrategia de defensa para la supervivencia física y espiritual. (Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía, 2013, p. 19)

Los estudiantes abordaron el tema del *yatul* y enfatizaron en las cuatro plantas que son *kasrak* (alegría), *wañutsik* (rendidora), *pishinkalu* (orejuela) y *pulopura* (maíz capio). Para interpretar estas ideas desde la perspectiva audiovisual se retomó la actitud de *piaylan maramik* (pensar con el sueño), que dio lugar a reflexiones sobre cómo integrar el recurso onírico del taita Abelino que regresa al territorio, y a través de ese pretexto narrativo los estudiantes empezaron a recordar sus enseñanzas sobre las plantas. Entonces esto dio pie para que en la diégesis de la historia que se estaba narrando se continuara con la recreación de la idea del regreso del taita, quien desde el *kansrø* recorre como en un sueño la casa de Sierra Morena (hacienda del territorio recuperado en la lucha por el pueblo misak), y avanza por los cuartos hasta salir al patio central por la *pishinkalu* “planta orejuela”, y a partir de allí se abordaba el tema de las plantas. Esta idea estuvo rondando: los estudiantes grabaron un plano secuencia en la hacienda, y el plano se logró integrar en el primer corte la postproducción. Pero resultaba inconcluso. Solo posteriormente, cuando el estudiante Silvio Yalanta ofreció un material que

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

había filmado con el taita Abelino, se encontró en el archivo un testimonio donde el taita Abelino hablaba del sueño, y ese audio terminó sublimando el sentido de la escena. Es decir, es como si la escena se hubiera tejido en función de un pensamiento que fue soñado y progresivamente se fue enrollando (narrando).

Pero, así como algunas escenas lograron ejecutarse o refinarse en proceso, hubo otras que eran importantes y que no fue posible recabar plenamente. Tal es el caso del propósito de involucrar el sentimiento de *kasrak* (alegría) en el audiovisual, porque era el estado de ánimo que había caracterizado el laboratorio, y porque entre las películas que se socializaron era el tipo de historia que ellos más habían disfrutado. En consecuencia, la idea era que el documental se iniciara con un tono de alegría a partir de un prólogo grabado como un *vox pop*, con una serie de entrevistas abiertas donde los estudiantes preguntaban a la salida de la iglesia a los campesinos cristianos de la comunidad quién era el taita Abelino. Los estudiantes imaginaban que tanto los creyentes evangélicos como los pentecostales iban a hablar mal del taita Abelino, y hasta podrían maldecirlo, porque el taita los confrontaba reivindicando sus dioses ancestrales. Lamentablemente estas entrevistas no se pudieron grabar en las iglesias porque estaban retiradas de la Misak Universidad y demandaban horarios precisos de grabación, así que la secuencia de entrevistas poco a poco se diluyó.

Pero, al margen de lo anterior, lo que si surgió de manera natural en el laboratorio fue el sentimiento de alegría que invadió las prácticas, el rodaje final y el Laboratorio Audiovisual Intercultural en general. Y este factor facilitó notablemente los procesos de horizontalidad y las condiciones mutuas de aprendizaje. En relación con la importancia de este sentimiento en la educación, Freire (2004) afirmaba que

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. (p. 33)

Haciendo una apropiación de esta frase al contexto misak, es evidente que esta actitud anímica que se aprende desde el *nakchak* (fogón) del hogar facilita los procesos de aprendizaje.

Pero también se puede advertir que esa “alegría” se puede extraviar cuando el misak abandona el *yatul* y sus costumbres ancestrales. Se podría afirmar que ese estado emocional hace parte de su resistencia y de su lucha²³⁴.

8.5.9. El montaje final

Considerando que todo el proceso de filmación había sido concebido en función del ensamble que tuviera lugar en el montaje final, esta fase del aprendizaje constituía un lugar de verificación de los aprendizajes y las indagaciones que se habían hecho en el laboratorio étnico. En la ejecución de este proceso se presentaron dificultades de diverso calibre, pero en general hubo logros significativos. Inicialmente no se pudo trabajar en las fechas que se habían pactado en el cronograma debido a problemas de orden público que implicaron el cierre de la carretera Panamericana y, en consecuencia, fue imposible acceder a la comunidad indígena en los tiempos previstos. Luego, en febrero de 2020, se logró avanzar con un primer corte de

²³⁴ Una de las maneras de representar occidente la subalternidad de los pobladores originarios del Abya Yala ha sido borrando su historia, su lengua, su pensamiento y sus costumbres, simplificándolos desde sus denominaciones y representaciones. Inicialmente Cristóbal Colón asume la invención del término “indio”, “para crear una distancia clara y estable frente a la población sometida”, y luego el vocablo pasa a denominarse “indígena”. La invención de este término se le atribuye a Simón Bolívar, y desde entonces se emplea para denominar a la población latinoamericana que tiene raíces desde la colonización hispánica (Bonilla, 2012). Los dos vocablos borran, tachan y desconocen las valiosas diferencias culturales de los pobladores originarios, y su ascendencia histórica, por eso uno de los primeros actos de resistencia y lucha del pueblo misak consiste en recuperar su historia y su cultura para defender sus derechos sobre el territorio. La otra instancia de representación, desde la perspectiva que nos ocupa, es la representación que sobre el “indio” y el “indígena” han hecho y continúan haciendo el cine, el audiovisual y la representación mediática en general. Los medios occidentales han contribuido a crear un estereotipo, culturalmente amorfo, donde habitualmente ha sido representado por el cine estadounidense desde David Griffith, en roles que lo caracterizan como un sirviente dócil, regularmente melancólico y manejable. Cuando el indio o el indígena —el cine de Hollywood no contempla esa diferenciación— se subleva para exigir sus territorios o sus derechos, es un bandido, o un salvaje indomable (Guardiola, 1995). La imagen que predomina del indígena, aun en la mirada del buen salvaje, es una visión lastimera. Estos imaginarios no han sido ajenos a la representación que se han construido sobre el pueblo misak cuyos integrantes siguen siendo representados como indígenas tristes y aburridos. En su caso, al ser invadidos por los colonizadores, históricamente fueron acusados los propios misak de ser ciudadanos de origen peruano y ecuatoriano que se habían asentado en territorios ajenos. Esa manipulación de la historia como instrumento de enajenación ha sido y sigue siendo enfrentada por la lucha guambiana para recuperar sus territorios, mantener su lengua y costumbres, para evitar su extinción. Cuando se piensa en alternativas de representación audiovisual, la risa y la alegría pueden ser recursos de emancipación que permitan romper con los estereotipos, porque hacen parte de su ethos y, al igual que su lengua y sus atuendos, se han resistido a dejarse borrar y encasillar. Frente a la complejidad de encontrar modos auténticos de representación audiovisual, quizás una alternativa puede estar en la intervención de estos recursos como la risa, que hacen parte del ethos de su identidad propia, y que son recursos que pueden encontrar vasos comunicantes universales para contar sus propias historias. Aunque Freire no escribe en relación a las potencialidades del audiovisual y en la alternativa de volcar el pensamiento occidental a partir de la apropiación de las tecnologías audiovisuales, sí estimula la indagación de la pedagogía en función del pensamiento propio cuando manifiesta que “toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica, y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar. Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando” (Freire, 2011, p. 93).

edición y se tomaron decisiones que fueron corregidas por los estudiantes para cerrar la primera parte del proceso de edición. Posteriormente, a raíz de la pandemia del Covid-19, de nuevo se hizo imposible el acceso a la comunidad; sin embargo, a pesar de los obstáculos se continuó en contacto con los estudiantes y el trabajo se logró terminar.

Desde el inicio, el procedimiento que se adoptó para la edición del material fue similar al que habitualmente se realiza en el taller de audiovisuales en la Universidad del Valle²³⁵. A partir de la escaleta *mantø maramik* (cómo se hace), transformada a través del *piaylan maramik* (pensar con el sueño), que se acordó alrededor del *nakchak* (fogón) con el colectivo de estudiantes, se organizaron los materiales para una primera edición bajo la orientación del investigador y el apoyo de José Luis Vargas, uno de los estudiantes de la Universidad del Valle que participo en el laboratorio en el resguardo. Con ese material, en coordinación con el taita Jesús María Aranda, de la Misak Universidad, se invitó a los estudiantes Manuel Trino Almendra y Silvio Yalanda a la sala de edición en la ciudad de Cali para realizar el corte respectivo y tomar decisiones sobre la culminación del plan piloto.

Tanto Manuel Trino como Silvio tenían mediana experiencia en la manipulación de programas de edición. El primer paso fue revisar los fragmentos que se habían grabado, seleccionando los mejores segmentos, y con los materiales elegidos se tomaron las decisiones centrales sobre la organización de la historia que se quería contar. En este proceso era imprescindible que ellos estuvieran presentes, debido a que todos los testimonios que se habían grabado estaban hablados en *namuy wam* y solo ellos entendían. Cuando se empezaron a seleccionar los segmentos para editar, la primera sorpresa fue hallar que varios testimonios de los estudiantes misak debían ser descartarlos porque no todos hablaban bien el *namuy wam*. Esta situación reveló el problema de la pérdida de la lengua y las costumbres ancestrales que se había detectado desde la formulación de la hipótesis. Solo que cuando se inició el proceso del laboratorio audiovisual, debido al desconocimiento de la lengua por parte del investigador, no había sido posible dimensionar el alcance de la dificultad. En la implementación del laboratorio

²³⁵ Regularmente en los trabajos que se realizan en el taller de audiovisuales de la Universidad del Valle los estudiantes tienen el apoyo de un egresado, o de una persona que tiene mayor experticia en el montaje. En muchos casos estos trabajos alcanzan un nivel de calidad que les permite participar en eventos audiovisuales estudiantiles.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

habitualmente los estudiantes interactuaban en su lengua nativa, pero solo en el momento de la edición fue posible comprender que aunque la gran mayoría entendía la lengua no todos podían hablarla de manera correcta y fluida²³⁶. Esta situación era comprensible, porque los campesinos y campesinas indígenas que habían decidido asistir a la universidad étnica lo hicieron porque podían tener ese tipo de carencias, por eso la formación que se impartía estaba orientada a reafirmar el conocimiento de la lengua y las costumbres misak, ya que es un hecho que la cultura propia se está perdiendo a pasos acelerados. Algunos estudios que se han realizado por el propio cabildo lo han consignado:

En la familia nuclear actual hay cambios frente a la vida de pareja y la relación padres e hijos, estos cambios han logrado irrumpir en la vida familiar como en la forma de ser, pensar, sentir y actuar Misak, es decir, un cambio trascendental ético, moral y espiritual del Misak.

Este cambio acelerado ha generado adaptación de nuevos estilos y técnicas de vida al interior de las familias Misak, es decir, gradualmente van marginando el espacio sagrado-Nachak, por las innovaciones tecnológicas (hornilla, estufa, radio, televisión por cable e internet) entre otros.

Los usos y costumbres como el *wam mərəsrəp*, *pishimarəp*, *chismarəp* (las formas de prevención propia) y los ciclos de vida se deben difundir desde cada uno de los hogares y programas que maneja el cabildo y especialmente se deben difundir por los miembros del cabildo, del hospital Mama Dominga y de la comunidad Misak en general. (Cabildo indígena de Guambía, 2014, p. 79)

La evidencia de las dificultades con respecto a la pérdida de la lengua por los propios estudiantes reafirmaba la importancia del laboratorio étnico, inclusive permitía pensar que el laboratorio podría emplearse también como un recurso didáctico audiovisual para cualificar la pronunciación de la lengua y el conocimiento de la cultura propia.

En relación con la edición del audiovisual sobre taita Abelino, según los estudiantes

²³⁶ De acuerdo a la información suministrada por el Cabildo de Guambía en un documento elaborado para el Ministerio del Interior de la República de Colombia, el 36 % del pueblo misak no habla el *Namuy Wam* (Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía, 2013, p. 105).

Almendra y Yalanda el mejor homenaje que se podía hacer era proteger la pronunciación del *namuy wam* y suprimir la participación de los estudiantes que no hablaran bien la lengua, porque el propósito era producir un material que le sirviera a la comunidad para la enseñanza de la cultura propia, donde la pronunciación de la lengua era primordial. Luego de hacer la selección de lo que ellos consideraban los mejores fragmentos, se dio inicio al proceso de actualización de las secuencias que se habían acordado en la perspectiva de *piaylan maramik* (pensar con el sueño).

Para abordar este proceso intercultural de organizar los materiales fusionando los recursos de montaje occidental con la apropiación del pensamiento propio misak resulta útil reflexionar desde la perspectiva occidental sobre el concepto del “texto”, con una vocación poli-discursiva que no necesariamente esté anclada a una relación literaria, tal como lo explica Gonzalo Abril (2012).

Entiendo que “texto” ha de designar cualquier unidad de comunicación, generalmente multisemiótica (o “multimodal”, según el vocablo de moda), sustentada por una práctica discursiva e inserta en una(s) red(es) textual(es), que puede integrar o no elementos verbales, y que por ende no debe identificarse restrictivamente con ellos. Texto no tiene, como a veces se cree, una especie de débito originario con el texto literario, un pecado original de literariedad. Por el contrario, su sentido etimológico de tejido o textural lo hace especialmente apto para remitir a esa “trama” de cualidades visuales en que consiste a un primer nivel de análisis el texto visual. (p. 16)

Este enfoque se complementa con el del uso del término “texto”, que evoca su raíz latina de *textus*, que implica el sentido del “hacer”, pero más estrictamente el “tejer”, que crea una dinámica correlacionada con el “entreteter”, con el acto de crear urdimbres (Rocha, 2018), las cuales pueden asociarse a la función del tejido misak, donde el tejido propio, como se ha mencionado en otros apartes, no solo tiene una función simbólica sino una función pragmática.

A partir de estas consideraciones, resulta válido reflexionar sobre un enfoque amplio que se podría asumir para un montaje de un tejido intercultural, que debería considerar las posibilidades de intervenir y de *piaylan maramik* (pensar con el sueño), desde una urdimbre

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

digital que pueda apelar no solo a las dimensiones sonoras y visuales occidentales sino a otros lenguajes de la cultura misak. Es decir, un tejido que pueda enriquecer la *poiesis* con los referentes míticos y culturales de la madre tierra, que pueda vincular registros sonoros del *wam*, que proviene de una tradición oral con sonoridades propias. Pero, además, que a nivel gráfico pueda involucrar referentes de la escritura visual del *namtrick* —elaborado con literalidades occidentales—, y que también pueda incluir como recurso narrativo espiritual y cósmico las expresiones de los petroglifos del *kampa wam*, la escritura ancestral que el taita Abelino abordó en sus investigaciones con otros intelectuales guambianos.

Teniendo en consideración estas reflexiones, el investigador fue creando con los estudiantes misak y el editor una estructura de montaje tejida con hibridaciones entre *namuy wam*, *kampa wam* y lengua española. Para simplificar el trabajo, se revisó la organización del audiovisual con la estructura categórica que los estudiantes habían propuesto, organizando los diversos temas, tejidos con pequeñas secuencias de montaje, prolongando de esta manera el aprendizaje al poner en práctica los ejercicios de experimentación que desde el inicio del laboratorio se habían abordado en las diferentes estrategias.

En el primer proceso de montaje con los estudiantes Almendra y Yalanda se evidenció que los temas que se grabaron en su mayor parte habían quedado bien, pero en algunos casos el tiempo asignado no había sido suficiente y se requerían planos adicionales. En consecuencia, se tomó la decisión de programar una filmación adicional, y se diseñó con los estudiantes una serie de planos para cubrir el material de la secuencia del *yatul*, pero especialmente la secuencia del *kampa wam*. Lo interesante es que lo que los estudiantes filmaron no solo es una visita educativa a las piedras sagradas de Tranal sino también una visita espiritual, y esa experiencia se interpretaría y acentuaría en el montaje del audiovisual.

Con la nueva experiencia de filmación el laboratorio fortaleció el proceso de aprendizaje, porque los estudiantes realizaron un trabajo acorde con las necesidades del audiovisual, y esto se pudo comprobar cuando se empezó a tejer el segundo corte de edición. En el proceso de revisar críticamente la perspectiva global montaje, se advirtió que en la organización temática de la propuesta audiovisual casi no aparecía el acento de una narrativa

política; solo algunas escenas tenían algún desarrollo en ese sentido. Y a medida que se conocía mejor al personaje, esta sub-trama resultaba imprescindible porque el taita Abelino no solo se había ocupado de promover la investigación y la memoria de la herencia cultural ancestral sino la resistencia y la lucha política que había implicado el proceso de recuperación de tierras. La idea no era introducir el componente político de una manera forzada, porque cualquier intervención debía corresponder a las directrices del personaje y del pueblo guambiano.

En esta perspectiva, y en coherencia con la propuesta estética del laboratorio, se pensó en referencias del montaje soviético, y en particular en las propuesta de la factografía, que “conculca los sistemas narrativos tradicionales basados en la ficción y reinterpreta sus códigos para recuperar géneros aparentemente menores en la historia de la literatura: los diarios, la biografía, los géneros epistolares, el reportaje, etcétera” (Rocha, 2018). Una propuesta de un cine político que se retroalimenta de los hechos, que no renuncia a transitar en los intersticios de la ficción, y que puede prescindir de la verosimilitud, siempre y cuando se proponga postular o construir la realidad.

Había algunas escenas que implícitamente habían sido concebidas en un tono emancipatorio, y a medida que se fue consolidando la edición se advirtió la necesidad de revisarlas. Una de estas secuencias fue el segmento del *nakchak* (fogón). En la apertura se había dispuesto una escena donde hombres y mujeres con hacha en mano rajan la leña, y fueron filmados de esa manera para recrear una alegoría del pueblo misak unido en torno a una acción. La propuesta parecía muy contundente y auguraba una buena cohesión. Sin embargo, en la edición el montaje audiovisual no resultaba fluido y las yuxtaposiciones se percibían como errores. Entonces se emprendió una re-edición (re-escritura) teniendo presente la necesidad de explorar en el audiovisual una tesitura política que estaba justificada por los principios de resistencia y lucha del pueblo guambiano. La secuencia se desglosó en más fragmentos, y a partir del sonido se exploró una musicalidad que cohesionara el ritmo de los cortes. Adicionalmente, se recurrió a la exploración del uso de textos que procedían de fragmentos del himno guambiano, donde se proclaman sus voces de resistencia y lucha como dinamizadores gráficos de sentido, tomando como referencias algunos segmentos de la película *La Huelga*

(Eisenstein, 1925), y la apertura del film argentino *La hora de los hornos* (Solanas y Getino, 1968). Para recrear la idea de la importancia de la historia de la lucha política para recuperar el territorio, los estudiantes propusieron que apeláramos a las fotografías de las marchas de los años ochenta. Con estos materiales se afianzó un poco la subtrama del trasfondo político del taita Abelino. Para estas y otras secuencias fue necesario hacer grabaciones de sonido en el estudio de audio de la Universidad del Valle, no solo con el propósito de afianzar el acento político en las secuencias referidas sino también para explorar a nivel sonoro algunos fragmentos que evocaban el *kansrø*, los cuales reclamaban un diseño sonoro de una tonalidad espiritual, la cual empezó a auscultarse a partir de sonidos y auralidades propias de la comunidad. Esta exploración sonora se hizo con instrumentos que los propios estudiantes llevaron al estudio para interpretar los sonidos.

Para una futura experiencia es importante robustecer el componente de postproducción de imagen y de sonido. Es un proceso que demanda mayor tiempo para la cualificación, pues aunque en el plan piloto el tiempo de edición se extendió y hubo estudiantes que participaron activamente el proceso de montaje, el tiempo de práctica estudiantil asignado fue insuficiente.

8.6. Estrategia 6: ¿qué nos dejó el Laboratorio y cómo podemos mejorarlo?

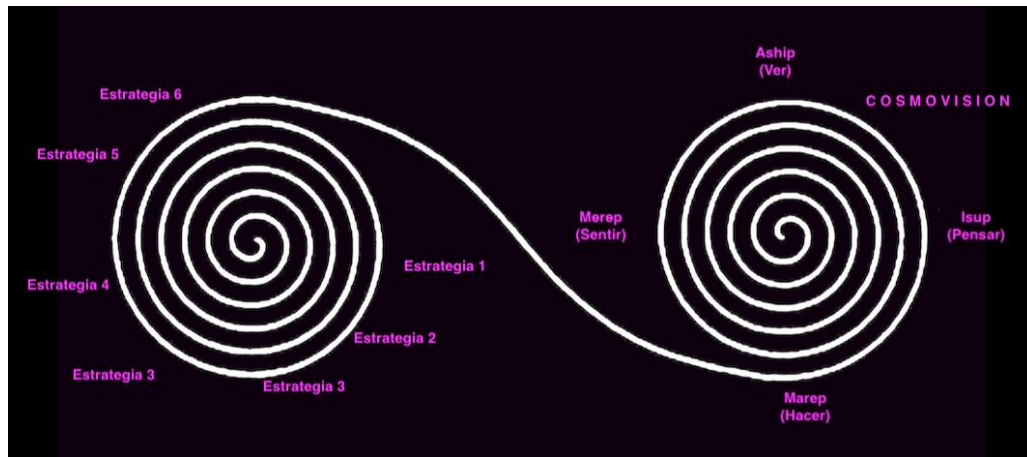
La evaluación del plan piloto del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico estaba programada para realizarse en el segundo semestre del año 2019. Sin embargo, como ya se ha explicado con anterioridad, no pudo realizarse en los tiempos previstos. Primero, debido a dificultades de orden público y luego por la aparición de la pandemia del coronavirus. Se pensó hacer la evaluación por internet, pero finalmente se acordó con las directivas de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad realizar la actividad presencial el día sábado 7 de noviembre de 2020. En esa fecha, como seguía vigente la pandemia, se tenían pocas expectativas de asistencia porque algunos estudiantes no se encontraban en el resguardo o estaban en otras actividades. No obstante las dificultades, buena parte de los estudiantes asistió, al igual que otras personas de la comunidad. Adicionalmente, como la actividad se realizó en noviembre, el mes en que se hacen ofrendas a los muertos que habitan el *kansrø*, la evaluación se hizo en un momento especial, bajo una atmosfera particular que acompañó el sentimiento de los asistentes.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

La actividad fue concebida en función del doble espiral, que aunque tendría una relación dialógica, el investigador debía tratar de situarse por fuera del espiral, para que la comunidad evaluara desde su perspectiva las estrategias anteriores. Gráficamente se expresa como en la Figura 8.45.

Figura 8.45

Estrategia 6



Fuente: el autor.

La evaluación se hizo a la usanza de la universidad étnica, bajo la modalidad de la minga de conocimiento. Entre los asistentes había 12 de estudiantes y 10 invitados de la Misak Universidad, el coordinador taita Jesús María Aranda, la nueva secretaria Marta Tunubalá Hurtado, el taita Julio César Calambàs Yalanda, profesor de música, y el taita Maximiliano Cuchillo. Por parte del Laboratorio Audiovisual Intercultural asistieron el camarógrafo José Luis Vargas, el sonidista Félix Corredor y el director de la Investigación. La actividad se inició a la 1 pm y culminó a las 9 pm.

El taita Maximiliano inició con la armonización, invocando la presencia de los *shures* y las *shuras*, y la memoria del taita Abelino Dagua (Figura 8.46). Luego, el taita Jesús María Aranda, coordinador de la Misak Universidad hizo la presentación de la evaluación para dar inicio a la minga de conocimiento. Todos los asistentes estaban alrededor del fogón. El investigador hizo un resumen de la implementación de la propuesta, haciendo una síntesis de cada una de las seis estrategias del Laboratorio étnico a partir del concepto del doble espiral, haciendo énfasis en el sentido de cada experiencia. Al llegar a la quinta estrategia, que

correspondía a la realización audiovisual, se presentó el corte provisional en homenaje al taita Abelino, titulado *Desde siempre y para siempre*, con una duración de 23 minutos.

Posteriormente se pasó a la evaluación del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico. Algunas entrevistas fueron grabadas por los propios estudiantes en una jornada que se extendió hasta las horas de la noche. En lo sucesivo se organizarán los testimonios agrupando los comentarios por temáticas. Aunque se buscó orientar las preguntas en correspondencia con las estrategias del Laboratorio étnico, los testimonios rompen las casillas y hacen referencias diversas. Los testimonios que se van a emplear en esta evaluación incluyen fragmentos de la entrevista en profundidad que se hizo con el taita Jesús María Aranda el 3 de noviembre de 2020. También se emplearán segmentos de una entrevista con un grupo focal que se realizó el 30 de agosto de 2019, el último día de la grabación del documental. Pero la mayor parte de los testimonios corresponde a la jornada de evaluación realizada el 7 de noviembre de 2020, en el marco de la minga de conocimiento (Figura 8.47).

En relación con la evaluación de la primera estrategia del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, relativa a la inserción y el aprendizaje en comunidad, el propósito era auscultar la percepción de la comunidad universitaria sobre la llegada del investigador en calidad de estudiante a la institución étnica.

Clementina Muelas: Pues de mi parte yo decía “¿será algún docente que nos va a dar clases o será uno de los que vienen de afuera que viene como turista?” [...] pensaba en el momento. Pero ya al saber de que usted viene aquí como estudiante, después de que nos va a dar unas clases de audiovisual, pues me pareció chévere para aprender, y uno tener como... así no aprenda todo al 100 %, pero tener como un poquito experiencia de eso, gracias.

Claudia Marcela Velasco Sánchez: Bueno, yo lo que opino del profe Antonio, pues por mi parte, bueno del curso: al principio no me generó tanta confianza. ¿Por qué? Cada vez que entra la gente..., bueno, la gente blanca, ¿no?, pues lo que yo he tenido la experiencia es que entran aquí, o más bien, no he tenido la experiencia por mi parte, pero con los demás compañeros decían que llevaban grabaciones, llevaban sus

talleres, pero después no volvieron con lo que prometieron, entonces dije “Ay, no, y ¿qué pasará con usted, será que seremos utilizados o utilizadas?”. Por esa razón no me generó confianza.

Denis Muelas: Pues, bueno, el día que también que llegaste, como dijo la compañera, yo te vi como un docente siempre, ¿no?, y desde que ya como que te presentaste y dijiste que venías a hacer parte como estudiante, pues sí, fue chévere, ¿no?, porque hasta estos momentos no había llegado, digamos, pues siempre llegaban como docentes, no a ser estudiantes. Entonces fue como algo nuevo. Pero, pues, igual fue chévere que usted viniera a enseñar sus conocimientos y que usted también llevará algo también de acá de la cultura, un aprendizaje mutuo, se podría decir.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Taita Jesús María Aranda: Entonces eso es relevante, cuando una persona llega ahí, y dice “no, yo vengo es a aprender”. Y desde luego encuentra el espacio, cómo es importante colocar a flote su conocimiento ahí con los estudiantes. Eso es muy hermoso, muy lindo, es una experiencia muy linda, y nosotros lo valoramos y lo tenemos presente en todo momento. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

María Helena: El profesor Antonio desde un comienzo llega con una gran humildad, algo que nos enseña a las personas que estuvimos en este proceso y es que debemos ser humildes sin importar los estudios, o sin importar el reconocimiento que tengamos a nivel personal, sino esa humildad que nos debe caracterizar. Pues muchas veces las personas somos muy egoístas y muy orgullosas, vemos a las demás personas inferiores a nosotros, entonces creo que no debemos ser de esa manera, y eso es lo que nos enseña el profe Antonio, y ese es un gran aporte como personas.

Claudia Marcela Velasco Sánchez: Con el pasar de los días, como dicen por ahí, uno le fue tomando un poco la confianza, o sea me fui tomando ya la confianza. Entonces, ustedes ya saben que al principio yo fui la más, digamos la más conflictiva, como que la más rencillosa, algo así. Pero, bueno, ahí con un compañero, es que yo

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

estaba comentando, que no... (...) Entonces yo dije, “Bueno, a ver, vamos a ver qué es lo que pasa”. De todas maneras nos vamos a arriesgar y fue que eso desde ahí aprendí que el profe Antonio es una persona que tiene su profesión pero no demostraba, no demostraba su arrogancia, porque he visto que hay hasta misak que hay veces, como dicen por ahí, se le suben como la leche hirviendo y después usted ya sabe, y que aquí, pues sí, entró como una persona en medio y yo dije “¿qué será, no será más bien un profesor?”, como dicen por ahí, como que uno con pasos de como dije antes que, como una persona normal, sencilla. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

En relación con la segunda estrategia, la idea era explorar cómo se percibía la propuesta de resignificar las palabras del glosario audiovisual. En este caso, la respuesta del taita Jesús María Aranda fue contundente.

Taita Jesús María Aranda: Yo creo que es un deber, más vale, es un deber del misak de cómo apropiar nuevas palabras, nuevas palabras que llegan de afuera, con la misma globalización llegan muchas cosas. Los instrumentos tecnológicos son nuevos y para poder llamar por su nombre pues toca que crear palabras o lenguaje propio, y en esa tarea hemos venido trabajando desde el año 1985, después de que creamos el comité de educación y el currículum propio en los procesos educativos misak. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Sobre la tercera estrategia, relacionada con el planteamiento de cómo experimentar con lo de afuera para fortalecer lo propio, surgieron varios comentarios relacionados con la tecnología, con el uso del celular, y con la pedagogía implementada. Como la respuesta es tan compleja (y también está relacionada con otras estrategias), los testimonios están tejidos a partir sus nexos temáticos.

Claudia Marcela Velasco Sánchez: Pues ahí que eso no es sencillo, es complejo grabar documentos, tomar fotos, más que todo me divertí, lo que me dio risa fue donde decía que “vamos hacer el misak perfecto”; bueno, lo que usted nos explicó, que el misak perfecto parece de todo de la anatomía corporal, de eso es que me dio, lo que me dio

risa, o sea, me divertí en eso. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Taita Jesús María Aranda: Los jóvenes estaban muy contentos saliendo, no sentados ahí entre cuatro paredes sino salieron a las prácticas, y el resultado puesta ya en escena se ve muy elegante. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Manuel Trinoa Almendra Morales: [...] con este proceso que estábamos realizando de grabaciones —primero de audio y luego video—, en este proceso pues de mi parte, ¿no?, era como en principio, era complicado. Y teniendo esas complicaciones pues uno aprende. Uno tiene errores y a través de esos errores... uno mejora, ¿no? (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

José Antonio Morales Tumiña: [...] fueron días maravillosos dentro de las clases, fuera de las clases haciendo videos en nuestro mismo territorio, con nuestros bellos paisajes, que a la vez pues fuimos muy talentosos también, que aprendimos a tomar fotos, a tomar videos y de esos recursos que nos han dejado aquí esperamos nosotros como estudiantes seguir mejorando. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2019)

Denis Muelas: [...] pero, pues, digamos, después que usted nos enseñó a editar, a recoger digamos... a grabar vídeos o algo así, entonces ahí ya uno se da cuenta de que sí, uno puede jugar con la cámara —bueno, con la ayuda de la naturaleza, ¿no?— y puede hacer muchas cosas. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Taita Jesús María Aranda: La vivencia cotidiana es la que enseña lo que hace sentir, porque la academia se encierra; en cambio la vivencia está en relación contacto con la naturaleza, con el aire, con el medio en que uno vive. Entonces eso hace que el conocimiento nos es más rico y al guardar eso en la cabeza, en la memoria, es más perdurable, porque yo me siento ocho horas en la parte académica frente a un tablero, frente a un profesor, de las 8 horas yo puedo retener solamente 15 minutos y el resto

como que se me pierde. Pero si yo estoy en el campo, la relación vivencial con la naturaleza, con la comunidad, con los animales. Entonces a todo momento eso me queda en la cabeza. Es íntegro ese recoger, entonces esa es la manera. En este momento, este audiovisual cuando tiene un contenido de la vivencia propia de lo ancestral, de lo propio, de la naturaleza, del aire, del aguacero, el viento, los truenos, esa es la vivencia y eso es lo lindo. Eso tiene mucho valor, ese valor no tiene precio. Entonces pienso que es eso. Ahora, esa misma vivencia en las acciones, en los trabajos, tiene conexión con la alegría, tiene demasiada conexión. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Clementina Muelas: Pues de mi parte, entre chiste y chiste, pues me he divertido. He aprendido a conocerme a mí misma, conocer a nuestros compañeros, recochar con los compañeros. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Manuel Trinoa Almendra Morales: Y, pues, uno viendo, ¿no?, así de grabaciones, y más que todo para ediciones, ¿no?, de acuerdo con eso hemos, pues... aprendido como jóvenes a editar y hacer grabaciones. Y, pues, por mi parte eso es algo que sigue, ¿no?, es un proceso que debemos de seguir, que debemos de aprender. También estoy agradecido por el profesor Antonio, Félix y José Luis por habernos acompañado y a dar herramientas, ¿no?, sobre grabaciones y, pues, de mi parte es eso, ¿no? (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

Un asunto en particular que llamó la atención fue la manera como se implementó la tecnología de los teléfonos celulares y como se buscaron alternativas para trabajar con pocos recursos, y cómo en el laboratorio se abordó esa fusión intercultural entre el mundo endógeno y exógeno.

Taita Javier Morales: Este va a ser uno de los materiales que sale aquí de la Misak, y gracias a ustedes, profesor Antonio, aquí a los dos amigos, créame que pues, así como dice Silvio, no es tan fácil crear de la noche a la mañana un trabajo así, porque pues eso se demora, más sin embargo ese es el sueño de la Misak: tener en cuenta los dos

mundos, la tecnología y el mundo nuestro, porque en la actualidad, créame que si en el mundo tecnológico y en el mundo globalizado en el que vivimos como ahora, si no sepamos utilizar un computador, un celular, entonces estamos fritos. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

Taita Jesús María Aranda: [...] Cuando profesor Antonio plantea de que podemos hacer un trabajo con los celulares pensaba que una película, un audiovisual, tenía que traer unos equipos sofisticados de mucha tecnología, pero cuando se explicó que se podía hacer un trabajo importante, un audiovisual, una película, una novela con un celular, además como los celulares ahora estamos de moda entonces todo mundo maniobra, entonces [...] se pusieron al tanto de eso, hasta dónde tiene posibilidades y capacidades esa tecnología que uno tiene en el bolsillo. Entonces es un aporte, y los jóvenes pudieron entender eso; entonces para mí eso era como novedoso, porque uno se ignoraba, yo ignoraba de que de una película, uno se sienta y, uff... deben ser unos aparatos grandes y que necesitaban muchas personas y todo eso, no, eso simplemente aprovechar la tecnología. Yo creo que en eso los jóvenes entendieron, encontraron que hoy en día las cosas con mínimas herramientas podían hacer cosas bellas, o sea explorar las cosas, entonces me pareció supremamente importante eso de los celulares por los jóvenes. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

José Antonio Morales Tumiña: De eso, de las tecnologías que nosotros a veces con mucho miedo que nos tocó utilizar, de pronto como había tecnologías muy sensibles que no podíamos tocar con mucha fuerza y pues simplemente digo que muchas gracias, pay pay. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

Deisy Johana Almendra: Pues sí, el celular hasta ahora es muy bueno ya que ha facilitado a la comunidad, como hasta ahora hemos grabado muchos videos, pero también hoy en día los jóvenes los hemos... hemos mal acostumbrado también al celular. Pues en eso, en vez de mal utilizarlo deberíamos grabar vídeos o hablar con los

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

mayores, pues, como lo estamos haciendo ahora, como grabando documentales, para eso sería bueno. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Clementina Muelas: Pues en cuanto el celular con cámara me pareció chévere porque uno toma fotos, realiza videos y uno puede hacer videos de acuerdo al tema que se está realizando, y dejar video tomado para que quede como experiencia, y uno vuelve a mirar ese video y volver a mirar, volver a mirar el video, pues uno va aprendiendo a que uno ha aprendido algo de experiencia contando historias también. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Respecto a la cuarta estrategia, que abordaba cómo visionar lo de afuera para fortalecer lo propio, el taita Jesús María Aranda, quien estuvo en varias sesiones, se refirió a esta experiencia en estos términos:

Taita Jesús María Aranda: Yo pienso que las distintas experiencias y acciones que ocurren en el mundo nos sirve mucho de referente para poder nosotros comprender esas acciones, que son valiosas, que son dinámicas distintas a las dinámicas propias, que se pueden articular, ver, poner también en escena lo propio. Creo que es mucho el apoyo que nos brinda y además nos llama la atención a nosotros como personas, como seres, como cultura, nos llama la atención una acción de por allá lejana que hace de tal forma que un personaje sea tan importante [...] eso aporta mucho cuando yo quiero hacer un trabajo. Yo pienso que tenemos que conocer muchas cosas más, muchos audiovisuales, muchas escenas de distintas actividades, entonces creo que es muy importante y eso hace que los estudiantes se motiven, además nos llama la atención, nos centra y nos ubicamos en qué es lo que tenemos que hacer sobre audiovisual en este trabajo.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

En relación con el aprendizaje recíproco y las alternativas que se crearon para establecer la metodología horizontal, resulta valioso para la investigación advertir cómo la comunidad entendió la propuesta.

Denis Muelas: Agradecer al profe Antonio por la oportunidad que nos dio... bueno, de brindar sus conocimientos que usted nos trajo y también digamos que fue mutuo, ¿no?

O sea, fue enseñar, aprender de usted y usted aprender de nosotros. Entonces, pues, fue una de las experiencias, digamos, bonitas, ¿no?, porque han venido muchas personas aquí, digamos que son solidarios y siempre como que han querido solo cosas que son de aquí de la comunidad, de nosotros, ¿no?, ellos como que no nos han portado nada. A veces se comprometían de que se realizaban los videos y, pues, nunca se venían a presentar, digamos, así como lo que hemos realizado, ¿no?, pero, pues, lo que usted hizo, pues, digamos fue algo distinto. Usted nos enseñó a manejar las cámaras, aprendimos muchas cosas, ¿no?

María Lucila Muelas Muelas: Yo como estudiante me siento muy agradecida por lo que nos dieron una herramienta muy importante, ya que estamos en el último año, pues nos hacía falta esas técnicas para hacer nuestros trabajos y hacer conocer a nuestra comunidad.

Clarita Almendra: Pues me pareció interesante y de cómo el haber terminado su carrera y todo eso, pudo utilizar las herramientas que teníamos sin decir que eso no servía o eso no tiene la capacidad, sino que utilizó lo que teníamos. Y, pues, me gustó como la forma de compartir, fue tanto que nos hizo unir, y sin saber de diferencias, pues compartir entre todos. Y, pues, fue muy bonito, porque pues al comienzo... uno como que tiene mucho miedo, o es difícil de compartir con otras personas, pero, pues, como tuvo esa tolerancia de compartir con nosotros, esa amabilidad que tuvo, pues hizo que nosotros pudiéramos compartir a la igualdad. Eso sería por mi parte, gracias.

Taita Jesús María Aranda: Un trabajo, digámosle en primera instancia, como un complemento de lo que no conocían. Digamos la técnica, el proceso como un tipo de comunicación, (...) que podía hacer pensar a los estudiantes. (...) un trabajo mucho más significativo, mucho más representativo, que puede servir como un instrumento pedagógico, un instrumento de orientación. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2019)

Con frecuencia en la evaluación se insistió en preguntar a los estudiantes sobre cómo se podría mejorar el laboratorio. Al respecto no se obtuvieron recomendaciones, solo en el caso de

Clementina Muelas, que respondió de la siguiente manera:

Pues de mi parte, uno como estudiante ser más responsable. A veces como estudiante, al profesor que es como más sencillo cómo que no le tratamos de hacer caso, y si es un profesor bien estricto como que sí le hacemos caso. Entonces como docente, ser un poquito más estricto. Más bravo. (risas)

En la respuesta se puede advertir que la estudiante primero parte de una autocrítica, y posteriormente hace una reflexión en la que solicita que el docente sea “un poquito más estricto”. Este testimonio puede entenderse también como una fragilidad potencial del docente, o de la propuesta horizontal, porque quizás la educación hegemónica ha creado el referente de que el buen docente es exigente y vertical, y en consecuencia se le presta más atención si se comporta “más bravo” que si asume un rol más solidario.

Otro aspecto que se abordó fue la participación femenina, debido a que las mujeres a pesar de que demostraron un gran interés y trabajaron arduamente en los experimentos previos y en el trabajo final, en ningún caso asumieron los roles de dirección. Frente a este tema los comentarios fueron los siguientes:

Jesús María Aranda: Entonces yo creo que la participación de la mujer es importante, aunque no participaron mucho, pero estuvieron activas, lo poco o nada pero sí estuvieron activas, pero la recomendación sería cómo involucrar más mujeres para que las mujeres también tengan esa experiencia.

Claudia Marcela Velasco Sánchez: ¿Que por qué no fueron capaces de agarrar una cámara o dirigir algo? Es que, según yo, lo que pienso es que los hombres siempre son como muy individualistas, muy autosuficientes, o sea siempre en los territorios de los pueblos indígenas siempre hay ese machismo, en cambio yo he visto que hay algunos departamentos que como los campesinos siempre piensan eso “Ay, que los misak son machistas”. Por ejemplo, por ahí escuché una, ¿qué te digo?, una teguala que decía que los del norte son muy machistas, y decía “Pues entonces acá con los misak están iguales”, eso es lo que yo estaba pensando, y por eso no me atrevía agarrar, a sostener una cámara, pero sí estuve haciendo.

Clarita Almendra: Yo diría que, porque dicen que las mujeres demuestran más con los hechos que con las palabras, eso sería por mi parte.

Denis Muelas: Creo que nosotras, las mujeres, ¿no sé por qué en ningún momento cogimos, digamos la cámara como para dirigir o algo así? No sé por qué no lo hicimos... pero, pues, creo que fue más que todo por lo que los hombres tenían más así ese rol, digamos como que de realizar y eso, ¿no? Entonces, pues, por esa aparte digamos que sería como que ya una forma de... digamos de tirar el miedo o, bueno, lo que nos causa eso, ¿no? Y además fue la primera experiencia.

Clarita Almendra: Pues por lo menos para las mujeres no suelen hablar, hablar, hablar, sino también hacer.

Jesús María Aranda: En este momento la mujer misak participa y está participando en cualquier actividad, y antiguamente tal vez sí era mal visto, eran muy machistas, pero en este momento se ha superado eso. Entonces yo creo que si una gran parte de las mujeres puede maniobrar una tecnología eso es normal y es una contribución más. ¿Por qué? Porque de pronto las mujeres a veces son más sensibles en aporte, en el trabajar en todo sentido, ya sea en la pedagogía, en la comunicación o en el mismo impartir con las personas ya sea con niños o con mayores o jóvenes.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Luego se pasó a evaluar el documental *Taita Abelino: Desde siempre y para siempre*, que hace parte de la quinta estrategia en la metodología del laboratorio étnico, la cual está relacionada con la evaluación del trabajo final. Desde el preámbulo se solicitó a los presentes evaluar el documental y la experiencia de hacerlo, pero también se recomendó que socializaran los ajustes que les parecía conveniente realizar para que fuera la comunidad la que decidiera el corte final.

Durante la exhibición los espectadores estuvieron concentrados. Es probable que haya influido el hecho de visionar el audiovisual donde aparecía el taita Abelino, un ser que habitaba el *kansrø*, y que en el audiovisual se revela ante ellos como si fuera una presencia que se funde con los sueños. Al culminar la proyección los comentarios fueron muy emotivos; al tiempo que

valoraban la importancia del documental a nivel pedagógico, expresaban también ciertos sentimientos de culpa por no haberle hecho al taita un entierro que lo dignificara.

Alba Lucía Muelas: [...] pues, sentimos tristeza, ¿no?, y a la vez alegría porque nos han dejado una gran enseñanza, eso merecía taita Abelino porque lamentablemente en el año que falleció no fue conmemorado, pues en el día del entierro, pues me sentía triste porque cuando llegamos aquí con el cuerpo no abrieron las puertas aquí, y pues en ese momento sí pedía perdón porque la comunidad no valoraban, no reconocían el esfuerzo que hacía taita Abelino, entonces pues nuevamente me siento agradecida con ustedes, y gracias por el apoyo y por tenerlos en cuenta aquí a Misak Universidad, gracias.

Javier Morales: Mire lo que pasó en el fallecimiento de este gran personaje dentro de la comunidad. Por el tema político, que desafortunadamente consumimos como misak guambianos, acá en el suroccidente, el tema político es donde nos jodió la vida, desde ese entonces y hasta ahora quizás. Desde que se fue taita Abelino Dagua, hasta ahí llegó la historia, hasta ahí llegó el proceso. Hoy en día la nueva generación, o quizás la gente que viene hacer relevos a él, no están muy bien profundizados con el tema. Vienen hablando de la historia, de la memoria de la vida, de los misak, del origen... pero no estamos muy bien empapados sobre el tema. Estamos muy encima, siendo misak hablantes *namtrik* aquí internos, porque pues de alguna otra manera ellos sacrificaban su tiempo. Así como ustedes lo hacen para poder hacer un buen trabajo. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

El retrato audiovisual del taita Abelino revivió el sentimiento que existe en la comunidad sobre la pérdida cultural e indentitaria, el problema que enfrenta la comunidad y la importancia de recurrir al audiovisual como estrategia de lucha.

Denis: Lo bueno ha sido porque, por ejemplo, taita Abelino lo hemos dejado un lado, como que no le tuvimos importancia, pero cuando volvimos a crear documentales entonces pues es algo bueno, ¿no?, porque él ha aportado hartísimo a la comunidad, nos ha enseñado. Entonces es algo muy bueno qué le deja enseñanza grande a la comunidad.

Taita Javier Morales: Desde que se fue taita Abelino Dagua hasta ahí llegó la historia, hasta ahí llegó el proceso. Hoy en día la nueva generación, o quizás la gente que viene hacer relevos a él, no están muy bien profundizados con el tema. Vienen hablando de la historia, de la memoria de la vida, de los misak, del origen... pero no estamos muy bien empapados sobre el tema. (...) Hace cincuenta años atrás, ¿cómo era un mayor misak?, ¿cómo era? Sabía trenzar el sombrero propio, sabía hacer tambores, sabía hacer flautas, sabía hacer vasijas de barro, así como hoy pasó rajando la leña, hacia todos los quehaceres de la vida cotidiana del ser misak, del hombre, así mismo la mujer, ¿sí?, pero hoy en día gracias a la tecnología hasta nuestra ropa hemos cambiado. Cuando hablamos namtrik hablamos disperso, inverso, en vez de hablar correctamente hablamos otra cosa, mezclamos castellano y namtrik, desde ahí comienza la pérdida de la cultura, de la identidad del pensamiento, entonces muchas situaciones están pasando en Guambía, muchas situaciones. (Comunicación personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2020)

El taita Jesús María Aranda valoró la importancia de la filosofía y el pensamiento político en los trabajos de la Misak Universidad.

Yo creo que en todos los temas debe llevar el ingrediente de la filosofía, el ingrediente del pensamiento propio, de la resistencia misma en cualquier actividad, en cualquier espacio, en cualquier tema; tenemos que llevarlo porque esa es la esencia, porque los mayores cuando nos enseñaban cómo resistir frente al territorio, frente a la colonización, es precisa y justamente eso; gracias a esa resistencia de los mayores pues hoy hemos avanzado tanto, hemos logrado en términos políticos, económicos, sociales, culturales, territoriales. Entonces gracias a ese pensamiento, ese pensamiento colectivo, ese pensamiento filosófico, político tiene que enmarcar en cualquiera de las actividades, en cualquier trabajo, y es más en este momento, en este audiovisual que estamos trabajando, pues yo creo que a la juventud o

a la comunidad hay que hacerle entender qué tan importante es la resistencia.

(Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Pero frente a la pregunta sobre cómo se podía mejorar el audiovisual, recomendaron que se grabara una ofrenda al taita, aprovechando que era el tiempo de hacer las ofrendas a los seres que habían hecho el viaje al *kansrø*.

Silvio Yalanta: Primero, agradecer a ustedes por el gran esfuerzo para hacer un documental, para hacer cosas así, no es tan fácil, es muy difícil. Pues como dije hace rato hubo muchas complicaciones en las grabaciones, en todo, pero gracias a Dios lo que yo estoy viendo es primera experiencia, ese material que salió para mí, digamos personalmente está excelente, solo falta el complemento de la ofrenda y va a quedar más mejor, ¿no? Entonces, digamos que eso no va a ser solo este video, pues con la ayuda del espíritu de la naturaleza que tal que podemos hacer la segunda parte. Es que el video, primera parte no tiene que ser tan detallado como para que la gente queda como que con ganas de ver.

Taita Jesús María Aranda: [...] es una resistencia porque ahí estamos manifestando la existencia conservando, valorando, teniendo la memoria viva ahí a los mayores, y aquí estamos ofreciendo este honor al taita Abelino, es cosa valiosísima porque él pensó mucho al misak, a la resistencia, entonces yo creo que eso no lo podemos perder de vista ya sea como persona o instituciones.

Silvio Yalanta: [...] lo que hicimos entre todos, ese material, lo que yo estaba viendo nos va a servir como material pedagógico, por ejemplo, en los colegios, ya en estos momentos en nuestro territorio, en los colegios, los estudiantes ellos ni siquiera conocen quién es taita Abelino, no conocen. Entonces por medio de ese video podemos ir a recordar en los colegios, no solo en el colegio sino en las asambleas, en algunas actividades que hace la comunidad podemos presentar en esa parte para que ellos recuerden quién era taita Abelino. Ya ahí ya sería pues que comenzará a valorar.

Taita Jesús María Aranda: [...] y que este material que ayudó a construir con los estudiantes, con él. Yo creo que nos lleva, nos vamos a colocar eso en todo el pueblo

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

misak y va servir de mucha experiencia en que vamos a conocer nosotros mismos de la vivencia, de la tradición, de la cultura de los mayores, de la naturaleza, ese sentir misak, ese ver misak y ese accionar misak; entonces yo quiero como agradecer a los estudiantes, agradecer al profesor Antonio, que de verdad nos va a dejar un instrumento valiosísimo, muy importante, y que tal vez nosotros no podemos capaz de retribuir y sobre esta acción. Quiero agradecer de manera especial en nombre de la Misak Universidad, en nombre del pueblo y en nombre del Cabildo de la autoridad de Guambía, muchísimas gracias, muy amable. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Para cerrar la evaluación del audiovisual, el investigador propuso que se revisaran algunos detalles puntuales. Primero se puso a consideración el título, *Taita Abelino: Desde siempre y para siempre*, nombrado así por los estudiantes Trino Almendra y Silvio Yalanta. Los presentes hicieron otras propuestas; en una compleja y extensa discusión decidieron que el nombre debía ser *Shur Abelinui wam yo kutri kitrop pichip* (Trenzando el pensamiento de Shur Abelino). Luego se solicitó que revisaran los créditos. Todos estuvieron de acuerdo en que aparecerían todos los estudiantes que asistieron al laboratorio, sin distinguir rangos o roles internos de trabajo. Lo que sí ocurrió es que de manera cuidadosa cada uno estuvo atento a revisar que sus nombres aparecieran y que se escribieran correctamente.

Para cerrar este acápite se adjunta un tejido de testimonios de estudiantes y docentes donde los estudiantes responden al legado de la experiencia. De sus testimonios se puede inferir la importancia que tuvo el Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico para la comunidad de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad.

Taita Javier Morales: Bueno, pues es un proceso muy complejo para estos trabajos, y uno ve muchos trabajos que hemos hecho también aquí internamente en tema de este proceso, en temas de audiovisual, en materiales pedagógico-didácticos. Y, ¿cómo no? Es que este es un espacio en donde este elemento va a servir muchísimo en la misak educación.

Clementina Muelas: Con respecto a las cosas buenas, pues, para mí, me pareció chévere recordar a nuestros mayores, hacerle una memoria a nuestros mayores para que ellos mismos nos están acompañando, nos protejan y recordarlos a ellos constantemente, y así mismo nuestros niños, hacerlos recordar de que nuestros mayores nos han dejado muchas experiencias, gracias. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Daisy Yohana Almendra Muelas: Es muy bonito aprovechar como estos espacios que nos vienen brindando, también pues seguir así fortaleciendo como haciendo videos nosotros como estudiantes y dejar un... seguir el legado que nos han dejado nuestros Shures para así seguir fortaleciendo. Pues sí, eso sería por mi parte. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

Clementina Muelas: Pues sí es una herramienta que podemos dejar para nuestros niños, para que ellos miren sobre cómo va cambiando a medida que va pasando el tiempo, cómo ha sido antes para que vaya como analizando o haga una comparación de lo que está hoy y lo que fue antes, gracias.

Manuel Trino Almendra: Pues a través de los vídeos se puede... O sea para las escuelas, ¿no?, escuelas o guarderías, pues es un video muy interesante, ¿no?, porque si vemos en los niños, se impresionan mucho, ¿no?, cuando ven unos videos. Pues para la comunidad es muy importante, para los colegios y escuelas también, y más que todo en las guarderías, ¿no?, iniciar con esto... y hacer ver. La mayoría de aquí en la comunidad ven otras cosas no sea del occidente, en vez de ver del occidente, dejar estos tipos de videos que hay.

Clementina Muelas: Pues sí, más que eso, digamos sería una herramienta muy importante porque hasta ahora digamos que la historia de los misak, por ejemplo yo solo las había leído, ¿no?, hasta solo en libro. Entonces sería como muy chévere, quedaría como una herramienta muy chévere para los niños que vendrán después, entonces sería como a manera de resumen sería digamos ver, y con ella guiarse, y que

ellos a base de esos videos digamos podrían aprender. (Comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019)

María Elena Muelas: [...] el profesor Antonio nos deja grandes enseñanzas, tanto como personas en ser humildes a los distintos espacios en que vayamos llegando, y también que nuestros distintos trabajos tanto de investigación o los proyectos sociales se hagan desde la mirada... desde lo local, desde lo que está aconteciendo y tener cercanía. Que nuestros trabajos se acerquen más a las distintas problemáticas que están sucediendo o a los distintos contextos históricos que tengamos en nuestra región, porque muchas veces se hacen desde otros sitios, es decir, desde las oficinas, entonces eso permite que no tengamos una cercanía o digamos que estamos haciendo trabajos que no tengan nada que ver con la realidad. Entonces, ese es el gran aporte que nos deja el profesor Antonio, tanto para la Academia, y pues a nivel, digamos, se podría decir, humanística, también de esa humildad que debemos tener como seres humanos. (Comunica personal, Misak Universidad, 7 de noviembre de 2019)

Taita Jesús María Aranda: Yo diría seguir trabajando, seguir mejorando porque si este es un piloto, es una experiencia nueva, pues que esta experiencia nueva pues que sigamos mejorando, y que puedan producir otros trabajos más importantes, más grandes, con participación de mucha gente. Pues yo creo que de pronto continuar una segunda fase, eso sería importante, pero pues que los jóvenes también estén motivados en esa parte sería importante, pero con esto yo creo que es un abre bocas muy grande para los misak para seguir trabajando en esta actividad, en este tipo de trabajos. [...] Yo quiero como agradecer a los estudiantes, agradecer al profesor Antonio que de verdad nos va a dejar un instrumento valiosísimo, muy importante, y que tal vez nosotros no podemos capaz de retribuir y sobre esta acción. Quiero agradecer de manera especial en nombre de la Misak Universidad, en nombre del pueblo y en nombre del Cabildo de la autoridad de Guambía, muchísimas gracias, muy amable. (Comunicación personal, Misak Universidad, 3 de noviembre de 2020)

Tan pronto terminó la minga de conocimiento se hicieron los preparativos para la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

grabación de la ofrenda que los presentes proponían ofrecer al taita Abelino. Se grabó en las horas de la noche para colocarlo al final del documental. Por recomendación del médico tradicional, taita Lorencito, quien enfatizó que la ofrenda debía hacerse en la noche, cuando las sombras del *kansrø* salen a visitar y aconsejar a sus seres queridos.

Capítulo 9. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que dan cuenta del desenlace de la hipótesis planteada y del cumplimiento de los objetivos que se trazaron en la investigación. Posteriormente se abordarán las dificultades potenciales de la metodología y las perspectivas que se vislumbran hacia el futuro.

La investigación permitió cumplir con el objetivo general de diseñar estrategias para pensar el fortalecimiento de procesos de resistencia cultural en el resguardo indígena de Guambia, inspirado en la cosmovisión del pueblo misak y sobre la base de la hipótesis según la cual las tensiones de las lógicas neoliberales locales y globales han puesto en peligro de extinción los procesos identitarios y las prácticas culturales de resistencia del mismo, y considerando que el audiovisual es un recurso didáctico importante. Se ha demostrado que la propuesta de la *Metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico* para *mørəp* (*sentir, presentir, escuchar*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marəp* (*hacer*), inspirada en la cultura propia y en experiencias occidentales, es un medio importante y eficaz para ayudar a enfrentar los problemas que afectan la cultura del pueblo misak, tal como lo han comprobado los estudiantes campesinos y docentes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad.

La investigación revela un dinámico proceso metodológico cualitativo que implicó la implementación de un plan piloto con los estudiantes de la Misak Universidad, en el que el investigador hizo una inmersión en la comunidad para aprender con ellos por los senderos del espiral misak con pedagogías indígenas propias y extrapolar herramientas de la investigación solidaria (Vasco, 2018). El laboratorio étnico asumió la perspectiva del pensamiento indígena, pero también se apoyó en la metodología horizontal (Corona, 2020), el diálogo de saberes, la teoría decolonial, la observación participante (Guber, 2001), los modos propios de investigación del pueblo misak y la perspectiva pedagógica freireana del compromiso político en la producción y la reproducción del conocimiento, la dialogicidad y la enseñanza como alternativa de emancipación. En esta perspectiva, la presente metodología quiso establecer una distancia crítica y autocrítica con la influencia eurocéntrica buscando recuperar, compartir y reflexionar desde la educación indígena misak, para desde allí instrumentalizar el laboratorio

occidental y lograr que la comunidad defienda su lucha política de emancipación, sus principios ancestrales y su cosmovisión.

La investigación también estuvo expuesta a tensiones y dificultades de orden público, como el bloqueo de la Carretera Panamericana, que impidieron el acceso al resguardo indígena. Por momentos se llegaron a escuchar voces bien intencionadas que sugerían focalizar la investigación hacia una propuesta teórica y suprimir el trabajo de campo. Por fortuna esta opción nunca se consideró porque la *praxis* en las comunidades campesinas es imperativa, pero además porque desde la enunciación de la hipótesis se arrojó una postura teórico-práctica: asumirla solo en el plano teórico, habría sido sumarla a la fosa común de las hipótesis inútiles. Durante el año 2019 se implementó el laboratorio y se logró culminar la implementación de las estrategias metodológicas planteadas a pesar de los obstáculos de la pandemia del Covid-19 que paralizó la evaluación del trabajo de campo programado. Frente a todas las adversidades, la propuesta se llevó a cabo, y tal como lo demuestra la evaluación de los estudiantes y docentes, arroja beneficios de aprendizajes horizontales que orientan una singular y eficiente ruta metodológica.

En este proceso de investigación cualitativa, la experiencia también cumplió con los objetivos específicos propuestos, que fueron primordiales para ilustrar, comprender, diseñar y aplicar los eslabones necesarios para implementar desde una postura ética una metodología audiovisual respetuosa del pensamiento, los valores, la educación y la cosmovisión de la comunidad.

A continuación se da cuenta del cumplimiento de los objetivos específicos que en conjunto confirman la validez de la hipótesis.

1. La investigación logró realizar de manera amplia y suficiente la revisión y reflexión histórica de algunas propuestas y metodologías emprendidas desde los albores del cinematógrafo por autores como *Flaherty, Kuleshov, Vertov, Eisenstein, Grierson, Rossellini, Rouch* (entre otros), y de diversos momentos históricos en los cuales los hallazgos tecnológicos tuvieron implicaciones estéticas y apropiaciones del audiovisual como instrumento de emancipación política, social y cultural, hasta el periodo del video digital y el teléfono móvil

contemporáneo. También consiguió decantar un breve panorama sobre el contexto de la producción latinoamericana y colombiana en relación con el llamado cine indígena, es decir, el que realizan el artista indígena o la comunidad indígena, y el cine indigenista, que realizan personas externas a la comunidad y que, de acuerdo con algunos autores, “reproduce las ambivalencias del colonialismo dentro de la modernidad” (León, 2010, p. 13). En este devenir histórico se hizo evidente que en América Latina se han venido cociendo a fuego lento luchas anticolonialistas, libertarias y revolucionarias a través de la cinematografía desde el periodo del nuevo cine latinoamericano hasta los empoderamientos contemporáneos por los que sigue luchando el cine indígena. Esta orientación, que surge en los años sesenta y setenta del siglo pasado, hace parte de la historia indígena guambiana y está visceralmente integrada a su lucha y a su pensamiento.

Los resultados obtenidos en la pesquisa histórica, política, social y cultural de los pueblos a través del cine, el video y el audiovisual digital no se estancaron en ese capítulo sino que desde allí irrigan de manera permanente la propuesta metodológica del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico. Un laboratorio que se funda en las epistemes guambianas, donde el futuro se construye desde el pasado. Y en consecuencia extrapola este planteamiento, asumiendo que el futuro metodológico del cine y el audiovisual se construye también desde su pasado.

2. Se consiguió hacer una revisión de la *praxis* del curso de montaje del taller de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Una propuesta que ha sido significativa en el contexto de la educación audiovisual en Colombia, pero que ha tenido la virtud y el lastre de la influencia del cine y audiovisual eurocentrista. A partir de la retrospectiva del oficio del investigador, se consiguió reflexionar sobre las prácticas, logros y dificultades pedagógicas emprendidas en el ejercicio de docente, estudiante y realizador cinematográfico de documentales y ficción. Estas cavilaciones permitieron comprender las experiencias del investigador para integrarlas al subtexto de la estrategia metodológica audiovisual étnica, y sumaron insumos que fueron valiosos para compartir y retroalimentar con la comunidad elementos esenciales de la teoría y la práctica audiovisual.

Pero estas reflexiones también permitieron, en la escritura de la tesis, avivar lucubraciones de largo aliento que pretenden propender por una enseñanza-aprendizaje audiovisual crítica y horizontal, sin arrogancias, buscando en la perspectiva freireana el apasionante oficio de aprender y enseñar con un compromiso dialógico, ético y político.

3. La investigación sobre el ecosistema educativo ancestral del pueblo guambiano permitió auscultar y advertir cómo el proyecto de educación propia está profundamente arraigado en la historia de las luchas del pueblo guambiano como una estrategia de resistencia. No obstante el sufrimiento, los vejámenes y el silenciamiento, el pueblo guambiano ha resistido a las injusticias del blanco y del blanco mestizo. En consecuencia, el proyecto educativo está íntimamente ligado a su lucha cultural y al proceso histórico de recuperación de territorios y defensa del pensamiento propio, de la lengua y de sus costumbres. Esta perspectiva también permitió comprender cómo la educación se entreteje con el Plan de Vida del pueblo misak, que regula la ruta política, educativa y espiritual que se plantea frente al plan de muerte y de extinción física y cultural al que están expuestos los pueblos indígenas. El rastreo de esta propuesta educativa permitió entender la formación diferencial propuesta por Ala Kusreik Ya Misak Universidad, que se consolida al margen de la universidad hegemónica occidental, en una perspectiva de conocimiento que confronta los artificios de la educación eurocentrada para orientarse en responder las necesidades de la comunidad indígena interpretadas a partir los núcleos temáticos, conformados por cuatro ejes: Deber y Derecho Mayor, Administración Propia, Economía Propia y Organización Sociopolítica.

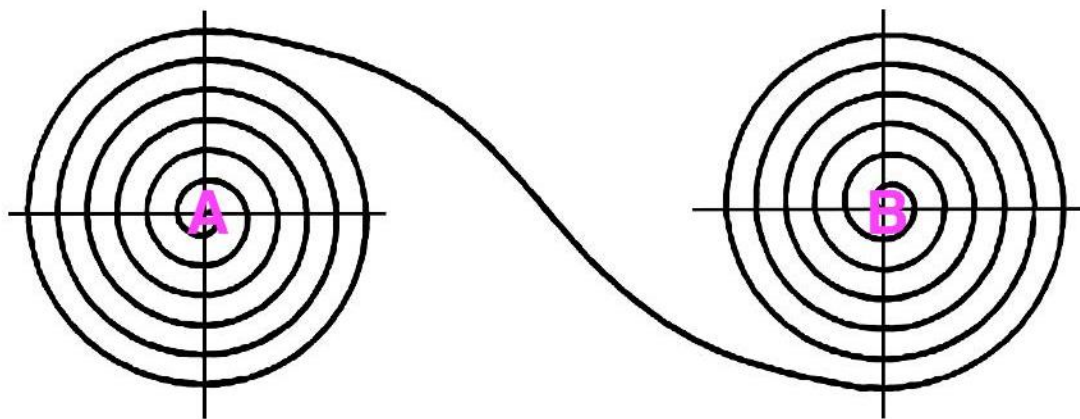
4. La investigación se abrogó no solo la necesidad de conocer y comprender las herramientas de investigación de la comunidad indígena, sino también la reinterpretación audiovisual de la pedagogía propia a través del *mərəp* (*sentir, presentir, escuchar*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marəp* (*hacer*) en el marco de un Laboratorio Audiovisual Intecultural Étnico. De igual manera, se desglosaron los referentes de interculturalidad que observa la dirigencia de la comunidad guambiana desde los años ochenta (no solo para recuperar la tierra sino para “recuperarlo todo”) asumiendo desde el Consejo Regional Indígena del Cauca la reinterpretación del concepto del Etnodesarrollo para asumir el sentido de la cultura propia y

cultura apropiada (Bonfil, 1995), y legitimar así la autonomía de la comunidad. La investigación valida la vigencia de estos principios y las respectivas relaciones entre lo propio y lo ajeno (lo de afuera) para co-teorizar y apropiar algunas experiencias occidentales y no encerrarse en visiones esencialistas (Rappaport, 2018). De igual manera fue determinante indagar en la teoría y la práctica, la vigencia del perfil bajo el cual pueden integrarse excepcionalmente los investigadores blanco mestizos en calidad de investigadores solidarios. En esta perspectiva se conoció y puso en práctica el concepto del espiral como una estrategia de investigación en función de la propia cosmovisión del pueblo misak. Con base en estos elementos y desde una perspectiva holística se integran conceptos interculturales, a partir de los cuales se enuncia el diseño del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico.

Para ilustrar mejor lo anterior, se elaboró un diagrama del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico desde la perspectiva de la doble espiral del pensamiento indígena misak, que permite apreciar la visión global de la metodología (Figura 9.1).

Figura 9.1

Doble espiral



El punto de partida A evoca la episteme propia de la ley de origen en la cosmovisión del pensamiento del pueblo misak, una comunidad ancestral andina, que son “hijos del agua”, nacidos para ser guardianes de la madre tierra, y que frente a las amenazas de fuerzas exógenas que pretenden exterminar su cultura, resisten y luchan por su pervivencia física, cósmica y cultural. A partir de allí se teje la hipótesis de apelar al audiovisual como recurso didáctico eficaz para ayudar a enfrentar los problemas que amenazan a la comunidad, Con este fin se

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

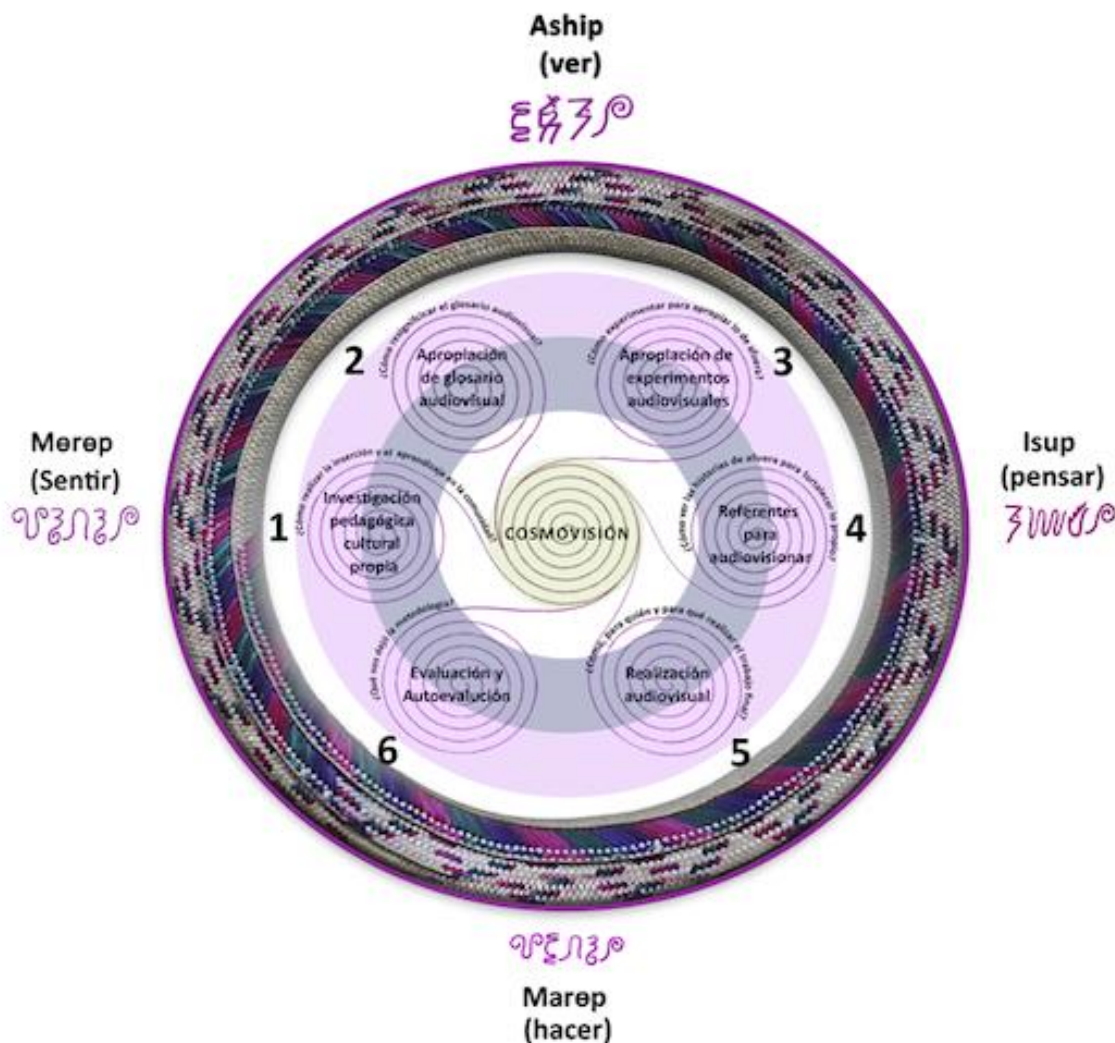
diseña la metodología audiovisual intercultural recorriendo los senderos de la espiral con los hilos el pensamiento indígena y retroalimentando el proceso con otros conceptos occidentales que corresponden al mundo exógeno. Se entiende que para el pueblo misak la lucha por la recuperación de su territorio y su cultura está profundamente enraizada con el proyecto de educación intercultural, “enrollando y desenrollando”. En este proceso se tejen seis estrategias que plantean interrogantes y espirales de investigación como fundamentos para pensar el diálogo con el mundo de afuera y el mundo propio. En este recorrido de doble espiral se tejen senderos concéntricos, que enrollan desde lo ancestral hasta el mundo de afuera, y del mundo exógeno hacia la cosmovisión del mundo ancestral guambiano hacia el mundo de adentro, simbolizado en el fogón de la cocina en tierra, alrededor del cual se aprende en comunidad, y porque allí en la madre tierra están enterrados los cordones umbilicales de todos.

En la figura se pueden advertir también las relaciones cronotópicas, donde el *locus* de observación se transforma en el recorrido, pero siempre se parte y se llega al mismo lugar de la cosmovisión invocada. El decir, el punto donde culmina el proceso del enrollar y desenrollar (punto B), es el mismo lugar de partida (punto A), y en esa medida el futuro al que se propone llegar está en el pasado, solo que, en otro lugar, pues se ha transformado, pero responde al pensamiento ancestral Misak Misak, cumpliendo con regresar a cumplir la ley de origen, a proteger a la madre tierra, la naturaleza y la vida. Esta perspectiva también permite comprender que la metodología no traiciona los principios esenciales de ser un ecosistema al servicio de la naturaleza y la comunidad, y que no solo los respeta, sino que está al servicio de ellos.

En la Figura 9.2 vemos las espirales correspondientes a las seis estrategias del diseño metodológico audiovisual.

Figura 9.2

Diagrama de las seis estrategias



En este diagrama se observa la disposición de los seis espirales (caracoles) entretejidos que permiten visualizar las correlaciones del Laboratorio étnico, que parten del mismo ombligo y que representan la cosmovisión propia. Desde allí cada caracol, a partir de un interrogante, guía su recorrido “enrollando y desenrollando” los hilos de la interculturalidad audiovisual, pero siempre sin abandonar el hilo que amarra y hala desde el centro. En estos senderos, a veces el hilo se puede acabar o romper, pero siempre se puede enmendar/amarrar a través del pensamiento propio que invoca a los *shures* y *shuras* en el pensamiento ancestral. De esta

manera se organizan los hilos de la investigación teórico-práctica entre la cultura propia y la cultura del mundo de afuera, extendiéndose hacia el otro espiral, siempre al servicio de un laboratorio étnico que busca el hilo del ombligo que está en el fogón, en el centro, en el lugar al que todo misak debe regresar.

5. El último objetivo correspondió a la implementación del plan piloto de Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico en la Misak Universidad. En esta experiencia se lograron decantar fundamentos teóricos y conceptuales, e intuiciones de largo aliento que venían siendo referidos. El trabajo de campo permitió poner en práctica, comprender y refinar el diseño metodológico que se consolida en la presente tesis doctoral. La experiencia compartida con los estudiantes indígenas campesinos fue determinante para entender desde adentro, desde la convivencia con los estudiantes del resguardo indígena, los presupuestos epistemológicos que demanda la metodología. Pero también el plan piloto permitió hilar las relaciones correspondientes con el mundo exógeno, a través de la implementación de la *tecné*, como una apuesta audiovisual que encuentra su armonía en la interculturalidad entre el mundo exógeno y el mundo endógeno, a partir de seis estrategias que responden a seis interrogantes.

En la primera interpelación, que alude a cómo realizar la inserción y el aprendizaje en la comunidad, fue fundamental asumir el proceso de inserción del investigador en calidad de aprendiz al Seminario *Srap, Kup, Psrik Passop* (Seminario de tejidos propios), porque creó una ruptura con el lugar convencional del investigador exógeno, que habitualmente ingresa a las comunidades a poner en marcha sus intereses investigativos desde afuera sin antes integrarse a la comunidad y cuestionar desde adentro el alcance de sus conocimientos e intereses. Este gesto ético, de respeto por el otro, permitió involucrarse con la comunidad estudiantil y profesoral desde la postura humilde y consecuente del investigador aprendiz. Esta decisión permitió instalar un *locus de observación* cercano a los estudiantes, y desde allí fue posible compartir dinámicas solidarias, que permitieron comprender muchas informaciones que no alcanzaban a ilustrar las bibliotecas occidentales. Pero, además, el empleo del recurso fotográfico y audiovisual, en el contexto pragmático de ser estudiante de tejidos propios, contribuyó en algunos momentos a hacer invisible la procedencia del afuera, facilitó el proceso de alteridad, y

al tiempo acercarse un poco al lugar del “nosotros” en calidad de estudiante. De igual manera permitió permear y abrir un poco la sensibilidad occidental para conocer las virtudes y problemas que enfrenta la comunidad misak en su proceso de resistencia y lucha por defender su cultura. Bajo este tipo de actitudes y actividades fue posible acercarse al inspirador lugar del “investigador solidario”, el rol que surgió de gestos mutuos de un puñado de investigadores occidentales e investigadores indígenas, y que la presente experiencia ha demostrado su vigencia y la validez que tiene en el campo audiovisual para trabajar en comun-unidad.

El *locus de observación* permitió también dinamizar la *observación participante* a través de la cámara fotográfica y la cámara del teléfono móvil. Así mismo, el sentido presencial desde adentro hizo posible reflexionar sobre los entornos propios de la arquitectura de la Misak Universidad, la minga de conocimiento, la pedagogía propia, las visiones particulares de los sistemas de calificación de la universidad étnica, las significaciones del tejido y el vestuario misak, las injerencias y conflictos que crean las nuevas tecnologías dentro y fuera del aula de clase, la relación conflictiva con las religiones como agentes que instalaron el demonio en una comunidad donde la muerte nunca representó una presencia maligna.

La decisión de ingresar en la comunidad en calidad de aprendiz permitió construir las bases sólidas para establecer una metodología de aprendizajes mutuos con pretensiones de horizontalidad, que no solo se construyó en el aula de la Misak Universidad, sino que desbordó este espacio, a través de toda la estancia, en la vida cotidiana donde el misak permite contruir nexos (dar y recibir) para fortalecer los tejidos solidarios. La cercanía con la comunidad permitió reafirmar la decisión de implementar la cámara del teléfono móvil como herramienta de investigación en la metodología audiovisual.

La segunda estrategia que cuestionaba cómo resignificar los conceptos audiovisuales arrojó importantes resultados. Se logró una reflexión intercultural a partir del glosario audiovisual occidental, buscando que la comunidad no replicara de manera sumisa los extranjerismos sino que se reflexionara sobre el concepto invocado en la perspectiva foránea para posteriormente traducirlo desde el pensamiento indígena propio. Es decir, permitió iniciar un repertorio de términos y conceptos audiovisuales que no surgen de una traducción literal

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

sino de una problematización de los conceptos para renombrarlos en *namuy wam*, lo cual permitió una apropiación de los conceptos audiovisuales occidentales. Estas labores regularmente se hicieron en mingas de conocimiento junto al *nakchak* (fogón), pero en algunos casos el proceso de resignificación se dilató, porque algunos conceptos requerían la implementación pragmática de los estudiantes para que comprendieran el concepto occidental en la *praxis* y reflexionaran sobre los términos equivalentes desde su vida cotidiana y el pensamiento ancestral. Bajo esta estrategia se cristalizaron reflexiones y resignificaciones en torno a conceptos aparentemente elementales como el *Pøtøpørap* (encuadre), el *Pøtøtul* (registro circular). A partir de allí se meditó y deliberó en torno a las posibilidades de impugnar la hegemonía del encuadre, tomando como referencia a directores como *Abel Gance*, e inclusive, referenciar los estudios de los teóricos soviéticos como *Kuleshov* y *Eisenstein* que se apoyaron en los ideogramas japoneses y el kabuki para establecer asociaciones con la representación y las dinámicas cinematográficas. En esta directriz se ampliaron las reflexiones en el cine del japonés *Yasuhiro Ozu* y la cercanía entre la cultura oriental y la cultura indígena, a lo cual se sumaron la indagaciones de los intelectuales guambianos para recuperar el *kampa wam* o lenguaje natural, que hace parte de una alternativa de comunicación a través de petroglifos encontrados en los territorios sagrados, que permiten establecer una comunicación con otras grafías y a la vez entablar una relación espiritual y cósmica en el marco del pensamiento de los *shures* y *shuras* de la cultura ancestral.

En esta estrategia se abordó también la resignificación de convenciones occidentales relacionados con el ángulo de la cámara que tienen nombres banales, como contrapicada, al cual los estudiantes decidieron nombrar como *Køshømpøtø asønaimai* (el plano del aroiris), o en el caso del plano en picada, que los estudiantes decidieron apropiar como *Wasrøkap asønaimai* (la mirada del cóndor). En esta misma perspectiva se resignificaron y apropiaron otros conceptos como el *kiltunyukutri unasha wesruik* (ángulo normal), el sonido de los sentidos: *Wantrapik* (claqueta) y *Mantø maramik* (escaleta). De igual manera, en el contexto de un curso de sonido, para problematizar la percepción olocentrista, se revisaron las resignificaciones del sonido y las auralidades en el contexto de una comunidad que tiene una

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

relación particular con los sonidos de la naturaleza, y de este modo se resignificaron conceptos sonoros como el *pøtøkatan* Wantrapik (sonido de los lugares), *chiwankøpen wantrøkailø* (sonido de los objetos), o la dimensión sonora en una comunidad a través del *kasrak kønillø* (tocar con alegría).

En la tercera estrategia, que pretendía indagar cómo al experimentar lo de afuera se podía fortalecer lo propio, se afianzó el principio de apelar a la concepción misak de pensar el futuro desde el pasado. De este modo se recuperaron algunos experimentos de los laboratorios del cine soviético de los años veinte y se ratificó la importancia del conocimiento de los principios esenciales del cine para construir el futuro desde el pasado. De este modo se hicieron prácticas sobre el *efecto kuleshov*, *geografía creadora* y *la mujer perfecta*, ejercicios fundacionales propuestos por Kuleshov. Entre estos experimentos se problematizó la interpretación que hacen sobre el *efecto kuleshov* diversos teóricos y personalidades del cine como *George Sadoul*, *Edgar Morin*, *Roman Gubern*, *François Niney*, *David Bordwell* y *Alfred Hitchcock*. Es decir, la resignificación permitió también cuestionar las desviaciones de las interpretaciones de conocimientos occidentales y la validez que tienen los efectos fundacionales del laboratorio soviético como estrategia de enseñanza en la comunidad indígena contemporánea.

También se asumieron otros experimentos como el homenaje a *Georges Méliès*, emulando un fragmento de la instalación *Fortuna*²³⁷ del artista *William Kentridge*, y ejercicios básicos de animación (*stop motion*). Estas experiencias permitieron que los estudiantes entendieran conceptos básicos de animación con los que apoyarían el tratamiento de narraciones oníricas. Pues tal como se ha visto en el documento, desde el pensamiento propio los ancestros misak, nunca mueren. Ellos viajan al *kansrø*, un mundo paralelo al mundo de los vivos, y desde allí a través de los sueños aconsejan a sus seres queridos. Estas exploraciones encadenaron otros interrogantes: ¿Cómo podemos utilizar estos recursos para contar las historias del pueblo misak? ¿Cómo podemos apropiarnos del lenguaje del cine para registrar

²³⁷ La instalación estuvo exhibida en Bogotá (Colombia), en el Museo de Arte del Banco de la Republica, entre el 10 de abril y el 7 de julio de 2014.

historias que puedan aproximarse a la narración del tiempo-espacio misak? ¿Pueden servir estas alternativas, que alteran la levedad de los objetos, para narrar las cualidades de los espíritus y los seres que habitan el kansrø?

La cuarta estrategia logró el objetivo de plantear el Laboratorio étnico como un referente de emancipación en el propósito de visionar lo de afuera para fortalecer lo propio, desde la perspectiva pedagógica propia, donde el *aship* (ver) se apoya en el *mørøp* (escuchar) y el *isup* (pensar), en función del *marøp* (hacer). Se visionaron películas y fragmentos de películas de *Charles Chaplin*, *Robert Flaherty*, *Mikhail Kalatazov*, *Sergei Eisentein*, *Dziga Vertov*, Pino Solanas y Octavio Getino, Jorge Sanjinés, Jorge Silva y Marta Rodríguez, *Gianfranco Annichini* y *Oscar Cotacora*, entre otros. Esta estrategia permitió cohesionar y apoyar el proceso pedagógico restante, asumiendo los referentes cinematográficos como referencias miméticas, entendiendo la *mimesis*, desde la lectura que plantea *Paul Ricoeur* de este concepto aristotélico (Ricoeur, 1980), donde alude al concepto, no como una imitación o réplica de la naturaleza sino como una orientación que permite su recomposición y reelaboración (Martínez, 2016). Adicionalmente, el proceso de reflexión audiovisual logró integrar influencias cinematográficas del cine y el video políticos, partiendo de principios y fundamentos de los laboratorios del cine soviético, la factografía (Kuleshov, Vertov, Eisenstein) y sus reinventiones posteriores como estrategias de liberación y revolución social y étnica.

En la quinta estrategia se logró cohesionar la minga de conocimiento en función de un audiovisual que sirvió como pretexto pedagógico para poner en práctica las estrategias metodológicas previas. Los estudiantes decidieron hacer un homenaje al taita Abelino Dagua, y aplicando las lógicas propias de la comunidad, definieron qué se iba a contar, cómo se contaría y para quién.

El proceso de la ejecución del audiovisual logró cohesionar al propio grupo de estudiantes, y se reflexionó sobre una propuesta endógena determinada por el destinatario. Sobre la organización de la estrategia narrativa, se exploró la organización audiovisual en función del *Piaylan maramik* (pensar con el sueño). Y en concertación con la Misak

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Universidad, se logró la realización del audiovisual en diferentes locaciones del resguardo. Este trabajo colectivo logró cohesionar al propio grupo de estudiantes, que llevaban estudiando tres años, pero nunca habían hecho un trabajo entre todo el grupo. En el proceso de montaje, se realizaron varios cortes de edición que incluyeron la refilmación de algunas secuencias. La reedición del material se logró hacer en un complicado proceso que se dilató por causa de la situación mundial de pandemia del *Covid-19*.

La implementación de la sexta y última estrategia fue impactante y reveladora, porque la evaluación se llevó a cabo en noviembre, el mes donde se brindan ofrendas a los muertos, y no solo se realizó la evaluación sino que también se hizo una ofrenda al intelectual misak, taita Abelino Dagua. La comunidad académica (estudiantes y docentes) de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad evaluaron tanto el plan piloto del laboratorio étnico como el documental con testimonios generosos y positivos, haciendo manifiesto que se logró establecer una metodología horizontal, pues, dicho por ellos mismos, se lograron aprendizajes recíprocos. Pero además reconocieron y valoraron todo el proceso, desde la humildad del investigador aprendiz hasta la complicidad de verse reflejados en el trabajo colectivo de la resignificación del glosario, las experimentaciones y apropiación de los laboratorios exógenos, la visualización de los materiales ajenos y la realización del audiovisual como un escenario de aprendizaje. Los calificativos de la valoración desbordaron las expectativas. Ponderaron que la implementación del plan piloto del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico contribuye a fortalecer la formación de sus hijos y de los niños en las escuelas. Valoraron las estrategias audiovisuales como alternativa para registrar la memoria de sus *shures* y *shuras*, porque la lengua y la cultura están desapareciendo. Consideraron que el Laboratorio Audiovisual Intercultural contribuye a reafirmar la memoria ancestral y a defender las luchas históricas de emancipación del pueblo misak. Pero, además, valoraron y consideraron que la experiencia metodológica les sirve de ejemplo como alternativa investigativa para abordar otras iniciativas de la comunidad.

A modo de conclusión podemos señalar que el diseño metodológico intercultural audiovisual es una propuesta para pensar y para reflexionar desde una perspectiva amplia, no solo desde el enfoque occidental —que es importante— sino desde otras perspectivas, otros

pluriversos políticos, sociales y pedagógicos arraigados a las luchas étnico-territoriales que, con sus “luchas ontológicas por la defensa de otros modelos de vida” (Escobar, 2017, p. 66), se resisten a sumarse mansamente a la globalización de una cultura estandarizada. Es decir, esta no es solo una propuesta para pensar occidentalmente sino una provocación para *mørəp* (sentir, presentir, escuchar), *aship* (ver), *isup* (pensar) y *marəp* (hacer) desde las epistemes misak.

9.1. Dificultades potenciales del diseño metodológico étnico

1. Desde una perspectiva crítica, la metodología propuesta podría cuestionarse porque puede promover el consumismo de teléfonos móviles y nuevas tecnologías en comunidades indígenas. Al respecto, es conveniente hacer algunas precisiones.

En primera instancia, el laboratorio étnico propone que frente a la imposición del consumo individualista, la comunidad debe buscar alternativas solidarias para convertir las tecnologías diseñadas para uso personal en tecnologías de uso colectivo. De otro lado, se debe precisar que todos los roles de la metodología no implican la manipulación de equipos: de hecho, en el plan piloto no todos los estudiantes estuvieron vinculados con la maniobra de equipos, porque no tenían interés (o al menos no lo demostraron).

Las herramientas tecnológicas son un recurso complementario dado que la dinámica metodológica se inspira en prácticas, saberes y costumbres propias que permiten que la comunidad indígena interactúe con sus espíritus ancestrales y con la madre tierra. El diseño metodológico propuesto se afianza más a través del trabajo en comunidad, la minga, la investigación y la recuperación de los saberes ancestrales, acorde con el plan de vida del pueblo misak, que en los equipos técnicos. Además, las tecnologías involucradas en la metodología están inscritas en los instrumentos que en la *Política pública de comunicación de y para los pueblos indígenas* hacen parte de los “medios apropiados de comunicación”, los cuales se definen como:

Herramientas, tecnologías y lenguajes comunicativos de origen occidental que han sido asumidas por los Pueblos Indígenas para la denuncia, la visibilización y la reflexión de sus realidades, así como para la revitalización y el fortalecimiento de los Planes de Vida, las dinámicas culturales, espirituales y políticas de los pueblos y organizaciones

indígenas. Las herramientas apropiadas de comunicación por los Pueblos Indígenas son entre otras: la radiodifusión, la televisión, los contenidos audiovisuales, la cinematografía, los repertorios tecnológicos de última generación, la conectividad, la internet, la telefonía, la radio comunicación, la fotografía, la prensa, la literatura escrita, las investigaciones y las publicaciones impresas en general. (Comisión Nacional de Comunicación de los Pueblos Indígenas, 2017, p. 34)

Para el laboratorio audiovisual, el uso de tecnologías no tiene solo un valor complementario. No se trata de pensar solo en el daño que pueden causar sino en cómo se pueden apropiar, qué se puede hacer con ellas; cómo se pueden instrumentalizar para beneficio de las comunidades indígenas. En esa misma perspectiva se trata de observar críticamente cómo de cierta manera las tecnologías se han entrometido en nuestra vida cotidiana y apuntan a diseñarla. Frente a esa realidad, una alternativa es la resistencia pensante; es decir, si el capitalismo y el consumismo están diseñando nuestras vidas a través de las tecnologías, una estrategia de emancipación es entenderlas, apropiarlas y maniobrarlas mediante modos propios de crear y de pensar.

2. A modo de autocrítica, otra flaqueza posible de la propuesta metodológica consiste en que, al estar orientada la hipótesis en función del beneficio político y cultural del resguardo indígena, la fortaleza que defiende la tesis se convierte en un momento dado en una condición de fragilidad ya que la propuesta —al estar al servicio de un sistema arraigado a sus raíces ancestrales, al pensamiento de los *shures* y *shuras*, a la palabra y la memoria de los ancestros— puede llegar a ser tan esencialista y conservadora que termina a su vez prolongando la propia hegemonía patriarcal del pueblo indígena, con todo el lastre ideológico que esto determina; es decir, la subalternidad de la mujer, el trabajo infantil, las convenciones e imposiciones de las creencias espirituales, y la imposibilidad de asumir las complejas discusiones contemporáneas en torno al cuerpo y la sexualidad, etc. Según conversaciones con algunos estudiantes de la comunidad, hay una censura directa en la que el resguardo, al dar prioridad a las voces de los mayores, no acepta la crítica, especialmente los cuestionamientos de los jóvenes que se oponen en un momento dado a ser uniformados en sus maneras de vestir, de cortarse el pelo y de hablar

(comunicación personal, Misak Universidad, 19 de julio de 2019).

Sin embargo, en la memoria histórica del pueblo guambiano hay importantes antecedentes de aceptación y apropiación de la cultura occidental. La comunidad guambiana fue de las primeras comunidades que adoptó la tecnología de reproducción de la imprenta. El profesor Vasco narra que, hasta los años ochenta, la palabra escrita no tenía mayor valor, aunque esta tradición cambió en el contexto de la lucha histórica por la tierra cuando en 1989, a partir de un sueño, el gobernador del Cabildo, Álvaro Morales, utiliza con firmeza la palabra escrita para gobernar, exigiendo que todas las peticiones se hicieran por escrito (Vasco, 2018, p. 374). Esa costumbre sigue vigente hasta la fecha presente. En los años noventa el cabildo instala su propia emisora, como se ha comentado en otros apartes de este documento, y ha desempeñado una función importante para la comunidad. Es decir, hay una historia de apropiación de las tecnologías occidentales que en este momento involucra el audiovisual, ya que la comunidad está adoptando el computador y el teléfono móvil. La propuesta del laboratorio audiovisual étnico es respetuosa del *Plan de vida del pueblo misak*; como la prioridad es estar al servicio de la comunidad, será el mismo cabildo el que decida los temas y los límites que decidan considerar. Pero también está implícito que el diseño metodológico en la implementación de la estrategia cinco puede asumir propuestas de confrontación, para registrar y abordar a través de la minga de conocimiento, divergencias, conflictos o contradicciones políticas, sociales o culturales, donde el laboratorio audiovisual puede cumplir una función de catarsis.

En resumen, el diseño metodológico audiovisual propuesto está concebido con una perspectiva amplia y sin límites frente la crítica y la autocrítica. Es un instrumento que surge del diálogo y la crítica, al margen de cualquier manipulación política, cultural y pedagógica. Es decir, es una propuesta que respeta el pensamiento de las comunidades indígenas, pero que al estar al servicio de un pensamiento libre se sitúa por encima de la censura o los límites de autocrítica de una comunidad.

9.2. Perspectivas de la metodología del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico

Este proceso, que parte de una propuesta de metodologías horizontales, diálogo de

saberes y saberes propios de la comunidad, ha generado aprendizajes recíprocos que contribuyen a la comunidad indígena misak porque la metodología se planteó en función de sus necesidades. Pero también la experiencia y las reflexiones que han surgido de ella aportan rutas de pensamiento para la investigación social, para la práctica docente audiovisual, y para orientar rutas de producción artística audiovisual en un ámbito intercultural. A continuación, se amplía la reflexión en torno al alcance de las potenciales aplicaciones de la metodología.

9.3. ¿Qué perspectivas ofrece el diseño metodológico en la comunidad misak?

El diseño metodológico propuesto traza una ruta para formular una alternativa de investigación coherente con el Plan del Vida del pueblo misak, en el marco de los principios pedagógicos de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, que ayuda a fortalecer sus luchas emancipatorias a partir de su propia mirada. Esta perspectiva está pensada para fortalecer la educación propia del pueblo misak, amenazada por la educación hegemónica. Es una apuesta por una estrategia audiovisual étnica de bajo presupuesto, que tiene un alcance para la comunidad por lo menos en tres vías.

1. En primera instancia, la propuesta está pensada para la comunidad misak, y el objetivo es pedagógico porque permite orientar entre los estudiantes de la universidad étnica una apropiación estética, política y cultural al definir que la producción audiovisual propia se destina a la comunidad, con distancia de los juicios externos de la industria audiovisual occidental planteados por productoras, programadoras, críticos, cineastas, curadores, etc. Aunque estas opciones no se excluyen, en principio los trabajos audiovisuales no están pensados para que participen en festivales de cine o para ser exhibidos en canales regionales e internacionales. Los trabajos audiovisuales se realizan para fomentar una postura educativa, política y cultural muy concreta y particular. Esta postura frente al para quién y al para qué posibilita una creación independiente, en la medida en que los resultados no dependen de juicios de occidentales sino de la propia comunidad. Luis Guillermo Vasco (2018) precisa en estos términos el comportamiento de la comunidad frente a los destinatarios de sus narraciones:

Aquello que se cuenta, la forma y el lugar para hacerlo, están determinados por una regla muy clara y simple: el para quién y para qué se cuenta, el papel que la narración

debe cumplir con relación a los guambianos en un momento determinado y en unas condiciones específicas de su vida actual. (p. 363)

Esta percepción tan clara del destinatario y del objetivo es en sí misma muy significativa porque, aunque se trata de una propuesta intercultural, el resultado audiovisual no está pensado para obtener reconocimientos en el mundo ajeno, el mundo de afuera. El propósito de estos trabajos audiovisuales es que trasciendan hacia adentro, hacia la cultura propia, porque es allí donde desempeñan sus objetivos político, social e histórico. Inclusive pueden no tener subtítulos en español²³⁸, lo que importa es que estén hablados en *namuy wam* o escritos en *namtrik*, o en *lenguaje natural*. Esta propuesta es novedosa, teniendo en cuenta que los realizadores occidentales contemporáneos producen audiovisuales buscando reconocimientos en festivales o eventos a nivel nacional e internacional, situación que lleva a perseguir un espejismo que los aleja de sus propios públicos. La propuesta de la Misak Universidad de pensar el audiovisual como herramienta dirigida a la propia comunidad es muy sensata, porque focaliza su objetivo político, cultural, y no se distrae pensando en complacer gustos ajenos, o realizarlo con paradigmas de comprensión de un espectador exógeno.

2. La segunda vía a través de la cual la metodología propuesta puede servir a la comunidad misak está en el subtexto de la idea anterior. Es decir, al margen de la calidad técnica o estética de la propuesta audiovisual, el diseño metodológico, al tiempo que implica una reflexión histórica, política y cultural del audiovisual, construye y reafirma de una manera divertida las metodologías propias de investigación y pedagogías propias a través del *mørøp* (*sentir, presentir, escuchar*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marøp* (*hacer*). El trabajo audiovisual es un pretexto para que los estudiantes en un entorno entretenido a través del audiovisual puedan valorar y fortalecer las epistemes de su propia cultura. En la práctica, a través de la metodología propuesta se puede fomentar procesos de resignificación e indigenización del audiovisual, al tiempo que se logra que los estudiantes practiquen sus lenguas nativas (*namuy*

²³⁸ En el caso de los resultados del audiovisual *Desde siempre y para siempre* que se realizó en el presente laboratorio y que se anexa a la tesis doctoral, tiene caracteres porque la investigación no solo está dirigida a la comunidad indígena misak sino también a la comunidad académica de la Universidad de Granada (España), la cual requiere subtítulos en español para evaluar la investigación.

wam y el lenguaje natural), que en muchos casos se están perdiendo. La realización del trabajo final permitió entender que la gran mayoría de los estudiantes de la Misak Universidad buscan recuperar su lengua nativa, su historia y su cultura ancestral. El laboratorio étnico permite practicar y recuperar el conocimiento de las lenguas ancestrales para afianzar las raíces del pensamiento propio, eje central del Plan de Vida y de la misión de la Universidad Étnica. Pero, además, como lo han expresado los propios estudiantes, es un legado para sus hijos y para las generaciones futuras.

3. En tercera instancia, el diseño metodológico propuesto puede ser implementado en la formación de docentes de escuelas o colegios de comunidades nativas para integrar la investigación propia, con la tecnología como recurso en estrategias amenas de investigación intercultural. De este modo se puede replicar en colegios o universidades como un instrumento pedagógico, político e intercultural que puede apoyar la recuperación de las lenguas y la cultura propia. El uso del audiovisual como recurso pedagógico de recordación es un elemento importante para afianzar y promover la reapropiación de la cultura, la recuperación de las lenguas nativas y de la historia cultural del pueblo indígena. Es deseable que quienes participen en el laboratorio puedan ser dinamizadores, facilitadores, orientadores y pedagogos de colectivos de trabajos que se puedan realizar, para que sigan hilando investigaciones e historias con otros grupos o comunidades.

9.4. ¿Qué perspectivas ofrece para la comunidad de investigadores?

Entre las perspectivas que el diseño metodológico tiene para la comunidad de investigadores, se señalan tres enfoques:

1. El diseño metodológico propuesto tiene posibilidades de réplica en otras comunidades. Debido a su flexibilidad, el laboratorio intercultural étnico plantea una alternativa que puede ser extrapolada a varios pueblos andinos que enfrentan situaciones de amenaza o exterminio de sus lenguas y su cultura, y que tengan interés en la búsqueda de sus propias cosmogonías y en tejer alternativas de apropiación audiovisual como herramientas pedagógicas para fortalecer sus propias culturas.

Entre los pueblos andinos hay muchos nexos, y el espiral misak es un referente

simbólico que se comparte entre algunos de ellos. Pero en la misma directriz del espiral, la metodología se puede aplicar también a pueblos no andinos que incluso están en otros continentes y que tienen referencias ancestrales cercanas al espiral y al tejido —en sus diferentes formas y materiales— como instrumento de organización del pensamiento. Es decir, no se trata de una propuesta propiamente dirigida a las comunidades indígenas sino a los pueblos oprimidos, independientemente de sus razas y religiones. Estas extrapolaciones pueden ser consideradas debido a que la propuesta es en esencia una directriz intercultural laxa para pensar las apropiaciones tecnológicas como instrumentos de emancipación.

2. En cuanto a las perspectivas para replicar el diseño metodológico, la experiencia de extrapolación de la metodología horizontal permite reafirmar su validez y su beneficio como estrategia de interacción con la comunidad y como referencia de comportamientos solidarios de aprendizaje y reconocimiento en el otro y con el otro. Esta condición es fundamental en una propuesta de laboratorio audiovisual, más aún con comunidades indígenas solidarias. Sin embargo, es una metodología en proceso que tiene fisuras e implica relaciones conflictivas para establecer una horizontalidad plena. En la evaluación final del plan piloto, la mayoría de los estudiantes afirmó en relación a la propuesta de horizontalidad que las clases del laboratorio era agradables y valoraron la importancia de que un profesor hubiera ingresado como aprendiz, y que conociendo el tema audiovisual era sencillo y no impositivo.

Sin embargo, en la experiencia del laboratorio audiovisual hubo tensiones, y en ocasiones se observó cierta imposibilidad para establecer la construcción de una horizontalidad plena. Aunque las relaciones siempre fueron muy fluidas, ocasionalmente se presentaba un agudo ruido perturbador en condiciones particulares. Esta situación se advierte, por ejemplo, en la carencia del investigador en manejo de la lengua del Namuy Wam. El docente hispanohablante, al no saber la lengua de la comunidad, condiciona a que los estudiantes se expresen en castellano, y esta situación potencialmente podría obstruir la fluidez del diálogo. Pero esa misma situación también afectó positivamente las conversaciones grupales, porque los estudiantes, al saber más que su profesor —conocen un idioma que el profesor desconoce— ven exaltada su condición nativa y los conocimientos de su propia cultura. De este modo se

construye horizontalidad en la dificultad, y esta condición estimula el reconocimiento y la participación de los estudiantes. De alguna manera la metodología se construye también en cada proyecto, y es posible construir ciertos equilibrios sobre las fricciones que se presenten, solo que las alternativas se desprenden de la postura que se asume para volcarlas en beneficio de la apuesta horizontal.

Es importante asumir una postura crítica frente a la horizontalidad para fortalecerla, porque es un recurso necesario. En las evaluaciones focales del plan piloto, reseñado en la estrategia 6, se consideró el comentario de la estudiante Clementina Muelas, en el que respetuosamente manifestaba que a veces los estudiantes le hacían más caso a un profesor exigente que a un profesor más sencillo (comunicación personal, Misak Universidad, 30 de agosto de 2019). En cierta forma ella consideraba que el profesor debía ser más fuerte. En este caso podría inferirse que la costumbre de una educación vertical, oriente la interpretación de la horizontalidad como una fragilidad pedagógica que le resta autoridad al docente. En esa medida la propuesta solidaria, concertada, puede ser leída como una horizontalidad (innecesaria) o como una deriva de una horizontalidad negativa. Esta situación permite confrontar la buena fe del *locus* de observación del investigador/docente, porque no todo lo que se supone que la comunidad estudiantil indígena requiere es lo que necesita. Esta situación está anclada al hecho de que las propias comunidades indígenas históricamente han sido objeto de injerencias e hibridaciones culturales en las cuales la educación occidental, e incluso la educación tradicional, regularmente ha instalado convenciones y cimientos verticales.

Ampliando la reflexión de los procesos, cuando se llega a la instancia de la escritura del trabajo de tesis, la horizontalidad puede tornarse más esquiva y hasta diluirse. Esto puede ocurrir porque los documentos de investigación habitualmente responden a cánones occidentales que condicionan la escritura. Evidentemente, la redacción de una experiencia realizada bajo una metodología horizontal debe ser coherente con el espíritu invocado. Esta escritura demanda una actitud flexible que facilite reflexionar, escribir y “transcribir”²³⁹ a partir

²³⁹ En este caso este concepto alude a la intención de transcribir la experiencia audiovisual del laboratorio a la experiencia de pensar a través de la digitación y la pantalla del computador.

de relaciones dialógicas y el cruce de miradas que se ha construido en el laboratorio, o que han surgido del trabajo de campo, lo que determina que en la escritura haya un proceso subjetivo que instaure una ruptura con la horizontalidad porque predomina la mirada de quien escribe y racionaliza la experiencia de la investigación.

Adicionalmente, estos procesos subjetivos de escritura demandan que el investigador esté dispuesto a dejarse permear, no solo por las relaciones interpersonales (encuentros y desencuentros) que surgen en el laboratorio intercultural sino por las imágenes y los sonidos que arroja el proceso del laboratorio mediático a través de la escritura digital. Es decir, quien escribe debe enfrentar el desafío de tener flexibilidad y sensibilidad para abordar otras dimensiones de sentido que introduce el contexto audiovisual étnico, que puede transformar no solo los modos de ver sino también modos de escribir (Gutiérrez y Miranda, 2014, p. 74). Esta situación invita a una reflexión sobre estos interrogantes: ¿Es posible una metodología horizontal plena?, ¿La horizontalidad es una referencia flexible que permite organizar una investigación sociocultural?, ¿hasta dónde la horizontalidad es una metodología que descansa más en el imaginario del investigador que busca en su trabajo cultural la realización de la utopía de la igualdad?

3. Sobre la apelación al decolonialismo como herramienta de la teoría crítica para comprender la modernidad, confrontar la política, la cultura y ciertas posturas hegemónicas occidentales en la investigación, ha resultado valioso al considerarlo como uno de los recursos que enriquecen los puntos de vista en una perspectiva holística. Pero el pensamiento decolonial no debe monopolizar la perspectiva crítica. El diseño metodológico propuesto es una metodología audiovisual intercultural, y como tal está al servicio de una perspectiva híbrida que puede impugnar, confrontar o cuestionar elementos, significados o concepciones occidentales; pero al decolonizar no se pretende anular las epistemes occidentales *per se*. Todo el conocimiento occidental no necesariamente debe ser entendido como fuente de peligro o de maldad (Martín-Barbero, 2009). Constituye un referente de discusión que activa el diálogo y las diversas posturas que acompañan todo el diseño metodológico propuesto, porque tampoco se pretende que la metodología sea encasillada como una propuesta decolonial: es una

propuesta dialógica e intercultural.

9.5. ¿Qué perspectivas ofrece para la práctica docente audiovisual?

1. La implementación del laboratorio audiovisual puede fortalecer la práctica docente porque ha permitido investigar, cuestionar, reflexionar y sistematizar contenidos y procesos de aprendizaje y enseñanza fundamentados en la teoría y en la práctica. Uno de los elementos más valiosos del laboratorio ha sido validar la reciprocidad de experiencias que se retroalimentan en forma de espiral. Es decir, así como el taller de audiovisuales fortaleció al inicio el diseño metodológico del Laboratorio Audiovisual Intercultural Étnico, de igual manera el diseño del laboratorio ha devuelto con creces los aportes recibidos para robustecer el programa de audiovisuales que el investigador orienta en la Universidad del Valle.

En la medida en que la investigación ha sido un proceso donde se explora desde la reflexividad y la auto-reflexividad, a partir de una experiencia propia en el curso de montaje en el taller de audiovisuales, el proceso no solo ha respondido al objetivo de crear estrategias audiovisuales con y para la comunidad misak, sino que también ha permitido, de manera directa e indirecta, examinar y fortalecer la experiencia propia del investigador para fortalecer su lugar en la docencia. Como diría Freire (2004):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 14)

La novedad en el Laboratorio Audiovisual Intercultural es que hayan sido los propios estudiantes quienes hayan reconocido y valorado un aprendizaje investigativo recíproco. Parte de este proceso es consecuencia del gesto del docente que ingresa respetuosamente como aprendiz, porque a partir de este gesto semilla se introduce una variante dialógica que impregna las relaciones colaborativas y de horizontalidad que transforman la visión del educador y los educandos. Tal como lo enunciaría Freire (2005), “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser

educado, también educa” (p. 92).

Pero la experiencia del laboratorio, más allá de fortalecer el curso académico que lo originó, ha permitido ampliar las perspectivas de investigación y análisis en el ámbito de la producción del cine indígena y el cine indigenista. En los espacios académicos de enseñanza audiovisual y cinematográfica hay una colonización muy fuerte de la cultura audiovisual exógena. Y esta experiencia pone en evidencia la urgencia de avivar, ampliar y compartir la necesidad de seguir investigando, compartiendo y aportando conocimiento sobre las problemáticas de los pueblos originarios.

2. De otro lado, la implementación de la metodología reafirma la importancia del pensamiento político, investigativo y pedagógico de Pablo Freire a través de relaciones dialógicas. Aunque Freire no llega a plantear una metodología propiamente dicha, ni tampoco su propuesta reposa estrictamente en una metodología cinematográfica o audiovisual, sus planteamientos han resultado aleccionadores para orientar y reflexionar en torno al diseño metodológico planteado. Algunos de sus planteamientos han sido fundamentales para comprender y orientar el proceso pedagógico, especialmente para reafirmar las condiciones de investigación entre el investigador y la comunidad.

Se tomaron en consideración tres premisas fundamentales que atraviesan el pensamiento del pedagogo brasilero para extrapolarlas a la metodología intercultural. En primer lugar, la afirmación del carácter político de la práctica educativa, entendiendo que no hay prácticas neutras de conocimiento o reproducción del conocimiento, que siempre existen relaciones de poder y que siempre pueden entramarse espacios opresivos y de dominación, o espacios de libertad y de liberación. En segundo lugar, si se buscan espacios de liberación, estos deben gestarse a través de relaciones dialógicas, y que estos entramados son los que propician las dinámicas liberadoras y desestimulan las prácticas opresivas. Y, en tercer lugar, el docente debe centrar su interés en el contexto y el entorno en que los alumnos han vivido su experiencia. Es decir, que el conocimiento no puede ir en contra de la vivencia personal de quien aprende. Sin este antecedente no se puede construir una relación pedagógica (Santos et al., 2018, p. 198).

9.6. ¿Qué perspectivas ofrece para la producción artística audiovisual?

El diseño metodológico, al estar orientado por una perspectiva creadora, ofrece exploraciones hacia el potencial de producción artística audiovisual, no solo desde la perspectiva occidental sino desde el pensamiento decolonial, reelaborando a través del laboratorio intercultural la *techné* y la *poiesis*, indagando propuestas que puedan “desobedecer las reglas, normas y valores impuestos por la estética moderna” (Zambrano, 2019, p. 46). El piloto del diseño metodológico en la Misak Universidad ha demostrado que es importante explorar y reivindicar otros modos de ver, otras dimensiones sensoriales a través del *mørøp* (*sentir, presentir, escuchar*), *aship* (*ver*), *isup* (*pensar*) y *marøp* (*hacer*), y que a través de las alternativas de investigación propia y el reconocimiento de la historia política del pueblo misak es posible encontrar y compartir rutas de emancipación política y artística. Una emancipación que encuentra raíces en la re-visita a la historia de las vanguardias y las artes, y a la historia de los pueblos oprimidos, que permiten pensar y problematizar a las potencialidades estéticas del audiovisual contemporáneo.

Pero el diseño metodológico étnico, al tiempo que es una propuesta para pensar la creación artística a partir de prácticas audiovisuales concretas, es una propuesta para soñar, evaluarnos y divertirnos; para forjar las ilusiones de un proyecto donde quepan muchos universos. Como se ha referido en otros apartes de este documento, entre los misak en los sueños está la sabiduría ancestral que teje los hilos entre el pasado y el futuro para guiarnos en el espiral del conocimiento. O, como diría Freire (2010) cuando reivindica el derecho a soñar:

¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar, y luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. (...) al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. (p. 93)

Ante la ausencia de una tradición cinematográfica robusta y concreta, la propuesta metodológica es también una invitación a crear a partir de los sueños, a pensar en la necesidad de crear un cine que puede buscar diversos senderos, incluidos un cine divertido y pensante

dirigido al pueblo y no a las élites intelectuales; un cine que explore en los géneros populares, en la comedia y cine detectivesco, como lo propuso en su momento de manera temprana Kuleshov, o como en la apropiación híbrida del cine de terror, el cine indigenista y el cine social propuesta por Jorge Silva y Marta Rodríguez en *Nuestra voz de tierra memoria y futuro* (1984). En este sentido, se puede pensar en avivar la ruta de Jesús Martín-Barbero (2009), quien señala que las transformaciones culturales se están dando a partir de “la revitalización de las identidades y la revolución de las tecnicidades” (p. 23). Es bajo estas directrices que el laboratorio étnico, desde la autonomía de los pueblos indígenas, propone defender la identidad y enfrentar la tecnicidad afilando las herramientas propias para interpelar, impugnar y cuestionar las tecnologías advenedizas para domesticarlas y buscando a través de las estrategias del laboratorio alternativas que puedan animar la postura insumisa del pueblo misak, no solo para defender la identidad a través del audiovisual, sino para seguir atrincherados en la lucha “para recuperarlo todo”, para que el pueblo indígena, en medio de las exclusiones y adversidades, pueda seguir enfrentando la racionalidad (y la irracionalidad) hegemónica, recuperando desde la Misak Universidad otros conocimientos propios que se pueden perder para siempre.

En esta orientación Jesús Martín (2009) retoma el concepto de “imaginación social” y desde allí se plantea la osadía de imaginar que desde las comunidades indígenas y campesinas —apelando a las epistemes propias— se pueden confrontar las obsoletas estructuras de comprensión de los folcloristas, para emprender la construcción de futuros propios enfrentando las nuevas tecnicidades, no con el fatalismo mediático sino innovando con base en los saberes ancestrales y las culturas propias, para lograr el gran desafío de enfrentar las economías y políticas de globalización desde abajo (Martín Barbero, 2010), porque hay que reivindicar el derecho a soñar.

En ese sentido, el laboratorio étnico plantea también la reivindicación de la cultura popular indígena, donde están los cimientos y las raíces de los pueblos urbanos. De una cultura popular que tiene unos gustos definidos, que quizás requiere una formación de públicos, pero no para aprender únicamente a valorar la cultura exógena sino sobre todo para valorar lo

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

propio. Un cine popular que no pretenda parecerse al cine culto europeo. Una alternativa de creación audiovisual con raíces propias, que se mire a través del lente sin vergüenza de sus conflictos y contradicciones propias, que no implique despojarse de lo propio para parecer culto, que se preocupe menos por calcar diálogos, modos de actuar y de encuadrar del cine ajeno (exógeno), y que pueda tomar distancia del gusto que quieren mostrar algunos antropólogos, cineastas y curadores foráneos.

La experiencia híbrida del laboratorio étnico es una propuesta para comprender que el conocimiento ancestral no es solo el soporte del diseño metodológico sino el contenido. Una propuesta dispuesta a reivindicar el derecho a equivocarse, a errar y a corregir. Un diseño metodológico pensado como un pretexto para invitar a las nuevas generaciones a que busquen un conocimiento profundo en sus propias raíces ancestrales, y que desde adentro exploren el potencial artístico de la narrativa audiovisual. La propuesta del laboratorio audiovisual permite entender que lo tecnológico hace parte de las nuevas cotidianidades, y que el arte y los nuevos lenguajes se pueden reapropiar para crear una nueva poética que no replique ciegamente las banalidades occidentales, sino que cree a partir de los saberes ancestrales. Es una propuesta que permite comprender que las cámaras y los soportes audiovisuales no son simplemente herramientas tecnológicas sino objetos de estudio teóricos y epistemológicos (Gutiérrez y Miranda, 2014, p. 73). Es una propuesta para recuperar los modos propios de investigar, para imaginar y proyectar nuevas alternativas de pensamiento político y nuevas sensibilidades. Una propuesta que al focalizar el trabajo hacia la propia comunidad lleve a una reflexión sobre los modos de producción, consumo y difusión. Una propuesta que permita que los pueblos oprimidos apelen al audiovisual para democratizar el arte, rompiendo las barreras entre las llamadas alta y baja cultura. Una propuesta de educación colectiva liberadora del individualismo, que rompa las ataduras del sistema artístico convencional y desigual.

El laboratorio étnico es en sí una enseñanza inspirada en la sabiduría de un pueblo ancestral andino, que se plantea como una provocación para pensar y reflexionar con y a partir de la práctica en alternativas y senderos posibles que surgen de revisar los potenciales audiovisuales de la cultura propia y ajena; pero no solo para complacer los gustos ajenos sino,

sobre todo, para complacer los gustos propios de la comunidad. No para continuar perpetuando la imagen subalterna del indígena y el sudamericano triste, melancólico, pobre y aburrido, sino para manifestar que más allá de esa imagen hay unos seres humanos pensantes, alegres, con un pensamiento crítico y político claro, que están dispuestos a seguir luchando por sus derechos y su emancipación. Buscando siempre en las andanzas del espiral la necesidad de conocer lo ajeno, lo de afuera, para fortalecer lo propio; de conocer la historia y la cultura audiovisual occidental para apropiarla y usarla en la búsqueda de narrativas propias. Es decir, apelar a las tecnologías, pero a través de la malicia indígena. Instrumentalizar el conocimiento de afuera, fortalecer el mundo propio y caminar en los senderos del espiral hacia lo propio, afianzando una postura ética que busque más el beneficio colectivo que el enriquecimiento individual. Seguir siempre los senderos del espiral que conducen hacia los saberes de la cultura propia para identificar brechas, caminos o potenciales estéticas que pueden emprender el audiovisual colombiano y latinoamericano con la ilusión de afinar rutas en la búsqueda de la utopía de un cine auténtico, realizado con y desde las comunidades. Una perspectiva artística de largo aliento que insista en la decolonización de la mirada, que permita desobedecer, relacionar, dialogar o explorar estrategias sensoriales, emocionales, espirituales, que son las que le van a otorgar un carácter particular a las investigaciones de creación audiovisual. Una propuesta que insista en tejer en los círculos del espiral del pensamiento ancestral, una búsqueda que invite a reflexionar desde la espiritualidad, a conservar la naturaleza y la madre tierra. Una propuesta urgente e insurgente que no renuncie a la implementación de investigaciones colaborativas horizontales a través del audiovisual, en procesos de apropiación de saberes occidentales, que puedan ayudar a crear salvaguardas propias para sumar esfuerzos y ayudar a preservar lenguas, culturas y conocimientos ancestrales indígenas que están amenazados y pueden perderse para siempre.

Referencias

- Abril Curto, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual. *Revista Científica de Información y Comunicación IC*, 9, 15-35.
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido* (ed. A. Catalán., trad. E. Kohrmann). Ediciones Áltera.
- Agencia EFE (1 de mayo de 2019). Cineasta colombiano busca acabar con prejuicios sobre indígenas en documental. *El Espectador*. <https://bit.ly/3aP3Sjx>
- Aguilera Toro, C. y Polanco Uribe, G. (2009). *Rostros sin rastros: Televisión, memoria e identidad*. Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Aguilera Toro, C. y Polanco Uribe, G. (2011a). *Luchas de representación: Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano*. Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Aguilera Toro, C. y Polanco Uribe, G. (2011b). *Video comunitario, alternativo, popular... Apuntes para el desarrollo de políticas públicas audiovisuales*. <https://bit.ly/3o2HIUg>
- Aimaretti, M. (2016). Mirada-límen y memoria heterogénea: acerca de La nación clandestina (Jorge Sanjinés, 1989) / Gaze-limen and Heterogeneous Memory: about La nación clandestina (Jorge Sanjinés, 1989). *Secuencias*, 42(2015), 127-154. <https://doi.org/10.15366/secuencias2016.42.006>
- Ala Kusreik Ya- Étnica Especial Misak Universidad (2017). *Ala Kusreik Ya- Étnica Especial Misak Universidad: Modelo educativo diferencial para el pueblo Misak* (sic) [documento interno]. 26 p.
- Ala Kusreik Ya- Étnica Especial Oficial y Comunitaria, Misak Universidad (2019). *Modelo educativo diferencial para el pueblo Misak* [documento interno]. 38 p.
- Albán-Achinte, A. (2009). Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En Z. Palermo (comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 444-468). Del Signo.
- All soviet movies on RVISION [RVISION] (1 de diciembre de 2016). *Man with a Movie Camera (1929) movie* [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=cGYZ5847FiI>

Almendra Velasco, A. (2000). *Uso del Namui Wam y la escritura del castellano: un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo guambiano (departamento de Cauca, Colombia)* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón].

<https://bit.ly/2M1KNA8>

Álvarez, P. (2014). Colombia. En A. Gumucio Dragon (coord.), *El cine comunitario en América Latina y el Caribe* (pp. 275-300). Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.

Alves de Miranda, L. F. (1 de septiembre de 2016). *Cine, escuelas de* [sic]. Enciclopedia Latinoamericana. <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/c/cine-escuelas-de>

Appadurai, A. (2000). Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1215/08992363-12-1-1>

Aranda, M., Tunubalá, J. M., Aranda, L. D., Salazar, R. E., Rodríguez, A., Aristizábal, M. y Díaz, Á. (2012). *Parosotø, sembrando cultura ayer, hoy y siempre: Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak*. Universidad del Cauca.

Aranda Morales, L. D., Perafán Ruiz, C. A., Mayorga Gómez, E. J. y Moreno Raigosa, S. L. (2015). *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://bit.ly/3aPVO25>

Arbeláez, R. (2003). Rastros documentales. *Cuadernos de Cine Colombiano*, 4, 4-21.

<https://bit.ly/2L6rgxS>

Archila, M. (2017). Cómo entender el diálogo de saberes. *Lasaforum*, 48(2), 61-62.

<https://forum.lasaweb.org/files/vol48-issue2/On-LASA2017-1.pdf>

Ardèvol, E. y Muntañola, N. (coords.) (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Editorial UOC.

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.

Arèvol, E., Estalella, A. y Domínguez, D. (10-13 septiembre de 2008). Introducción: La mediación tecnológica en la práctica etnográfica [ponencia]. En *XI Congreso de Antropología: Retos teóricos y nuevas prácticas*. Donostia-San Sebastián.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Ariel Cabezas, O. (2014). Tecnoindigenismo: efectos de rostro. En E. Ansa-Goicoechea y O. Ariel Cabezas (eds.), *Efectos de imagen: ¿Qué fue y qué es el cine militante?* Lom Ediciones.
- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN (s. f.). Quién lo conforma. <https://nasaacin.org/quien-lo-conforma/>
- Ateliers Varan (s. f.). *La pédagogie: Qui sommes nous?* Recuperado el 27 de marzo de 2020, de <http://www.ateliersvaran.com/fr/article/qui-sommes-nous>
- Aumont, J. (2004). *Las teorías de los cineastas: La concepción del cine de los grandes directores*. Ibérica.
- Aumont, J., Berlanga, A., Marie, M. y Vernet, M. (1996). *Estética del cine*. Epublibre.
- Autoridad Ancestral del pueblo Misak y Universidad del Cauca (2011). *Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial - preescolar (transición) a básica*. 144 p.
- Autoridades Ancestrales del pueblo Nam Misak (2005). *Mandato de vida y permanencia misak misak* (sic). 12 p. <https://bit.ly/3nIW9XC>
- Ávila, S. A. y Ayala, Y. A. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: construyendo educación propia. *Revista Jangwa Pana*, 16(1), 54-66. <https://doi.org/10.21676/16574923.1956>
- Barnouw, E. (1996). *El documental: Historia y estilo*. Gedisa.
- Bazin, A. (2010). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Bejarano, A. (2007). El maestro ignorante y los contra-métodos de educación. Reflexiones sobre educación en América Latina. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 1-12. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/89/552>
- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). Plural.
- Benjamin, W. (2017). El autor como productor. En D. Pitarch Fernández (red.) *Escritos sobre*

- cine* (pp. 255-258). Abada.
- Betancourt, S. (2013). *Cabildo indígena*. <https://www.mininterior.gov.co/content/cabildo-indigena>
- Bonfil Batalla, G. (1995). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En F. Rojas Aravena (ed.), *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 133-145). FLACSO.
- Bonilla, V. (2012). Resistencia y luchas en la memoria misak. En D. R. Peñaranda Supelano (coord.). *“Nuestra vida ha sido nuestra Lucha”: Resistencia y memoria en el cauca indígena* (pp. 121-165). Taurus.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Paidós.
- Bordwell, D. (1999). *El cine de Eisenstein: Teoría y práctica*. Paidós.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Paidós.
- Botero Gómez, P. (2016). Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo y M. C. Ospina (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces*, (pp. 295-315). Editorial Universitaria Abya Yala. <https://bit.ly/2M7ylyQ>
- Bouhaben, M. A. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. *Artnodes*, 21(21), 187-196. <https://bit.ly/3hrQine>
- Broda, J. y Báez-Jorge, F. (coords.) (2001). *Cosmovisión, ritualidad e identidad de los pueblos indígenas de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Burch, N. (2000). *El tragaluz del infinito, contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Cátedra.
- Büschges, C. (2012). En búsqueda del sujeto histórico: identificando indios, ciudadanos y peruanos en la región andina del siglo XVIII y XIX. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier, *Diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 231-246). Gedisa.
- Cabildo Ancestral del Territorio de Guambía (2013). *Plan de salvaguarda del pueblo misak: “Recuperar la tierra para recuperarlo todo”*. Ministerio del Interior.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

<https://bit.ly/2L6njt2>

Cabildo de Guambía (2007). *Misak Ley: Por la defensa del Derecho Mayor, patrimonio del pueblo misak*. <https://bit.ly/37n1FcT>

Cabildo Indígena de Guambía (2014). *Modelo de atención psicosocial para el pueblo misak*. USAID-OIM-Cabildo Indígena de Guambía. <https://bit.ly/3ro2L05>

Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía (2019). *Misak Educación* [documento interno]. Espiral Educación Cabildo de Guambia. 206 p.

Cabildo Indígena Misak (2016). *Formación integral a los numisak desde el ciclo de vida*. [documento interno].

Cabildo Indígena Misak (2020). *Documento madre: Educación diferencial misak*. [documento interno].

Caicedo, J. (1999). Apuntes sobre el género documental y el documental en Colombia. *Kinetoscopio*, 10(49), 86-90.

Caicedo, J. (2015). Del audiovisual comunitario y de lo colectivo audiovisual. En R. Arbeláez (comp.), *Años audiovisuales: 40 años audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle* (pp. 90-101). Programa Editorial de la Universidad del Valle.

Calderón, J. A. (2018). *Nu Isuik-Nu Maramik: Filosofía y política de la planificación territorial Guambiana, resguardo Indígena de Guambia-Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de México].

https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000778692

Campo, O. (2015). Cronología personal sobre el desarrollo de los audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. En R. Arbeláez (comp.), *Años audiovisuales: 40 años audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle* (pp.38-61). Programa Editorial de la Universidad del Valle.

Canals, R. (2011). Jean Rouch: un antropólogo de las fronteras. *Revista Digital Imagens da Cultura*, 1(2007), 63-82.

Carelli, V. (2013). Video nas aldeias: una propuesta de seducción cultural. *Revista Chilena de*

Antropología Visual, 21, 51-63.

Castillo Guzmán, E. y Triviño Garzón, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, 21(50), 81-97.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9927>

Carpio, P. (2016). El buen vivir y la economía social y solidaria, *Dossieres EsF*, 23, 28-33.

Carvalho, J. J. de (2002). La mirada etnográfica y la voz subalterna. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 287-328. <https://bit.ly/34SsRhX>

Carvalho, J. J. de y Flórez, J. F. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *NÓMADAS*, 41, 131-147.

Chasqui, J. K. B. y Enríquez, M. D. B. (2019). Documentación fotográfica de la cosmovisión cromática en el vestuario tradicional del pueblo misak en el grupo de artesanas “nuestro arte misak” frente a los conceptos de la teoría del color. *Revista Oblicua*, 13, 41-65.

Cinema, R. T. (2014). Revisitando el tercer cine. *Toma Uno*, 3, 15-27.

Chirapaq (2017). *Nuestras vidas: Una guía de formación Audiovisual Indígena para la Defensa de la Madre Tierra*. Sinco Diseño E. I. R. L.

Chirimuscaj Hurtado, D. H. (21 de diciembre de 2015). *Hoy Taita Avelino Dagua Hurtado partió al Kansro Mei Yeinuk “Otro espacio para la memoria”*. ONIC.

<https://bit.ly/34MKwrh>

Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-20. <https://bit.ly/2KuX2VL>

Comisión Nacional de Comunicación Indígena (CONCIP) y Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) (2017). *Plan de Televisión Indígena Unificado*.

<https://bit.ly/3aABMsd>

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (s. f.). *Estructura organizativa*. Recuperado el 29 de marzo de 2020, de <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa>

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional n.º 116 de 20 de julio de

1991.

- Collados-Alcaide, A. (2012). *Laboratorios artísticos colaborativos: Espacios transfronterizos de producción cultural: El caso de Aulabierta en la Universidad de Granada* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
digibug.ugr.es/bitstream/10481/35152/1/21168763.pdf
- Córdoba, A. (2012). Estéticas enraizadas: aproximaciones al video indígena en América Latina. *Comunicación y Medios*, 24, 81-107. <https://doi.org/10.5354/0716-3991.2011.19895>
- Corona-Berkin, S. (2017). Flujos metodológicos desde el sur latinoamericano: la zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y Sociedad*, 30, 69-106. <https://bit.ly/37TnJvS>
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Corona, S. y Martín-Barbero, J. (2017). *Ver con los otros: Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Cuchillo Calambas, M. E. (2018). *Lenguaje natural de nuestros shures y shuras: Lenguajes naturales misak (Máma Shuramerai táta Shuramerai Kampa nõtrø wam: Mera Lenguaje Natural Misak)* [Tesis de grado, Ala Kusreik Ya Misak Universidad]
- Cunin, E. (2006). Entrevista a Luis Guillermo Vasco Uribe. *Antípoda*, 2, 17-42.
- Dagua, A., Aranda, M. y Vasco, L. G. (2015). *Guambianos: Hijos del aroiris y del agua*. Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
<http://luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4>
- Dagua, A., Tunubalá, V., Varela, G. y Mosquera, F. (2005). *Namuy kəllimisak merai wam: La voz de nuestros mayores*. Editorial Lopez.
- Daupará-Muestra de Cine y Video Indígena en Colombia (s. f.). *Inicio*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://www.facebook.com/dauparacine>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Del Río, V. (2010). *Factografía: Vanguardia y comunicación de masas*. Abada.
- Deleuze, G. (2016). *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine I*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Delgado, F. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. Plural.
- Demera, J. (2006). Dios es amor en guambiano o la forma de crear una nueva religión. *Antípoda*, 2, 253-273. <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n2/n2a14.pdf>
- Dempster, Z. (s. f.). *Mikhail Kalatozov, "Salt For Svanetia" 1930* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=SP-zhXt_zLM
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019). Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2018. <https://bit.ly/3oQddeE>
- DocumentaMadrid [DOCMADRID] (3 de mayo de 2018). *Conferencia Vincent Carelli: "Video nas aldeias"* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jxUskuhwv1Q>
- Domínguez Prost, M. (2018). El cine se instala en las aulas de América Latina. *Latam*, 33. https://www.latamcinema.com/archivos/Estudiar_cine_Revista_LatAm_33.pdf
- Dorado, J. A. (en prensa). Estrategia de análisis de obra interactiva: el laboratorio alternativo como herramienta. *Anagramas*.
- Dorado, J. A. (2014). Apuntes sobre el proceso de investigación del documental Apaporis, secretos de la selva. *Nexus Comunicación*, 15, 6-23. <https://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/725>
- Dorado, J. A. (2017). *Nuestra Tierra. (Namuy Nu Piro) Sub English* [Archivo de Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/219586692>
- Dorado, J. A. (2018). *Augusto Rivera, el Gran Ausente*. <http://www.museolatertulia.com/museo/exposiciones/augusto-rivera-gran-ausente>
- Durán García, A. (6 de mayo de 2019). *WIÑAYPACHA (Óscar Catacora, Perú, 2018) tráiler* [Archivo de video]. Vimeo. <https://www.youtube.com/watch?v=5jnjGR422HI>
- Echeverri Ángel, L. (2003). *Serie Yuruparí 20 años: Gloria Triana: tejedora de sueños con*

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

los hilos de la ciencia. Fondo Mixto de Promoción Cinematográfica; Proimágenes en Movimiento.

EcuRed Contributors (2020). *Lev Kulechov* [Fotografía]. Recuperado el 13 de agosto de 2020, de https://www.ecured.cu/Lev_Kuleshov

Eisenstein, S. (1974). *El sentido del cine*. 2.^a ed. Siglo XXI.

Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re-existir) y (re)vivir* (Tomo 2, pp. 55-77). Abya-Yala.

Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) (s. f.). *Quiénes somos*.

<http://www.eictv.org/quienes-somos/historia/>

Espinosa, L. (2011). *Conversación con William Kentridge: una línea entre Johannesburgo y Bogotá*. <https://bit.ly/3rtmFXr>

Fayad, J. (2018). *Las educaciones propias: las luchas por las “otras” educaciones del Cauca, Colombia*. En Manuel Alcántara, Mercedes García y Francisco Sánchez (coords.), *Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas: Vol. I: Antropología* (pp. 312-322). Ediciones Universidad de Salamanca.

Fecé Gómez, J. L. (2004). El circuito de la cultura Comunicación y cultura popular. En E. Ardévol Piera y N. Muntañola Thornberg (coords.), *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea* (pp. 235-284). Editorial UOC.

Festival Internacional de la Imagen (2017). Programa/Programme.

<https://festivaldelaimagen.com/programacion-completa>

Fischman, G. E. (2006). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 235-254). Manantial.

Flórez, J. (2012). *Y el indio llegó a la ciudad y habitó entre nosotros: Diócesis de Fontibón y Misak-Misak: Un desafiante puente misionero* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71419557.pdf>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, A. (1975). Nuestras luchas de ayer y de hoy. *Boletín de Antropología, BDA*, 4(14), 11-30.
- García Espinosa, J. (2010). Por un cine imperfecto. *Revista Universitária do Audiovisual*.
<http://www.rua.ufscar.br/por-un-cine-imperfeito/>
- García, J. y Walsh, C. (2017). Sobre pedagogías y siembras ancestrales. En C, Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re-existir) y (re)vivir*. (Tomo II, pp. 291-312). Abya Yala.
- García Márquez, G. (22 de septiembre de 1981). La larga vida feliz de Margarito Duarte. El País. https://elpais.com/diario/1981/09/23/opinion/370044015_850215.html
- García Márquez, G. (1995). *Taller de guion de Gabriel García Márquez: Cómo se cuenta un cuento*. Voluntad.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Getino, O. y Solanas, F. (1982). Hacia un tercer cine. En O. Getino, *A diez años de "Hacia un tercer cine"* (pp. 37-54). Filmoteca UNAM.
- Godard, J. (27 de abril de 1972). *El grupo Dziga Vertov / entrevista con Ivonne Baby*. Le Monde.
- Gómez Rincón, C. M. (2012). *Interculturality, Rationality and Dialogue: In Search for Intercultural Argumentative Criteria for Latin America*. Echter.
- Gómez Valencia, H. (1994). El derecho indígena: una relación de poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 5, 37-51.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Grau, Rebollo, J. (mayo-junio de 2005). “Los límites de lo etnográfico son los límites de la imaginación”: El legado filmico de Jean Rouch. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 41, 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304107>
- Grierson, J. (1993). Postulados del documental. En J. Romaguera i Ramió y H. Alsina Thevenet (eds.), *Textos y manifiestos del cine* (2.^a ed., pp. 139-147). Cátedra.
- GrupoUkamauBolivia (17 de julio de 2012). *1969-Yawar Mallku* [Archivo de video]. Youtube. <https://bit.ly/3hmt40>
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Gustavo Gili.
- Gubern, R. (2014). *Historia del Cine: Nacimiento del cine*. Anagrama.
- Guerra Schleef, F. (2016). A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 183-188.
doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-12
- Gumucio, A. (coord.) (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Fundación Friedrich Ebert. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/10917.pdf>
- Gutiérrez De Angelis, M. y Jalos de Miranda, T. (2014). No lineales, interactivas y reflexivas : nuevas perspectivas y experiencias metodológicas en Antropología Visual. En E. Nava Morales y F. Calderón Bony (eds.), *La otra antropología: Reflexiones sobre el oficio antropológico* (pp. 53-63). Abya-Yala.
- Hernández Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220.
- Higueta González, A. M. (2015). La Ley del Sobreprecio y el cine documental en Colombia, 1972-1978. <https://bit.ly/2LDkQqz>
- Historia de un fracaso (s. f.). *Semana*. <https://www.semana.com/especiales/articulo/historia-fracaso/19308-3/>
- Hollywoodoo Films Afrocolombia (6 de marzo de 2017a). *Chircales-film de Marta Rodriguez y Jorge Silva-1968* [Archivo de video]. Vimeo.
<https://vimeo.com/207204613>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Hollywoodoo Films Afrocolombia (7 de marzo de 2017b). *Nuestra Voz de tierra, memoria y futuro* [Archivo de video]. Vimeo. <https://vimeo.com/207336517>
- Iconauta (2013). Serguéi Eisenstein: ¡Que viva México! (1931) [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TBTdUD0UO18>
- Imogen W. (s. f.). *Dios y Diablo en la Tierra del Sol (1964) - Glauber Rocha (Subtítulos en Español)* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yax2nV8YtR4>
- Ishizawa, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. En F. Delgado y S. Rist (eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 137-165). AGRUCO-UMSS-CDE.
- Jara, O. (2008). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. *Diálogo de Saberes, 1*(2), 70-91.
- Kuleshov, L. V. (1974). Art of the Cinema. University of California Press. En Levaco, R. (ed.), *Kuleshov on Film Writings by Lev Kuleshov* (Vol. 34, pp. 41-124). University of California Press
- Kuleshov, L. (1994). Chamber-cinema. En R. Taylor e I. Christie (eds.), *The film factory*. Harvard University Press.
- La Baldrich TV (s. f.). *La Hora de los Hornos - Documental completo - Cine Liberación* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=z2HRWWyQ-kY>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo.
- Lame Chantre, M. Q. (1939). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Funcol.
- Latour, B. (6 de enero de 2003). *The World Wide Lab*. WIRED. <https://www.wired.com/2003/06/research-spc>
- León, C. (2010). *Reinventando al otro: el documental indigenista en el Ecuador*. La Caracola Editores.
- León Mantilla, C. (2015). *Poéticas y políticas del video indígena en el Ecuador*. Universidad

- Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador. <https://bit.ly/3nX48ka>
- Ley 814 de 2003/Ley de cine. Por la cual se dictan normas para el fomento de la actividad cinematográfica en Colombia. 2 de julio de 2003. Ministerio de Cultura.
- Lozano, J. P. (2019). *Narraciones cinematográficas: potencialidades pedagógicas y de investigación cualitativa desde el cine colombiano* [Tesis de doctorado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/446>
- Luna Rassa, M. F. (2003). La realidad más allá del periodismo. *Cuadernos de Cine Colombiano*, 4, 22-43. <https://bit.ly/2L6rgxS>
- Mançano Fernandes, B. (2012). Disputas territoriales entre el campesinado y la agroindustria en Brasil. *Cuadernos del CENDES*, 29(81), 1-22.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: La imagen en la nueva era digital*. Paidós.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-123.
- Mariniello, S. (1992). *El cine y el fin del arte: Teoría y práctica cinematográfica en Lev Kuleshov*. Cátedra.
- Mariniello, S. (1997). Cine y sociedad en los “años de oro del cine soviético”. En M. Palacio y J. Pérez Perucha (eds.), *Historia general del cine: Vol. V: Europa y Asia (1918-1930)* (pp. 211-258). Cátedra.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De las mediaciones a los medios*. Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Martín-Barbero, J. (2010). Desarrollo y cultura o la globalización desde abajo. En A. Martinell Sempere (coord.), *Cultura y Desarrollo: Un compromiso para la libertad y el bienestar* (pp. 25-42). Siglo XXI.

- Martín-Barbero, J. (2015). Los inesperados efectos del escalofrío epistemológico. En R. Arbeláez (comp.), *Años audiovisuales: 40 años audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle* (pp. 26-37). Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Martínez, O. G. (2017). *Música propia: Una etnografía sobre una forma del pensamiento Misak en el resguardo indígena de Guambía, en el sudoeste de Colombia* [Tesis de postgrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
<http://hdl.handle.net/10183/159144>
- Martínez Ramírez, D. (2017). *El encuadre cinematográfico: Un estudio sobre el límite en la composición bidimensional* [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Madrid].
<http://oa.upm.es/54708/>
- Martínez Sánchez, A. (2016). Invención y realidad: La noción de mimesis como imitación creadora en Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía Diánoia*, 51(57), 131-166.
<https://doi.org/10.21898/dia.v51i57.336>
- Mateos, C. y Gaona, C. (2015). Constantes del videoactivismo en la producción audiovisual. Rastreo histórico (1917-2024) y puntualizaciones para una definición. En F. Sierra y D. Montero (coords.), *Videoactivismo y movimientos sociales: Teoría y praxis de las multitudes conectadas*. Gedisa.
- Mateus Mora, A. (ed.) (2012). Introducción. *Cuadernos de Cine Colombiano: cine y video indígena: del descubrimiento al autodescubrimiento*, (nueva época) 17B, 1-65.
- Mateus Mora, A. (2013). *El indígena en el cine y el audiovisual colombianos: Imágenes y conflictos*. La Carreta.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen: Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65. <https://bit.ly/2M6XFVE>
- Mauss, M. (2009). *El ensayo del don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (ed. F. Giobellina Brumana, trad. J. Bucci). <https://bit.ly/3nVNMIF>
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible* (trads. E. Consigle y B. Capdevielle).

Nueva Visión.

Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas (2017).

Política pública de comunicación de y para los pueblos indígenas. Gobierno de Colombia, Ministerio de Cultura.

Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 4(4), 10-25. <https://bit.ly/2WVg75G>

Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: Ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (ed. P. Gómez) [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/3nSzGHU>

Ministerio de Cultura de Colombia (2010). *Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños*. <https://bit.ly/2W4MMph>

Ministerio de Cultura de Colombia (2017). *Imaginando Nuestra Imagen abre su convocatoria en tres regiones de Colombia*. <https://bit.ly/34cbfxp>

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Fundación Plan y Cabildo Indígena Misak (2016). *Numisakwan øsik uninkatik, nu isuikwan untaktøka, kusrennøp pera maramik: Formación integral a los numisak desde el ciclo de vida: Usralmera møskalø urekwan untaktøka, kusrennøp netrøranamik*. Convenio de Asociación n.º 1297.

Mitry, J. (1986). *Estética y psicología del cine I: Las estructuras*. Siglo XXI.

Molano-Tobar, N. J. y Molano-Tobar, D. X. (2017). Cosmovisión de salud y alimentación en la cultura Guambiana. *Universidad y Salud*, 20(1), 16.

<https://doi.org/10.22267/rus.182001.105>

Monje Carvajal, J. J. (2015). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia: una construcción de etnoecodesarrollo. *Luna Azul*, 41, 29-56.

<http://dx.doi.org/10.17151/luaz.2015.41.3>.

Mora Calderón, P. (2012). Más allá de la imagen: aproximaciones para un estudio del video indígena en Colombia. En A. Mateus Mora, *Cine y video indígena: Del descubrimiento al autodescubrimiento* (pp. 11-28). Gerencia de Artes Audiovisuales del Instituto Distrital de las Artes, Idartes. Cuaderno de cine colombiano, 17B.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Mora Calderón, P. (2014). Los límites de la representación en el audiovisual indígena caucano. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 23, 1-26.
- Mora Calderón, P. (2018). *Máquinas de visión y espíritu de indios: Seis ensayos de antropología visual*. Idartes.
- Morín, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós.
- Motta, N. (2011). Etnohistoria de la sexualidad Misak: continuidades en los cambios y transformaciones. *Historia y Espacio*, 36, 31-55. <http://historiayespacio.com/rev36/arti2.html>
- Muelas Hurtado, B. (1993). *Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano* [Tesis de grado no publicada]. Universidad del Valle, Cali.
- Muelas, L. (1998). Acceso a los recursos de la biodiversidad y pueblos indígenas. En M. Flórez (ed.), *Diversidad biológica y cultural: Retos y propuestas desde América Latina* (pp. 171-180). ILSA.
- Muratorio, B. (1994). Discursos y Silencios sobre el Indio en la Conciencia Nacional. En *Imágenes e Imagineros: Representaciones de los Indígenas Ecuatorianos, Siglos XIX y XX* (pp. 9-24). FLACSO.
- Murch, W. (2003). *En el momento del parpadeo: Un punto de vista sobre el montaje cinematográfico*. Ocho y Medio.
- Murillo Escobar, D. R. (2017). *Pi Køtreyei Utø Chillimal øsikmusik Tøka Atrun: Del agua y el barro: aspectos sobre cosmología y aprendizaje en los Misak* (Tesis de maestría, Universidade de Campinas, Unicamp).
<https://core.ac.uk/download/pdf/296889063.pdf>
- Namui Wam [@NamuiWam] (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/2W7nzui>
- Nava Morales, E. y Calderón Bony, F. (coords.) (2014). *La otra antropología: Reflexiones sobre el oficio antropológico*. Abya-Yala.
- Navarro Mayorga, S. (2019). *La idea de pueblo en la encrucijada del cine latinoamericano en los años 60-70*. Ril Editores.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Paidós.
- Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Niney, F. (2009). *La prueba de lo real en la pantalla: Ensayo de principio de realidad documental*. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos.
- Ojo de Agua Comunicación (2016a). *Documentales*. Recuperado el 23 de julio de 2020, de <https://ojodeaguacomunicacion.org/audiovisuales/documentales/>
- Ojo de Agua Comunicación (2016b). *Quiénes somos*. Recuperado el 23 de julio de 2020, de <https://ojodeaguacomunicacion.org/quienes-somos>
- Observatorio del Programa Presidencial de DD.HH. y DIH del gobierno de Colombia (2015). *Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Guambiano*. <https://bit.ly/3gSDFBu>
- Ortiz, M. M. (2011). “El futuro está atrás”: testimonio y luchas indígenas en La fuerza de la gente de Lorenzo Muelas Huertado. *UniverSOS: Revista de lenguas indígenas y universos culturales*, 8, 137-154.
- Pachón, X. (1987). *Introducción a la Colombia Amerindia*. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología.
- Palechor Arévalo, A. (16 diciembre de 2016). *Masacre del Nilo, crónica de la impunidad*. CRIC. <https://www.cric-colombia.org/portal/masacre-del-nilo-cronica-de-la-impunidad>
- Páramo, P. (2017). *La recolección de información en las Ciencias Sociales: Una aproximación integradora*. Lemoine.
- Paranaguá, A. (2003). *Cine documental en América Latina*. Cátedra.
- Peña B., J. A. (2009). En las voces del Pishimisak: apuntes etnográficos sobre el tiempo Misak. *Maguaré*, 23, 343-369.
- Porta, L. e Yedaide, M. M. (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM.
- Programa de Educación Cabildo Ancestral Misak (2018). Documento madre educación diferencial Misak [documento interno]. 124 p.
- Proimágenes Colombia (s. f.). *Namuymisag-Nuestra gente (guambianos)*.

<https://bit.ly/38EVH6y>

Proimágenes Colombia (s. f.-a). *Guambianos: Unguanguapay: Señor, gracias, Dios se lo pague*. <https://bit.ly/2IPvTMh>

Proimágenes Colombia (s. f.-b). *Nuxka*. <https://bit.ly/3mkuhIb>

Proimágenes Colombia (s. f.-c). *Una artesanía que agoniza*. <https://bit.ly/34c8PPI>

Provideo Soporte Técnico Audiovisual (s. f.). *Radio Belén Documental Director Gianfranco Annichini* [Archivo de video]. Vimeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=rs9GdcNVTdU>

Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, 44, 227-238.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.

Quijano, A. (2014a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Quijano, A. (2014b). Lo público y lo privado. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Rabiger, M. (2001). *Dirección de documentales* (trad. L. de Diego Morejón) (3.^a ed.). Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Ramio, J. R. I. y Thevenet, H. A. (1993). *Textos y manifiestos del cine*. Cátedra.

Ramírez, J. G. (2015). *Cartilla de historia del cine colombiano*. Ministerio de Cultura de Colombia.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A.... De Sousa Santos, B. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis*,

- entre guerras* (Tomo I, pp. 323-352). <http://www.jstor.com/stable/j.ctvn5tzv7.16>
- Raunig, G. (9 de noviembre de 2010). *Transformar el aparato de producción: La concepción de una intelectualidad antiuniversalista en la temprana Unión Soviética* (trad. M. Expósito). Transversal Text. <https://transversal.at/transversal/0910/raunig/es>
- Rea, P. W. y Irving, D. K. (1998). *Producción y dirección de cortometrajes y vídeos*. Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Real Academia Española (s. f.-a). Estrategia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de marzo de 2020, de <https://dle.rae.es/estrategia>
- Real Academia Española (s. f.-b). Visionar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 27 de marzo de 2020, de <https://dle.rae.es/visionar?m=form>
- Reisz, K. (1987). *Técnica del montaje cinematográfico*. Taurus.
- Resguardo de Guambia. (2011). *Resignificación del Proyecto Educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial-Preescolar (Transición) a Básica*. Municipio de Silvia. Resguardo de Guambia. <https://bit.ly/37VA0A9>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Nómadas.
- Retina Latina (s. f.). *La nación clandestina*. <https://www.retinalatina.org/video/la-nacion-clandestina/>
- Reynoso, C. (2008). *Corrientes teóricas en Antropología: Perspectivas desde el siglo XXI*. <http://carlosreynoso.com.ar/corrientes-teoricas-en-antropologia-2008>
- Ricœur, P. (1980). *La metáfora viva*. Cristianidad.
- Ríos Ther, F. (2012). Antropología del territorio. *Polis Revista Latinoamericana: La Política: deliberación, técnica y movimiento*, 32, 1-18.
- Río, V. del (2011). *Factografía: De la Revolución a la Comunicación de masas* [Reseña]. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. <http://cendeac.net/docdow.php?id=270>
- Rocha, G. (2004). La estética del hambre. *Ramona: Revista de artes visuales*, 41, 52-55. <http://www.ramona.org.ar/files/r41.pdf>

- Rocha Vivas, M. (2018). *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Ediciones Uniandes. <http://hdl.handle.net/10554/44456>
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad: políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez, L. I. (2015). Guambía, somos de Pishimisak: Cuando el patrimonio cultural nos habla para dar vida. *Boletín OPCA*, 9, 68-79. <https://bit.ly/3qV3UvI>
- Rodríguez Otero, M. (2016). *A nuevas tecnologías, nuevas identidades: La historia también es cine...* Editorial Académica Española.
- Rossellini, R. (1993). Dos palabras sobre el neorrealismo. En J. Romaguera i Ramió y H. Alsina Thevenet (eds.), *Textos y manifiestos del cine* (2.^a ed., pp. 202-204). Cátedra.
- Rossellini, R. (2000). *El cine revelado*. (Recop. y pról., A. Bergala). Paidós.
- Rouch, J. (1993). ¿El cine del futuro? En J. Romaguera i Ramió y H. Alsina Thevenet (eds.), *Textos y manifiestos del cine* (2.^a ed., pp. 155-164). Cátedra.
- Rouch, J. (1995). El hombre y la cámara. En E. Ardévol Piera y L. Pérez-Tolón (coords.), *Imagen y Cultura: Perspectivas del cine etnográfico* (pp. 95-121). Diputación de Granda.
- Rouch, J. (2011). *La puesta en escena de la realidad y el punto de vista documental sobre el imaginario*. Cátedras. <http://catedras.fsoc.uba.ar/decarli/textos/Rouch.htm>
- Sadoul, G. (1973). *El cine de Dziga Vertov*. Cine Club Era.
- Sadoul, G. (2004). *Historia del cine mundial*. Siglo XXI.
- Sánchez-Biosca, V. (1991). *Teoría del montaje cinematográfico*. Valencia.
- Sánchez, R. C. (1976). *Montaje cinematográfico: Arte de movimiento*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- Sanjinés, J. y Grupo Ukamau (1979). *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo*. Siglo XXI.
- Santos, J. A., Piovezana, L. y Narsizo, A. P. (2018). Propuesta de una metodología

- intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 189-204. <https://bit.ly/3rB3vyY>
- Schiwy, F. (2003). Descolonizar las tecnologías del conocimiento: video y epistemología indígena. En C. Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos: Retos desde y sobre la región andina* (pp. 303-3013). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.
- Schiwy, F. (2006). Descolonizando el encuadre: video indígena en los Andes. En F. Schiwy, W. Mignolo y N. M. Torres (eds.), *(Des)colonialidad del ser y del saber: (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia* (pp. 25-56). Ediciones del Signo.
- Schiwy, F. y Weber, B. W. (eds.) (2017). *Adjusting the Lens: Community and Collaborative Video in Mexico*. University of Pittsburgh Press.
- Schrader, P. (2019). *El estilo trascendental en el cine: Ozu, Bresson, Dreyer* (2.^a ed.). Ediciones J. C.
- Schwarz, R. (2018). *La gente de Guambia: Continuidad y cambio entre los misak de Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Schwarz, R. (1976). Hacia una antropología de la indumentaria: el caso de los guambianos. *Revista Colombiana de Antropología*, 20, 297-334.
- Sedeño, A. M. (2015). Prácticas de activismo audiovisual con objetivo de integración social: el caso del colectivo Cine sin Autor (CsA). *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 129, 181-192.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2518>
- Seeger, A. (2015). El oído etnográfico. *Estudios Indiana*, 8, 27-36.
- Severino, J. (16 de noviembre 2016). *Nanook el esquimal - Pelicula Completa, Subtitulos en español* [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=RQHmg9JzHLw>
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte: Una historia cultural*. Paidós.

- Simó, J. (s. f.). *El acorazado Potemkin (1925) - Cap. 4 La escalera de Odessa* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8QhmCRFsj6k>
- Simmonds Muñoz, C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://bit.ly/3rAmtWg>
- Sota Guzmán, I. (2017). El dialogo de saberes en la formación superior de docentes de pueblos indígenas. *Articulando E Construyendo Saberes*, 3(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55371>
- Spejo Films (28 de marzo de 2020). *La quimera de oro-1925 película completa (la película porque Charles Chaplin quiere ser recordado)* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wO8NGSDZOVc>
- Srowam Buenas Nuevas Guambía (s. f.). *Inicio*. TuneIn. <https://tunein.com/radio/SROWAM-Buenas-Nuevas-Guambia-s252776/?lang=es>
- Suárez, J. (2005). Prácticas de solidaridad: los documentales de Marta Rodríguez. *Mujeres Activas en Letras y Cambio Social (MALCS)*, 5(1), 48-75.
- Tello, M. (2017). Repensando el concepto de reflexividad en el contexto del trabajo de campo. *Trabajo y Sociedad*, 29, 667-675.
- Tirard, L. (2003). *Lecciones de cine: Clase de grandes directores de cine explicados por ellos mismos*. Paidós.
- Tobón, D. J. (2020). *Experiencias del mal: Afectos morales en el cine colombiano contemporáneo*. Lasirén Editora.
- Torres Carrillo, A. (2019). La sistematización como investigación participativa. En Pablo Paño, Romina Rébola y Mariano Suárez (comps.), *Procesos y metodologías participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 74-92). CLACSO-UDELAR. <https://bit.ly/2WltTP4>
- Truffaut, F. (1974). *El cine según Hitchcock*. Alianza.
- Tudor, A. (1975). *Cine y comunicación social*. Gustavo Gili.
- Tuhiwai Smith, L. (2017). *A decolonizar las metodologías*. TXALAPARTA.

- Tunubalá, F. y Muelas Trochez, J. B. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak: Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*,
<https://repositoryoim.org/handle/20.500.11788/377>
- Varela, A. (21 de enero de 2011). *Minutos finales de “La huelga” (1925) - Sergei Eisenstein* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wmFio7uCNHg>
- Vasco Uribe, L. G. (1997). *Conceptos básicos de la cosmovisión guambiana en relación con sus procesos de lucha*. <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=38>
- Vasco Uribe, L. G. (2000). La lucha guambiana por la recuperación de la memoria. En C. Gnecco y M. Zambrano (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes* (pp. 69-95). Universidad del Cauca.
- Vasco Uribe, L. G. (2002). *Entre selva y páramo: Viviendo y pensando en la lucha india*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Vasco Uribe, L. G. (2010). Recoger los conceptos en la vida: una metodología de investigación solidaria. Ponencia presentada en el *Seminario: Pensamiento propio, universidad y región*. <https://bit.ly/2KLZUxg>
- Vasco Uribe, L. G. (2012). *Lucha indígena en el Cauca y mapas parlantes*. Universidad Nacional del Rosario.
- Vasco Uribe, L. G. (2015). *El caracol guambiano y el Big Bang: Dos concepciones sobre el origen del tiempo y de la historia*. <https://bit.ly/3nO5e1C>
- Vasco Uribe, L. G. (2018). Los guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria. En X. Leyva, C. Pascal y A. Köhler (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (pp. 353-382). La Casa del Mago.
- Vaticano. Pío XI. (1936). *Vigilanti cura: Carta encíclica 29 junio 1936: Sobre el cinematógrafo*. Labor. https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/resultados_ocr.do
- Vertov, D. (1974). *Memorias de un cineasta bolchevique* (trad. y pról., Joaquín Jordá). Labor.
- Vertov, D. (1993). Del Cine-Ojo al Radio-Ojo (extracto del ABC de los kinoks). En J. Romaguera i Ramió y H. Alsina Thevenet (eds.), *Textos y manifiestos del cine* (2.ª ed., pp. 31-40). Cátedra.

- Vicente, A. (26 de marzo de 2015). Así nacieron los primeros cineastas. *El País*.
https://elpais.com/cultura/2015/03/26/actualidad/1427394406_415491.html
- Videocine Palau (s. f.). *Memorias del subdesarrollo* [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Acyzq7j7HsY>
- Villain, D. (1997). *El encuadre cinematográfico*. Paidós.
- Villar Alé, R. (2015). Procesos artísticos en laboratorios: génesis y perspectivas. *Universum*, 30(1), 277-292.
- Villasante, T. R. (2019). Distinciones, fracasos y transducciones co-oper-activas. En P. Paño Yáñez, R. Rébola y M. Suárez Elías (comps.), *Procesos y metodologías participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 18-41). CLACSO-UDELAR.
- Villegas, Á. (2014). El indígena en el cine y el audiovisual colombianos: imágenes y conflictos. *Revista Colombiana de Antropología*, 50(2), 272-276.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105035710011>
- Vinasco, L. (s. f.). *Uitoto*. <https://bit.ly/3njmjAk>
- Virilio, P. (1998). *La máquina de la visión*. (2.ª ed., trad. Mariano Antolín Rato) Cátedra.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala. Serie Pensamiento Decolonial. <https://bit.ly/34RHgen>
- Wilson, P. y Stewart, M. (eds.) (2008). *Globalindigenous media: Cultures, poetics, and politics*. Duke University Press.
- Zambrano Unda, H. M. (2019a). Las artes y el diseño, entre la praxis y la techné. *Tsanstsa: Revista de Investigaciones Artísticas*, 7, 177-183.
- Zambrano Unda, H. M. (2019b). Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. *Index: Revista de Arte Contemporáneo*, 7, 40-46.
<https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221>
- Ziegler Delgado, M. M. (2017). La revolución artística en Rusia ante la revolución Soviética. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 26-44.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.26-44>

Filmografía y videografía

Benacerraf, Margot

1959 Araya

Capra, Frank

1942 ¿Por qué luchamos? Estados Unidos: Oficina de información de guerra de Estados Unidos

De Sica, Vittorio

1948 Ladrón de bicicletas. Italia: PDS Produzioni De Sica.

Dziga Vertov

1929 El hombre de la cámara

Dorado, José Antonio

2004 El Rey. Colombia: Fundación Imagen Latina

2012 Apaporis, Secretos de la Selva. Colombia: Fundación Imagen Latina

2017 Namuy nu pirø (Nuestra Tierra). Serie: Bajo el mismo cielo. Colombia: ANTV (Autoridad Nacional de Televisión).

Eisenstein, Sergei

1924 La huelga. URSS: Mosfilm.

1925 El acorazado Potemkin. URSS: Jacob Bliokh. Mosfilm.

1927 Octubre. URSS: Mosfilm y Sovkino.

1944 Iván el Terrible I. URSS: Mosfilm.

1958 Iván el Terrible II: la conjura de los boyardos. URSS: Mosfilm. Eisenstein, Sergei y Dmitri Vasilyev

1938 Alexander Nevsky. URSS: Mosfilm. Fiennes

1958 Que viva México

Fernando Birri,

1960 Tire Dié

1961 Los inundados (1961)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Flaherty, Robert Joseph

1922 Nanook del Norte. Estados Unidos: Revillon. 1926

Solanas, Fernando y Getino, Octavio

1968 La hora de los hornos. Argentina: Grupo de Cine Liberación.

Godard, Jean-Luc

1960 A bout de souffle. Francia: Georges de Beauregard

1963 Les carabiniers. Francia: Rome Paris Films y Laetitia Film.

1965 Pierrot le Fou. Francia e Italia: Rome Paris Films, S.N.C., y Dino de Laurentiis Cinematographica.

1998 Historias del cine

Grierson, John

1929 Drifters. Reino Unido: John Griergson Griffith, David Wark

1915 Nacimiento de una nación. Estados Unidos: David W. Griffith Corp.

Gutiérrez Alea, Tomás

1968 Memorias del subdesarrollo: ICAIC

Guzmán, Patricio

Serie *La batalla de Chile: La lucha de un pueblo sin armas*. Chile y Francia: Chris Marker

1975 “La insurrección de la burguesía”

1977 “El golpe de estado”

1979 “El poder popular”

Pereira dos Santos, Nelson

1963 Vidas Secas

Renoir, Jean

1936 Los Bajos Fondos

1937 Una partida de campo

Resnais, Alain

1959 Hiroshima mon amour

Riaño, Miguel

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

(S.F.) Amanecer en la Selva

Rossellini, Roberto

1894 Prélude à l'après-midi d'un faune

1941 La Nave Blanca

1945 Roma ciudad abierta

1946 Paisa

1948 Alemania año cero

1950 Stromboli Tierra de Dio

1952 Europa 51

1954 Te querré siempre

Rouch, Jean

1958 Yo un negro

1960 Crónica de un verano

1961 La Piramide Humana

Lumière, Auguste y Louis Lumière

1895 El desayuno del bebé. Francia: Lumière

1895 La salida de los obreros de la fábrica Lumière. Francia: Lumière.

1895 El arribo del tren. Francia: Lumière.

Méliès, George

1902 El viaje a la luna. Francia: Star-Film.

Moon, Sarah

1995 Lumière et Compagnie²⁴⁰

Mora, Pablo

2003 Crónica de un baile de muñeco

²⁴⁰ Este film es dirigido por: Gabriel Axel, Claude Miller, Jacques Rivette, Michael Haneke, Fernando Trueba, Merzak Allouache, Raymond Depardon, Wim Wenders, Jaco Van Dormael, Nadine Trintignant, Régis Wargnier, Hugh Hudson, Zhang Yimou, Liv Ullmann, Vicente Aranda, Lucian Pintilié, John Boorman, Claude Lelouch, Abbas Kiarostami, Lasse Hallström, Costa-Gavras, Kiju Yoshida, Idrissa Ouedraogo, Gastone Kabore, Youssef Chahine, Helma Sanders, Francis Girod, Cédric Klapisch, Alain Corneau, Ismail Merchantry-James Lee Ivory, Jerry Schatzory, Andrei Konchalovsky, Peter Greenaway, Bigas Luna, Arthur Penn, David Lynch, Theo Angelopoulos, Sarah Moon, Patrice Leconte.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Morin, Edgar y Jean Rouch

1961 Crónica de un verano. Francia: Argos Film.

Pudovkin, Vsévolod

1926 La madre. URSS: Mezhrabpomfilm.

Porter, Edwin S.

1902 La vida de un bombero americano

1903 Asalto y robo a un tren

Rocha, Glauber

1964 Dios y el diablo en la tierra del sol: Banco Nacional de Minas

Gerais, Copacabana Filmes, Luiz Augusto Mendes Produções Cinematográficas

Rodríguez, Marta y Jorge Silva

1971 Chircales. Colombia: Jorge Silva y Martha Rodríguez

1981 Nuestra voz de tierra, memoria y futuro. Cauca: Fundación Cine Documental

ICAIC.

Ruíz Calvimonte, Jorge

1953 Vuelve sebastiana

Sanjines, Jorge

1969 Yawar Mallku -Sangre de Cóndor: Grupo Ukamau

1983 Las banderas del amanecer: Grupo Ukamau

1989 La nación clandestina: Grupo Ukamau






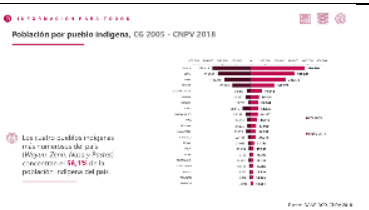
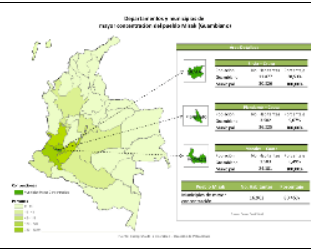
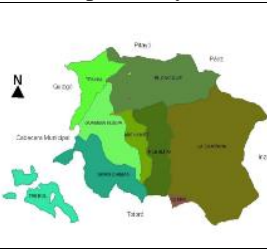
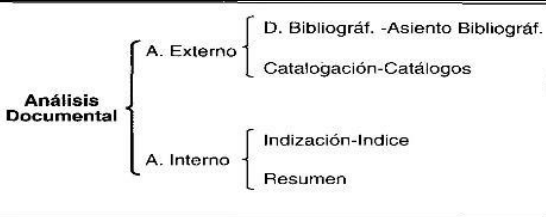
Vertov, Dziga

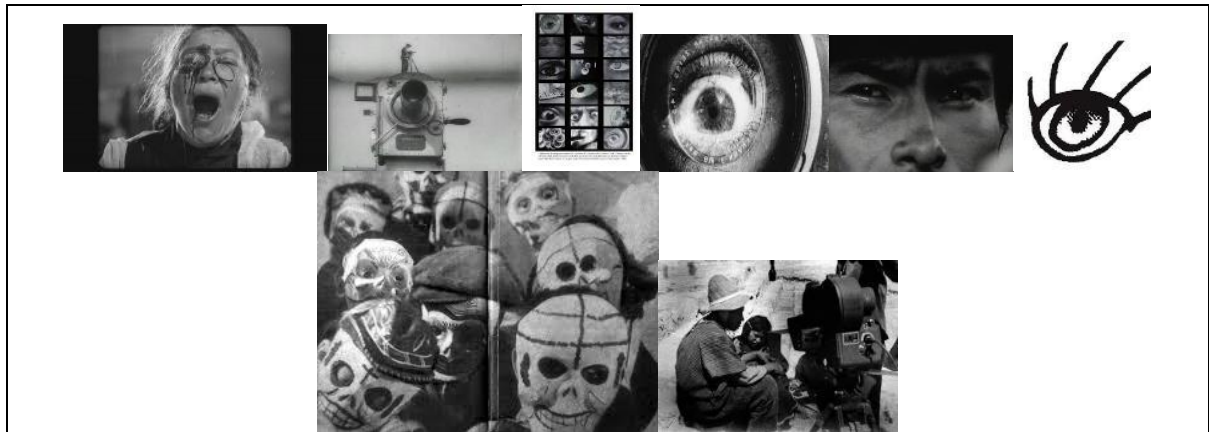
1929 El hombre de la cámara. URSS: VUFKU

Figuras

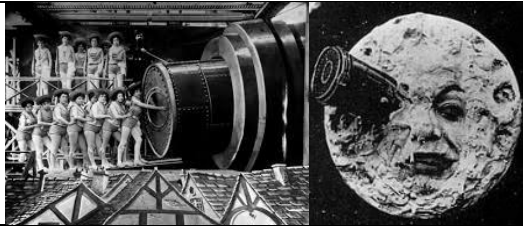
	
<p>Portada Capítulo 1 <i>Segundo Tombe, uno de los camarógrafos del Laboratorio Audiovisual Intercultural Misak</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	<p>Figura 1.1 <i>Aprendizaje en la preparación de pigmentos naturales para el tejido ancestral</i> Fuente: El autor.</p>
	
<p>Figura 1.2 <i>Resignificando el glosario audiovisual occidental</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	<p>Figura 1.3 <i>Apropiando los laboratorios exógenos</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>
	
<p>Figura 1.4 <i>Visionando los de afuera</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	<p>Figura 1.5 <i>Aprendiendo en la praxis</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>
	
<p>Figura 1.6 <i>Evaluando la experiencia</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	
	<p>Portada Capítulo 2 <i>Minga del cabildo indígena el 19 de julio de 2019, fecha en que se conmemora la recuperación histórica de este territorio. Al fondo se observa la sede de la Misak Universidad</i> Fuente: El autor.</p>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

	
<p>Portada Capítulo 3 <i>Cúspide del cerro Pusruktun, uno de los lugares sagrados de territorio misak</i> Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	<p>Figura 3.1 <i>El origen de la vida de los misak</i> Fuente: fotografía de Lorenzo Tunubalá Hurtado, pintura de Jesús Antonio Morales</p>
	
<p>Figura 3.2 <i>El guardián de todo lo creado</i> Fuente: fotografía de Lorenzo Tunubalá Hurtado, pintura de Jesús Antonio Morales</p>	<p>Figura 3.3 <i>Cerro Pusruktun y su entorno en la cordillera</i> Fuente: El autor.</p>
	
<p>Portada Capítulo 4 <i>Misak en minga conmemorativa de la recuperación del territorio (19 de julio de 2019)</i> Fuente: El autor.</p>	<p>Figura 4.1 <i>Población por pueblo indígena en Colombia, 2005</i> Fuente: reproducido de “Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018”, por DANE, 2019, p. 19 (https://bit.ly/3oQddeE).</p>
	
<p>Figura 4.2 <i>Departamentos y municipios de mayor concentración del pueblo misak</i> Fuente: reproducida de “Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”, por Ministerio de Cultura, 2004, p. 2 (https://bit.ly/2W4MMph).</p>	<p>Figura 4.3 <i>Mapa del territorio ancestral misak</i> Fuente: reproducido de “Modelo educativo diferencial para el pueblo Misak”, por Cabildo Indígena Misak, 2017, p. 3. Reproducido con permiso del autor.</p>
	<p>Figura 4.4 <i>Mapa conceptual del análisis documental</i> Fuente: reproducido de “Análisis documental: el análisis formal”, por Clausó García, 1993, Revista general de información y documentación, 3(1), p. 14.</p>



Portada Capítulo 5



Figuras 5.1 *Le voyage dans la lune* (George Méliès, 1902)



Figura 5.2 *Asalto y robo de un tren* (Edwin S. Porter, 1903)



Figura 5.3 *Nanook el esquimal* (Robert Flaherty, 1925)

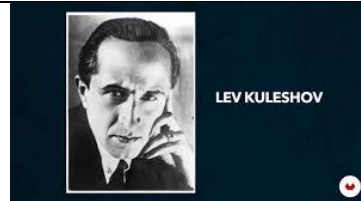


Figura 5.4 *Lev Kulechov*
Fuente: reproducida de “Lev Kulechov” [Fotografía], por EcuRed contributors, 2020 (https://www.ecured.cu/Lev_Kulechov).



Figura 5.5 *Acorazado Potemkim* (Sergei Einsentein, 1925)



Figura 5.6 *El hombre de la cámara* (Dziga Vertov, 1929)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA



Figura 5.7 *Drifters* (John Grierson, 1929)



Figura 5.8 *Alemania Año Cero* (Roberto Rosselini, 1948)



Figura 5.9 *Te querré siempre* (Roberto Rosselini, 1954)



Figura 5.10 *Sócrates* (Roberto Rosselini, 1971)



Figura 5.11 *Yo un negro* (Jean Rouch, 1958)

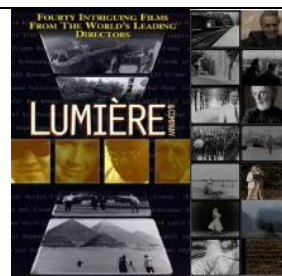


Figura 5.12 *Lumière et Compagnie* (Sarah Moon, 1995)



Figura 5.13 *Que viva México* (Sergei Einsentein, 1958)



Figura 5.14 *Vuelve Sebastiana* (Jorge Ruíz Calvilmonte, 1953)

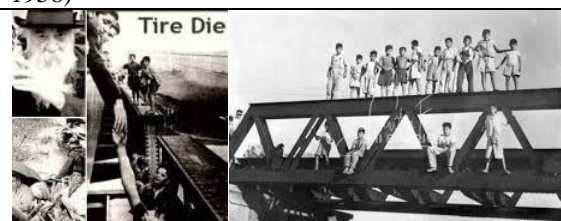










Figura 5.15 *Tire Dié* (Fernando Birri, 1960)



Figura 5.16 *Dios y el Diablo en la Tierra del Sol* (Glauber Rocha, 1964)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

	
<p>Figura 5.17 <i>La hora de los hornos</i> (Octavio Getino y Fernando Solanas, 1968)</p>	<p>Figura 5.18 <i>Sangre de cóndor</i> (Jorge Sanjinés y Grupo Ukamau, 1969)</p>
	
<p>Figura 5.19 <i>La batalla de Chile</i> (Patricio Guzmán, 1975, 1977, 1979)</p>	<p>Figura 5.20 <i>La nación clandestina</i> (Jorge Sanjinés 1989)</p>
	
<p>Figura 5.21 <i>Chircales</i> (Jorge Silva y Marta Rodríguez, 1971)</p>	<p>Figura 5.22 <i>Nuestra Voz de tierra, memoria y futuro</i> (Jorge Silva y Marta Rodríguez, 1982)</p>
	
<p>Figura 5.23 <i>Fotografías del archivo Ateliers Varan</i> Fuente: reproducidas de "La pédagogie: Qui sommes nous ?", por Ateliers Varan, s. f. (http://www.ateliersvaran.com/fr/article/qui-sommes-nous)</p>	<p>Figura 5.24 <i>Gabriel García Márquez, Fidel Castro y Fernando Birri, en la inauguración de la EICTV en San Antonio de Los Baños, 1986</i> Fuente: reproducida de "Quiénes somos", por Escuela Internacional de Cine y TV, s. f. (http://www.eictv.org/quienes-somos/historia)</p>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

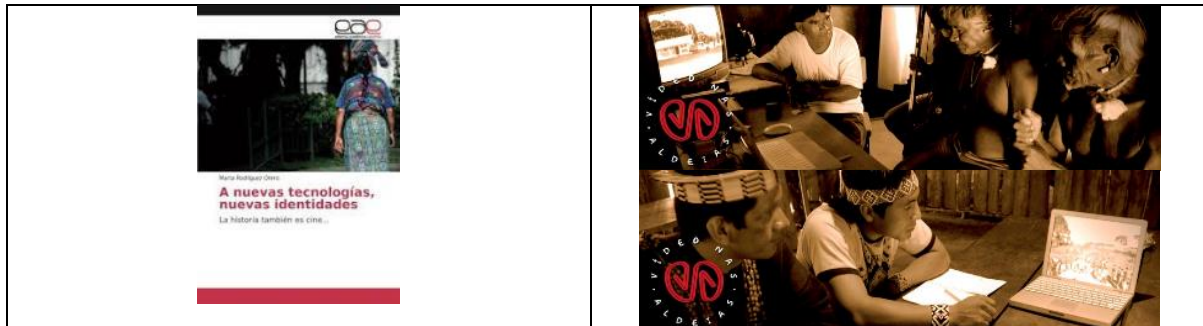


Figura 5.25 Imágenes del libro “A nuevas tecnologías, nuevas identidades” (Marta Rodríguez Otero, 2016)

Figura 5.26 Imágenes de la experiencia de Vicent Carelli en "Video en las aldeas"
Fuente: reproducidas de la página web de *Video nas aldeias* (<http://www.videonasaldeias.org.br/2009>).



Figura 5.27 Imágenes de la experiencia Ojo de Agua Comunicación
Fuente: reproducidas de “Quiénes somos”, por Ojo de Agua Comunicación, 2016b (<https://ojodeaguacomunicacion.org/quienes-somos>). CC BY-NC-SA 4.0.



Figura 5.28 Crónica de un baile del muñeco (Pablo Mora, 2003)



Figura 5.29 País de los pueblos sin dueño (Mauricio Acosta, 2009)



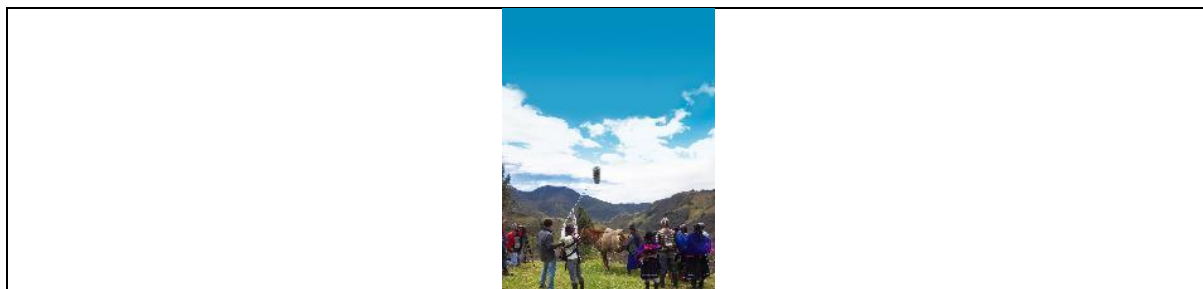
Figura 5.30 Resistencia en la línea negra (Amado Villafaña, Saul Gil y Silvestre Gil Zarabata, 2011)



Figura 5.31 Ushui, la luna y el trueno (Rafael Mojica, 2018)



Figura 5.32 Daupará: Muestra de cine y video indígena en Colombia
Fuente: reproducidas de la página de Facebook de DAUPARÁ-Muestra de Cine y Video Indígena en Colombia (<https://www.facebook.com/dauparacine>).



Portada Capítulo 6
Detrás de cámara del documental *Namuy nu pirø* -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Fuente: Luis Albeiro Troches	
	
<p>Figura 6.1. Filmación del taller de audiovisuales Fuente: Johan Manuel Morales</p>	<p>Figura 6.2. Profesor Jesús Martín Barbero. Bogotá 2019 Fuente: El autor.</p>
	
<p>Figura 6.3. El investigador Antonio Dorado en calidad de estudiante en el rodaje del corto Ester (Dirección colectiva, 1982) Fuente: Hernando Tejada Ángel</p>	<p>Figura 6.4. Foto fija del cortometraje “Ester” (Dirección colectiva, 1982) Fuente: Hernando Tejada Ángel</p>
	
<p>Figura 6.5. Cortometraje del taller de audiovisuales Fuente: Camila Rodríguez</p>	<p>Figura 6.6. Fotogramas de algunos documentales del programa de televisión Rostros y Rostros Fuente: Universidad del Valle</p>
	
<p>Figura 6.7. Antonio Dorado editando documentales de Rostros y Rostros. Fuente: Hernando Tejada Ángel</p>	<p>Figura 6.8. Rodaje del taller de audiovisuales Fuente: Johan Manuel Morales</p>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA



Figura 6.9
Emisora del Cabildo de Guambia
Fuente: *Namuy nu piro* -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)

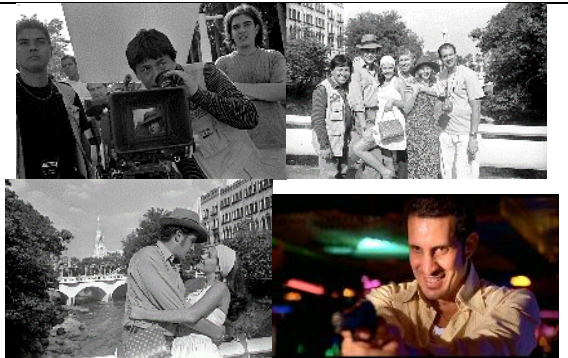


Figura 6.10
Foto fija de la película *El Rey* (Antonio Dorado, 2004)
Fuente: Fernell Franco



Figura 6.11
Apaporis, secretos de la selva (Antonio Dorado, 2012)
Fuente: Fundación imagen latina



Figura 6:12
Detrás de cámara
Namuy nu piro -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)







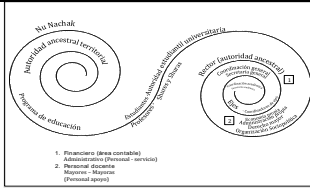




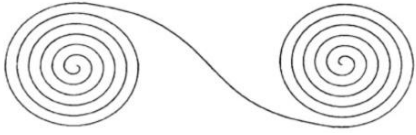




Figura 6.13
Na Misak (Luis Albeiro Troches, 1918)
Tomada de
<http://www.midbo.co/20/peliculas/miradas-emergentes/na-misak/>



Figura 6.14
Instalación interactiva “Augusto Rivera, El Gran ausente”, Museo la Tertulia, Sala subterránea.
(Antonio Dorado, 2018)
Fuente: Fundación imagen latina

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

	 <p>Digitizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, Colombia</p>
<p>Figura 6.15 Retrato de Quintín Lame Fuente: Tomado de la página 94 del libro: La fuerza de la gente. Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía, Colombia (2005). Fotografía: Manuel Quintín Lame (1930 c). Foto propiedad de Diego Castrillón</p>	<p>Figura 6.16 Marcha indígena guambiana Fuente: Víctor Daniel Bonilla Sandoval, Colección Banco de la República</p>
	
<p>Figura 6.17 Marcha indígena guambiana Fuente: Tomado de la página 379 del libro: La fuerza de la gente. Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía, Colombia (2005).</p>	<p>Figura 6.18 Marcha de resistencia y lucha guambiana. Fuente: Bárbara Muelas Hurtado</p>
	
<p>Figura 6.19 Cortando lana para hilar <i>Namuy un piro</i> -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)</p>	<p>Figura 6.20 Actividades educativas en Ala Kusreik Ya Misak Universidad Fuente: El autor.</p>
 <p>1. Procuraduría (línea contable) 2. Subsecretaría (diversos servicios) 3. Personal docente 4. Personal administrativo (Personal apoyo)</p>	
<p align="center">Figura 6.21 <i>Estructura Organizativa y Administrativa</i> Fuente: Modelo Educativo Diferencial para el pueblo Misak (Cabildo indígena Misak, 2017, p. 14)</p>	

	
<p>Portada Capítulo 7 Estudiante misak Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.</p>	
	
<p>Figura 7.1 <i>Fragmento de piedra Sagrada Misak</i> <i>Nota.</i> En el petrogrifo, “el sombrero puede mirarse como un doble caracol que desenrolla a partir del centro y luego enrolla de nuevo hasta llegar al mismo centro. Muchos petrogrifos contienen caracoles de diverso tipo”. Fuente: Foto y comentario tomados de: <i>El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia</i> (Vasco 2015, p. 44).</p>	<p>Figura 7.2 <i>Esquema del petroglifo</i> Fuente: Tomado de <i>El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia</i> (Vasco 2015, p. 43).</p>
	
<p>Figura 7.3 <i>Esquema del sombrero misak</i> El kuarimpoto guambiano, esquemáticamente visto por encima, es el caracol del espacio-tiempo que constituye la historia Fuente: Tomado de <i>El Caracol Guambiano y el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia</i> (Vasco 2015, p. 40)</p>	<p>Figura 7.4 <i>Tampalkuari: Sombrero tradicional Misak.</i> En la perspectiva cenital se puede observar la figura del caracol Fuente: El autor.</p>
	
<p>Figura 7.5 En el piso se observa el caracol pintado, y al fondo se encuentra el <i>tampalkuari</i> Fuente: El autor.</p>	<p>Figura 7.6 <i>La Quintinada</i> Fuente: Tomada del libro <i>Lucha Indígena en el Cauca y Mapas Parlantes</i> (Vasco, 2012).</p>

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA



Portada Capítulo 8
Filmación del trabajo final
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

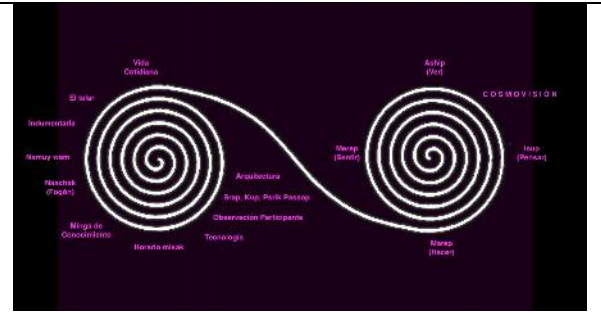


Figura 8.1
Estrategia 1
 Fuente: el autor.



Figura 8.2
Panorámica de la Misak Universidad
 Fuente: el autor.



Figura 8.3
Vista de la estructura del techo
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.4
Interior de la Misak Universidad
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.5
Vista lateral de la estructura circular del techo
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

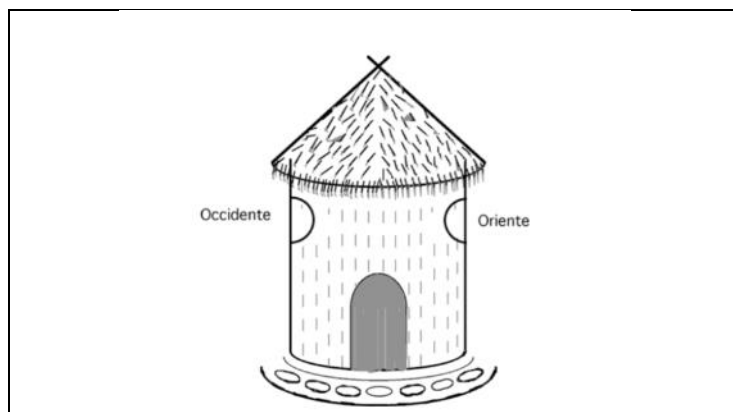


Figura 8.6
Casa antigua guambiana
 Fuente: reproducido de *Guambianos: Hijos del aroiris y del agua* (p. 104), por Dagua et al., Aranda y Vasco, 2015, p. 104 (<http://luguiva.net/libros/detalle.aspx?id=4>)



Figura 8.7
Estudiantes tejiendo, al fondo en la parte superior se observan fotografías de Víctor Daniel Bonilla
 Fuente: el autor.



Figura 8.8
El investigador como aprendiz
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.9
Clementina Muelas
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.10
Johana Almendra
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.11
Denis Muelas
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.12
Registros audiovisuales del taita Jesús María Aranda
Fuente: el autor.



Figura 8.13
Clausura del seminario de semillas
Fuente: el autor.

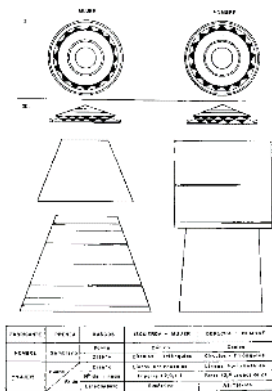


Figura 8.14
Un modelo de indumentaria guambiana
Fuente: Tomado y reproducido de "Hacia una antropología de la indumentaria: el caso de los guambianos" (p. 315), por Revista Colombiana de Antropología, 20.



Figura 8.15
Procesamiento ancestral de la lana
Fuente: el autor.



Figura 8.16
El sombrero de fieltro en los años ochenta
Fuente: Víctor Daniel Bonilla Sandoval, Colección Banco de la República



Figura 8.17
Uso del sombrero en reunión del cabildo (1919)
Fuente: el autor.



Figura 8.18
El tampalkuary entre algunos jóvenes
Fuente: el autor.



Figura 8.19
La propuesta exógena del hilo de seda
Fuente: el autor.



Figura 8.20
Proceso de construcción del telar
Fuente: el autor.



LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA



Figura 8.21
Registros de la conmemoración del 19 de julio
Fuente: el autor.



Figura 8.22
Las mojigangas
Fuente: el autor.

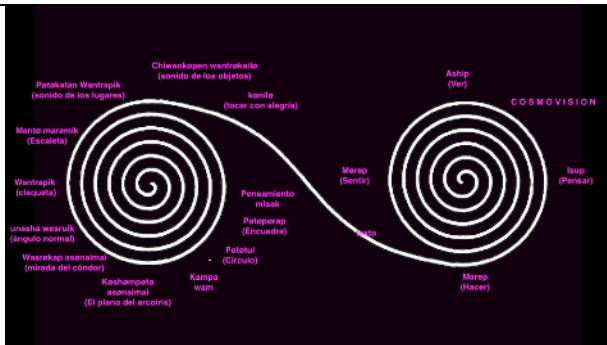


Figura 8.23
Estregetia 2
Fuente: el autor.



Figura 8.24
Telar vertical
Namuy un pirø -Nuestra Tierra- (José Antonio Dorado, 2017)

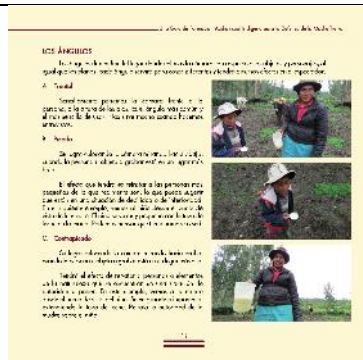


Figura 8.25
Definición de ángulos de picada y contrapicada en la publicación *Nuestras Vidas*
Fuente: (Gu, Ind, y TierraCHIRAPAQ, 2017, p. 63).



Figura 8.26
Køshømpøtø asønaimai (El plano del arcoiris)
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

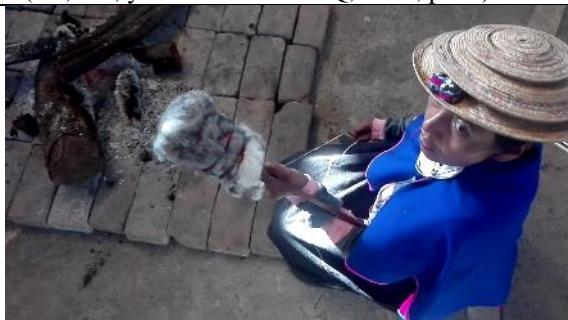


Figura 8.27
Wasrøkap asønaimai (la mirada del cóndor)
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Fig. 1.17

Figura 8.28
La claqueta occidental
Fuente: Bordwell



Figura 8.29
 El sonido de los sentidos: Wantrapik (claqueta)
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.30
 Taller de sonido
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

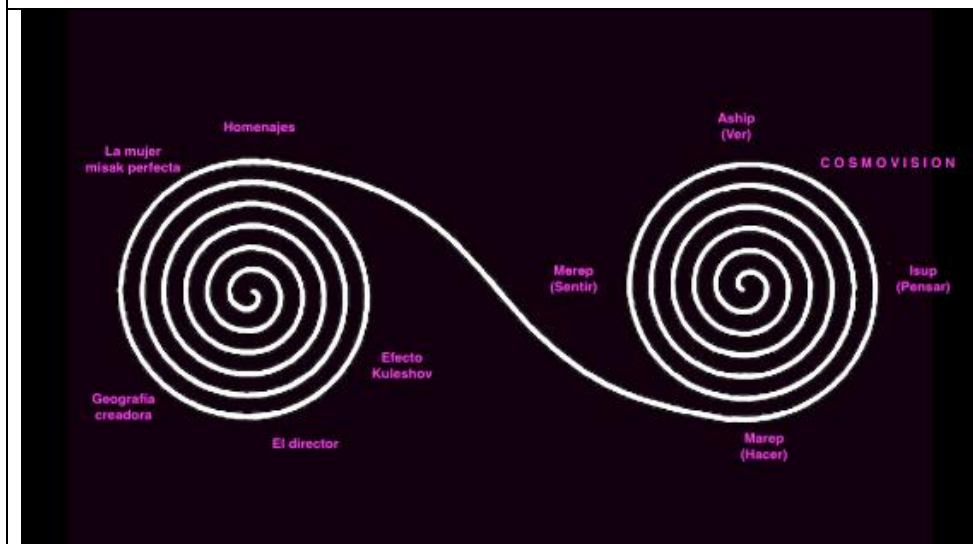


Figura 8.31
 Estrategia 3
 Fuente: el autor.

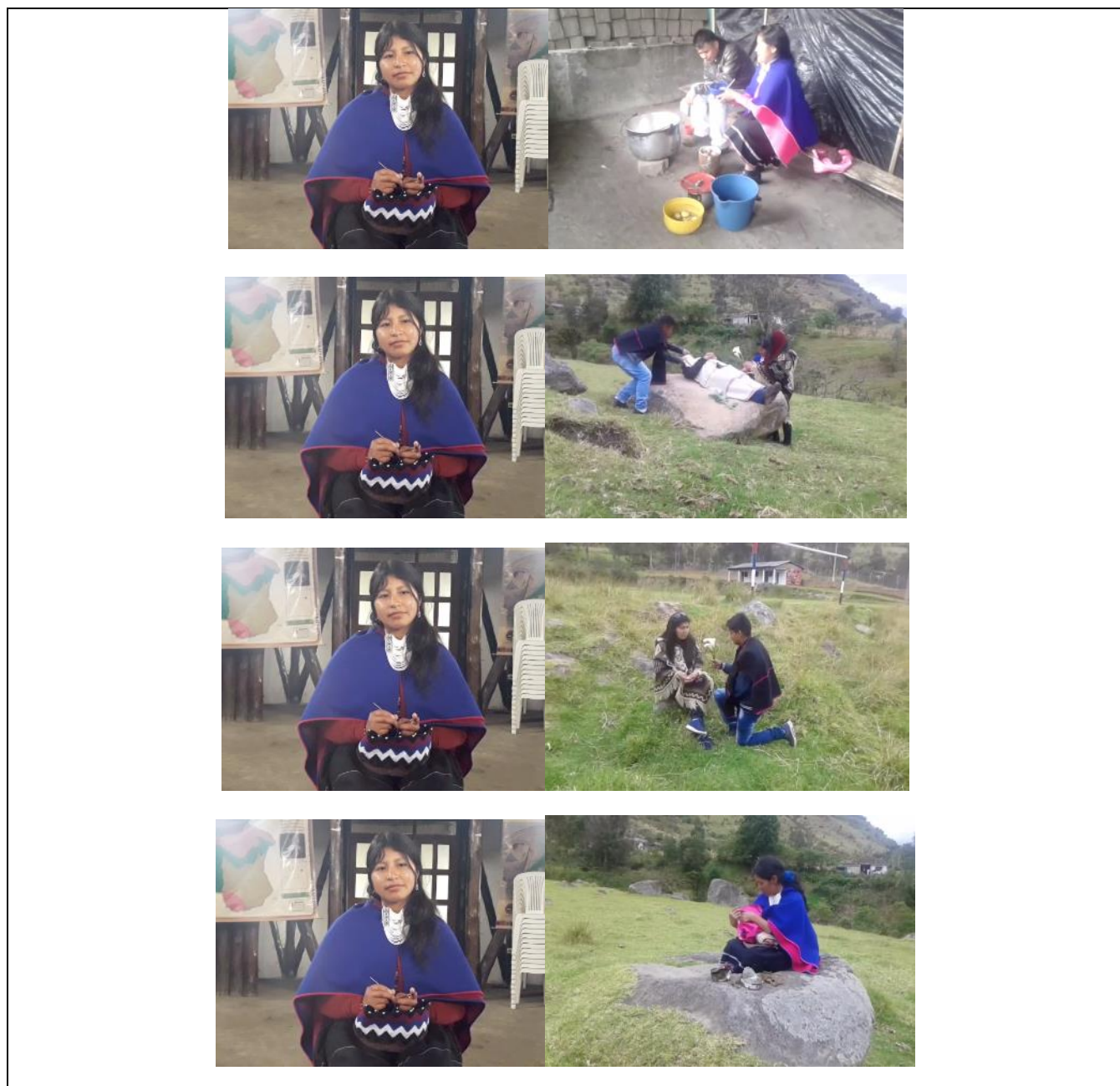


Figura 8.32
Experimento kuleshov
Fuente: el autor.

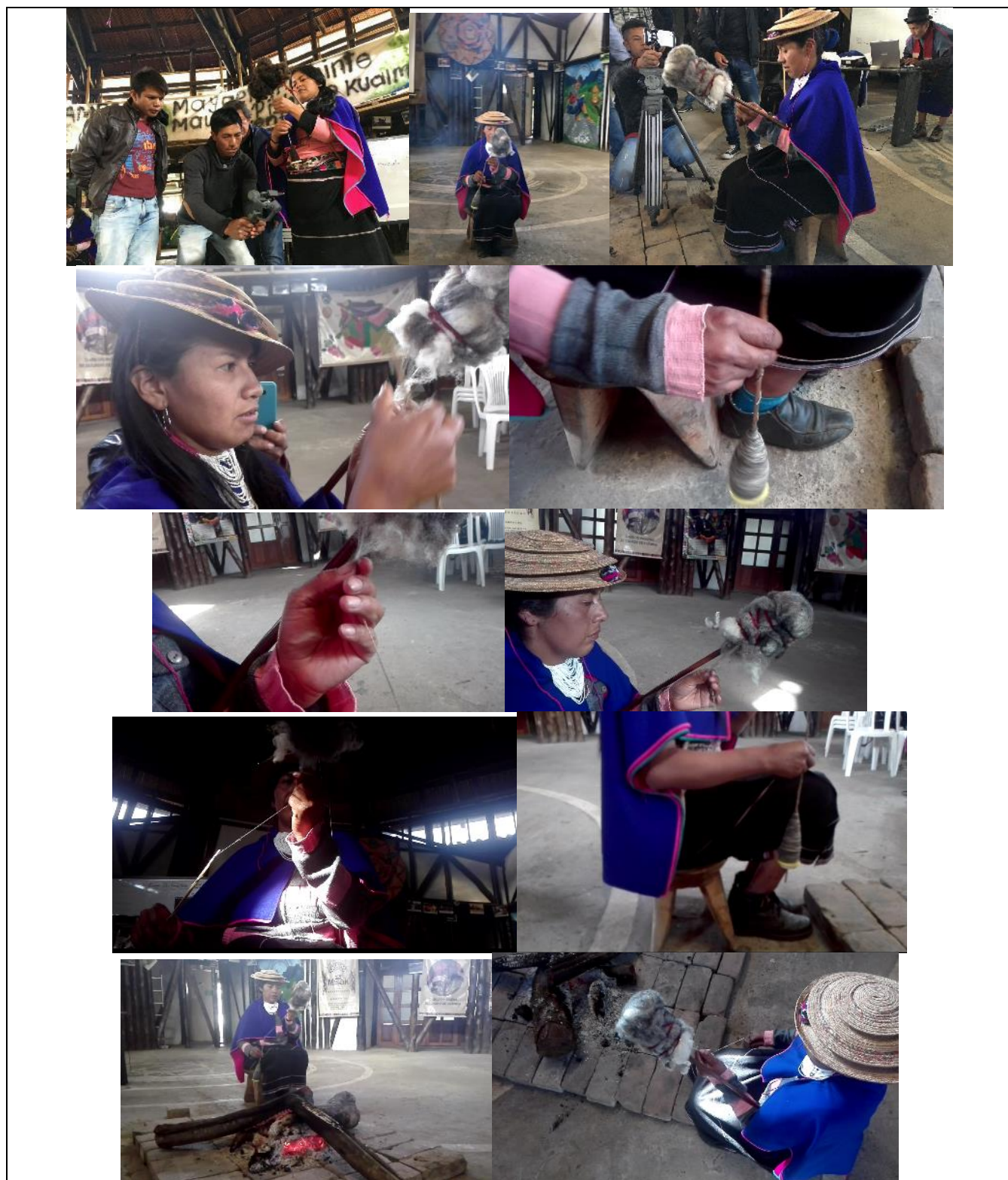


Figura 8.33
Registros del ejercicio "La mujer perfecta"
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.34
Animación por intuición
Fuente: el autor.

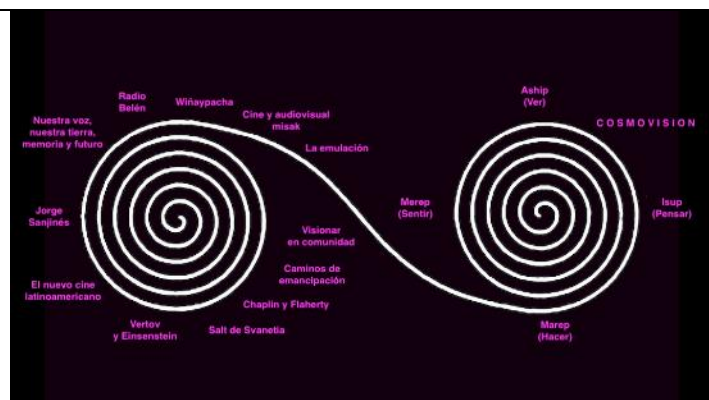


Figura 8.35
Estrategia 4
Fuente: el autor.





Figura 8.36
 Visionando películas con los estudiantes
 Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

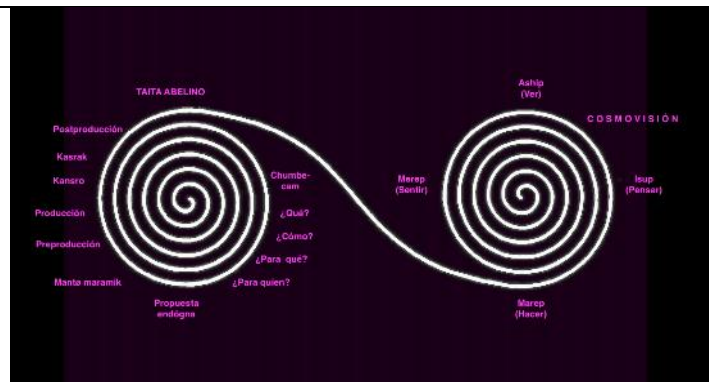


Figura 8.37
 Estrategia 5
 Fuente: el autor.

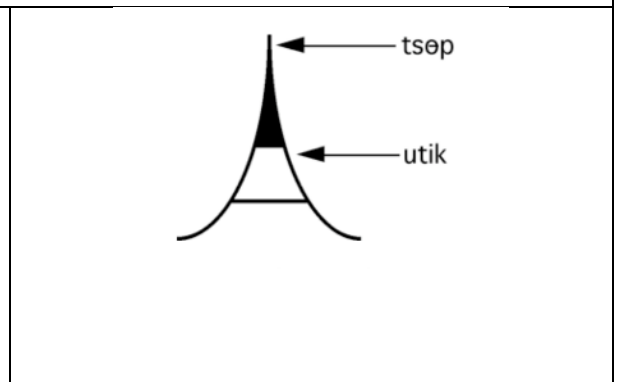


Figura 8.38
 Gráfica que ilustra el 'Utik',



Figura 8.39
 Mujer tejiendo un chumbe (se advierte en el telar la gráfica aludida en "la horqueta")
 Fuente: fotografía de Michell Bastidas (Vereda Tranal, Silvia, Cauca, 2017), reproducida de "Documentación fotográfica de la cosmovisión cromática en el vestuario tradicional del pueblo misak en el grupo de artesanas 'nuestro arte misak' frente a los conceptos de la teoría del color" (p. 60), por Chasqui y Enríquez, 2019, *Revista Oblicua*, 13.



Figura 8.40
 El camino.
 Fuente (Rocha Vivas, 2018)

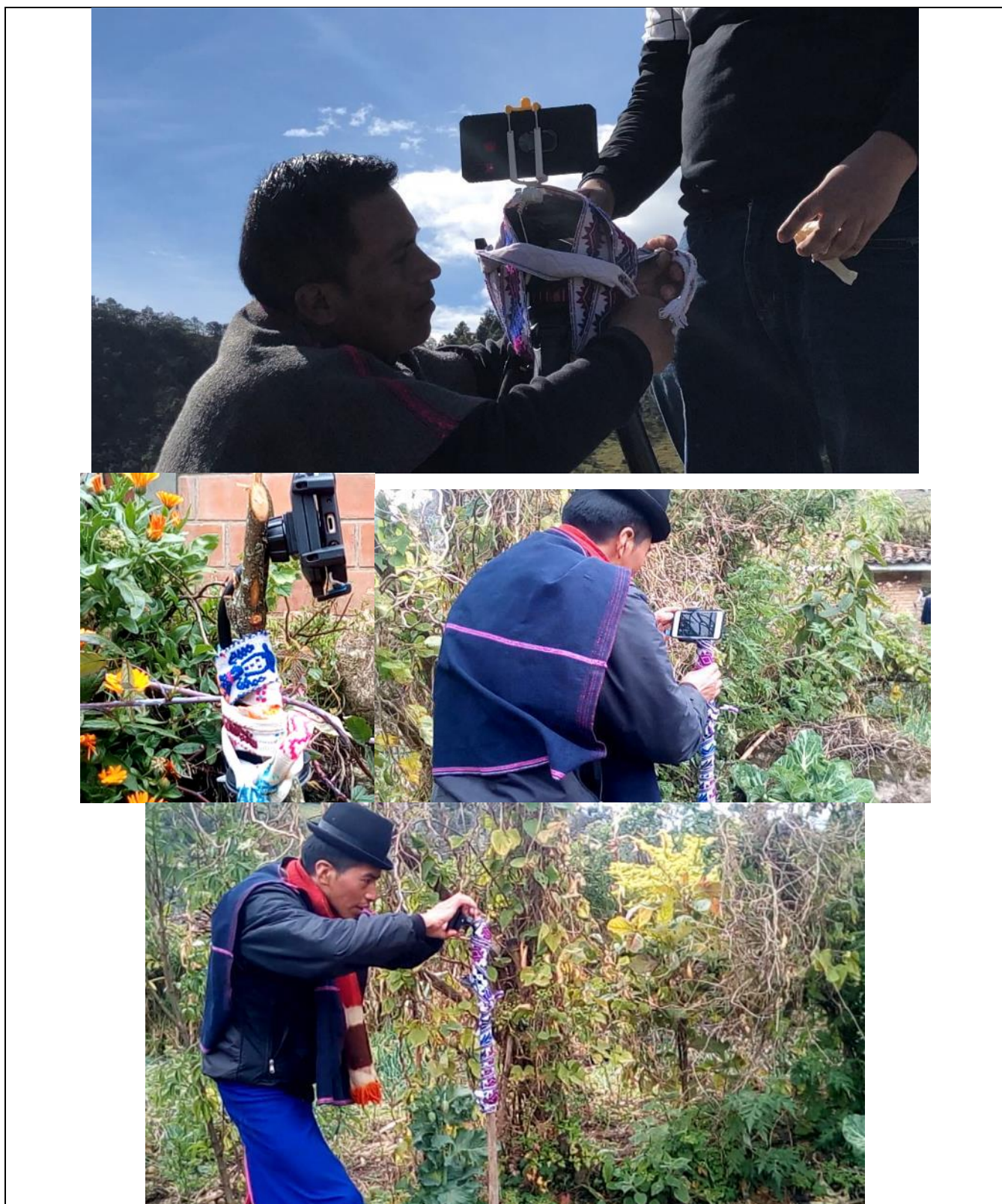


Figura 8.41
Algunos usos del chumbe-cam
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.42
Dialogando en la minga de conocimiento
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.43
Retrato del taita Abelino Dagua
Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA





Figura 8.44

La producción del trabajo final

Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.

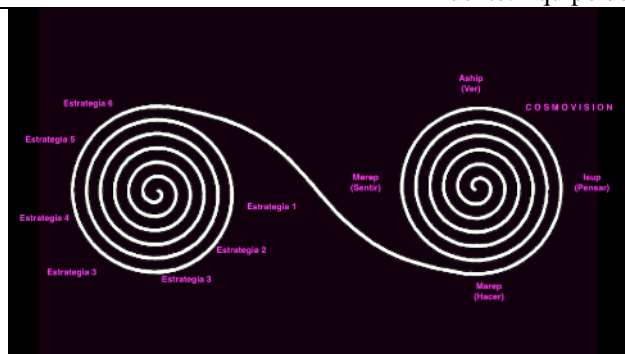


Figura 8.45

Estrategia 6

Fuente: el autor.



Figura 8.46

La armonización del taita Maximiliano

Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Figura 8.47
La evaluación

Fuente: Equipo de Registro Audiovisual.



Portada Capítulo 9
Estudiante misak
Fuente: Equipo de Registro
Audiovisual.

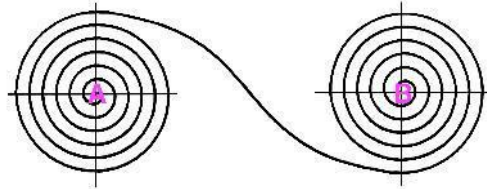


Figura 9.1
Doble espiral

Fuente: Adaptado de *El Caracol Guambiano* y *el Big Bang: Dos Concepciones Sobre el Origen del Tiempo y del Historia* (Vasco 2015, p. 43)

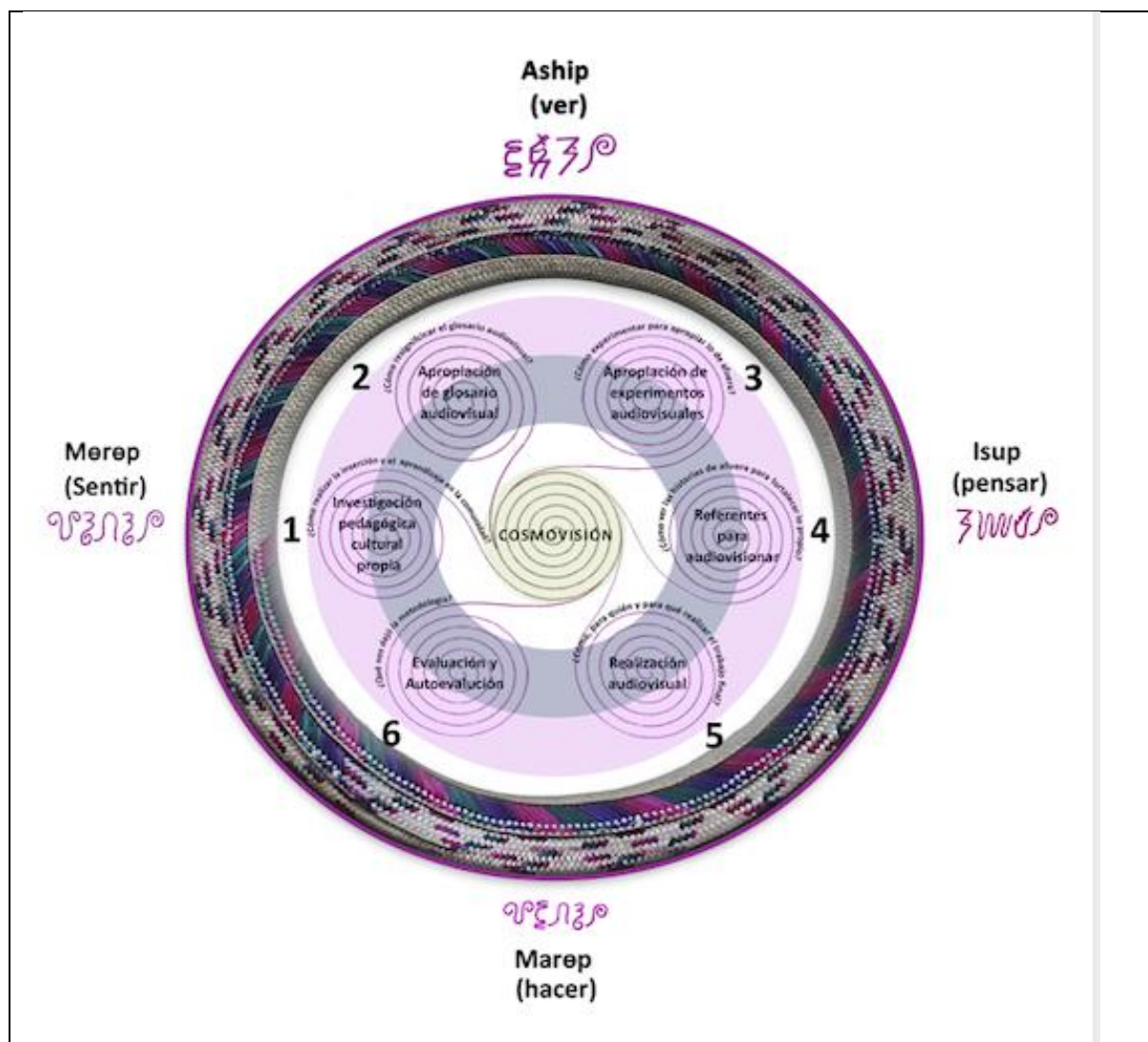


Figura 9.2
 Diagrama de las seis estrategias
 Fuente: el autor.

Anexo 1. Autorización del Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía



CABILDO INDIGENA DEL RESGUARDO DE GUAMBIA
Metrap srenkutri mante kentreincha eshkaikuan wentöwey asik isua kusrekun
E-mail: cabildoguambia@yahoo.com
NIT 817.000.162

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Por medio de la presente autorizamos al profesor de la universidad del valle, JOSE ANTONIO DORADO ZUÑIGA, identificado con cedula de ciudadanía No 16662766 de cali, para trabajar en la investigación y ejecución del proyecto que provisionalmente se denomina " los Misak: de la tierra a la pantalla" la propuesta del profesor Dorado implica un trabajo con la comunidad de Guambia y con la institución escolar. Estamos dispuestos a colaborar y el profesor Dorado se compromete a entregar una copia de los informes que resulten de la investigación en una biblioteca de la comunidad.

Para constancia se firma en la oficina del Cabildo de Guambia del pueblo Misak de Silvia Cauca, a los ventidos (22) días del mes de febrero del dos mil diecisiete (2017).

Atentamente




LILIANA PECHENE MUELAS
Gobernadora




JORGE EDGAR YALANDA
Secretario General

Anexo 2. Solicitud del Laboratorio Audiovisual Intercultural, por parte de las directivas de la Misak Universidad



**AUTORIDAD ANCESTRAL DEL PUEBLO MISAK
CABILDO INDIGENA DE GUAMBIA**
Metrap srenkutri mante kentraincha eshkaikuan wentewai asik isua
kusrekun



NIT 817.000.162-9
ALA KUSREI YA MISAK UNIVERSIDAD
Resolución 01 de 2011

Profesor
JOSÉ ANTONIO DORADO Z
Escuela de comunicación Social
Universidad del Valle

Cordial saludo.

De acuerdo a las conversaciones que hemos tenido en torno a sus estudios de Doctorado en Historia y Artes en la Universidad de Granada (España), y en particular sobre su trabajo de grado "Los Misak de la tierra a la pantalla", queremos manifestarle que nuestra institución Ala Kusrei Ya Universidad Misak tiene interés en que usted ofrezca el Laboratorio Audiovisual Intercultural, ya que coincide con nuestra misión de investigar sobre alternativas para afianzar la memoria y la resistencia cultural de nuestra comunidad.

Nuestra institución ofrece los espacios para realizar el laboratorio y ofrece apoyo para su estancia, tal como lo hace con los profesores que habitualmente invita.

Solicitud expedida en el Resguardo Indígena de Wampia, municipio de Silvia (Cauca - Colombia), a los 29 días del mes de mayo de 2019.

Atentamente.



Taita
Jesús María Aranda Jambo
Coordinador Ala Kusreik Ya Misak Universidad

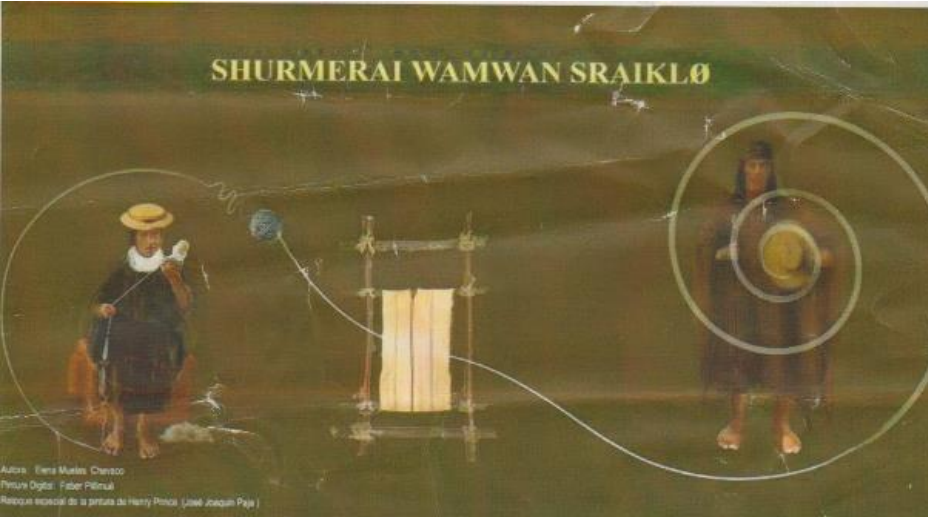
Coordinación Académica
Email: misakuniversidad@gmail.com alalusreiyacoordinacionacad@gmail.com
Teléfonos: 3122589726, 3104181697.
Santiago de Guambia

Anexo 3. Listado de estudiantes asistentes al Seminario de tejidos propios

SEMINARIO TEJIDOS PROPIOS.						
Ítem	Nombres y Apellidos	Edad	Nivel Estudios	Profesión	Lugar/ Residente	Cmnd/ pertenece.
1	Brayan Orozco Valencia				Piendamó	Piendamó
2	Cesar Wilfredo Chindoy Chindoy		Estudiante U.N		Yunguillo	Putumayo
3	Esteban Ullune Tombe				San Pedro	Guambia.
4	Fidel Antonio Tumiña Yalanda	37	Bachiller	Agricultur	Cacique	Guambia.
5	Gladis Amparo Velasco Almendra				Campana	Guambia.
6	Javier Morales Trochez				Delicias	Guambia.
7	Jose Antonio Morales Tumiña				Tapias	Guambia.
8	Karen Elena Yonda Rivera	24	Bachiller		B/ Caloto	Silvia
9	Laura Natalia Sanchez Campo	26	Bachiller		Silvia	Silvia
10	Lucy Clemencia Trochez Tombe		Secretaria Patrimonio cultural		Pueblito	Guambia.
11	Luis Alfonso Muelas Tunubala				Puente Real	Guambia.
12	Monica Andrea Pillimue Yalanda	27	Bachiller	Artesana	Juanaumbu	Guambia.
13	Antonio Dorado				Cali	Cali
14	Claudia Marcela Velasco Sanchez	31	Bachiller	Agricultur	Delicias	Guambia.
15	Deicy Johana Almendra Muelas	20	Bachiller		Piscitau	Piendamó
16	Edilma Morales Velasco	32	Bachiller	Agricultur	Cacique	Guambia.
17	Gerardo Calambas Yalanda					Guambia.
18	Gladis Almendra Morales				peña del Corazon	Piendamó
19	Jeison Fernando Muelas Tunubala	25			Campo Alegre	Piendamó
20	Liliana María Morales Trochez		Secretaria Cab Guambia		Alto de los Trochez	Guambia.
21	Luis Alfonso Ussa Almendra	49	Bachiller	Agricultur	Piscitau	Piendamó
22	Willian Alfonso Cuchillo Fernandez	33	Bachiller	Agricultur	Campana	Guambia.
23	Yesica Yohana Muñoz Ortega	24	Bachiller		Silvia	Silvia
24	Eliecer Tombe Tombe				Cacique	Guambia.
25	Jairo Alonso Cantero Tunubala	33	Bachiller	Agricultur	Juanaumbu	Guambia.
26	Lorenzo Calambas Tombe	44	Bachiller	Agricultur	Santa Clara	Guambia.
27	Manuel Jesus Ullune Tombe	43	Bachiller	agricultur	San Pedro	Guambia.
28	María Elena Muelas Chavaco		Egresado M.U		Chiman	Guambia.
29	María Alba Lucila Muelas Muelas		Bachiller	Agricultur	Michambe	Guambia.
30	María Dennise Muelas Calambas	27		Agricultur	Michambe	Guambia.
31	Nasly Marcela Mulcue Tenorio	31	Bachiller	Agricultur	Silvia	Silvia
32	Segundo Sanchez Camayo		Egresado M.U		San Pedro	Guambia.
33	Oscar Dario Calambas Cuchillo					
34	Clementina Tunubala Muelas		Bachiller	Agricultur	Delicias	Guambia.
35	Manuel Trino Almendra Morales		Egresado M.U		Peña del Corazon	Guambia.
36	Vicente Tombe Almendra		Egresado M.U		Campana	Guambia.
37	Jhon Fredy Montano				Silvia	silvia

Anexo 4. Piezas de difusión del Seminario de Tejidos Propios

SHURMERAI WAMWAN SRAIKLØ



Autora: Elena Muñoz Chaves
Pintura Digital: Faber Pilsnik
Pintura especial de la pintura de Henry Ponce (Joaquín Paja)



ALA KUSREIK YA MISAK UNIVERSIDAD, MAYELAN ALAP PASRAN IK UTOMERA YUMAI

Kan: Mananasrønkutri isikwan mantøtø tamarøp amtruiknuk
Køsrø pøl pølpasrøp yukutri. Køsrø pøl trapar- trapøn utømerayu.

Par: Shurmerai wamwan kua, kitrinuk.
Køsrø pøl, tsi pip - tsi tratrø utømerayu. Køsrø pøl, patsi kan
patsik par utømerayu.

Pøn: "Pasrøntsik" srønkutri namui Nupirøwei wammera.
Køsrø pøl, patsi trapøn - patsi trapip.
Santi pøl tratrø- trakan utømerayu.

Pip: Manasrøkatik isiktøka, srap, trupønanøp ampamik.
Santi pøl, tsi par - tsi pøn utømerayu. Santi pøl, tsi trapip-pa tsi utømerayu.
Santi pøl, patsi trakan-patsi trapar utømerayu.



Desde el **1** de Junio 2019
Hasta **26** y el **27** de julio

Viernes y sabados
8: am a
4: pm

Coordinador general
Taita Jesus Maria Aranda
312 2589726

Coordinadora pedagógica
Mama Elena
310 4181697


Nuestra propuesta

Ala Kusrei Ya Misak Universidad es un territorio en donde el conocimiento propio hace resistencia. Por eso se plantea como una opción diferente de los espacios formativos coloniales de Educación Superior convencional. La minga de conocimiento se construye con los Misak y los Pueblos Otros que puedan hacer su proceso de afirmación cultural y autonomía de conocimientos. La base de la formación es la recuperación de la raíz Misak en el Aship (Ver), Isup (Pensar), Móröp (Escuchar) y Maröp (Hacer), potenciando así lo propio de la cultura Misak en el contexto de la crisis colonial y ambiental. Este espacio de hacer y pensamiento es intercultural, ya que se plantea con seriedad la posibilidad de intercambiar con otros saberes y culturas, teniendo como punto de partida la raíz y el corazón de cada pueblo (intra-cultural) y horientado a entretejernos en el pluri-verso que es nuestro planeta (intercultural).

Diplomado
Tejidos Propios


Srap, Kup, Pasrik, Pasrop



Objetivos


- Activar en los asistentes al diplomado la práctica del tejido propio desde el seguimiento teórico-práctico del recorrido de la lana, desde el pastar de la oveja hasta el tejido.
- Recordar con la compañía de los Shures y Shuras la dimensión espiritual y cultural que habitan nuestro tejidos.
- Construir junto a los asistentes, shuras, shures y los profesores la dimensión política de comenzar un proceso de autonomía alrededor de tejido.
- Visibilizar en los asistentes la necesidad de la Comunidad para emprender la gestión cultural, comunitaria y territorial.



Temáticas

Chi asamik	Utomera
Kan: Mananas-ronkutri isikwan mantoto tamarop amtruiknuk.	Kosro pol polpastrop yukutri. Kosro pol trapar- tratro pon utoyu.
Par: Shurmerai wamwan kua, kitrinuk.	Kosro pol tsi pip-tsi tratro utoyu. Kosro pol patsi kan-patsik par utoyu.
Pon: "Pasrontsik" sronkutri namui nupirowei wam-mera.	Kosro pol patsi tratro pon-patsi tratro pip.
Pip: Manasrokatik isikioka, srap, truponanop ampanik.	Santi pol tsi par-tsi pon utoyu. Santi pol tsi trap-pa tsi utoyu. Santi pol patsi trakan-patsi trapar utoyu. ALA KUSREK YA MISAK UNIVERSIDAD MAYELAN ALAP PASRAN IK UTOMERA YUMAI

El tejido no es de un pueblo sino el resultado de la memoria cultural de los humanos que tiene esa práctica concreta, mas la comunidad animal o vegetal que, siendo mayor a nosotros en cada territorio, se expuso como los mejores maestros del abrigo y el complemento. Pero también están en esa memoria los mayores territoriales que pusieron su energía en forma de frio y páramo para arrinconar a su hijx, a los pueblos orginarios, a coexistir y vestirse con lo que habita junto a el en cada territorio



Anexo 5. Certificado de aprobación del Seminario de Tejidos Propios



Anexo 6. Maramik (escaleta) del documental sobre el taita Abelino Dagua²⁴¹

Secuencias	Imagen	Sonido	Observaciones
<p>Secuencia 1</p> <p>Visita al cementerio</p>	<p>Título: Desde siempre y para siempre</p> <p>A la memoria del taita Avelino Dagua Hurtado.</p> <p>Locación: Cementerio. - El grupo entra al cementerio. - Ritual de visita a la tumba. - Invocación del taita Avelino.</p>	<p>Sonido ambiente del grupo Musical que acompaña el ritual. Sonido de viento golpeando sobre los árboles.</p> <p>Efecto de sonido que trasmite el sentimiento místico de evocación.</p>	<p>El título se ve escrito sobre piedra.</p>
<p>Secuencia 2</p> <p>El Origen</p>	<p>Vemos al taita Avelino caminando en la orilla de una laguna.</p> <p>Se ve un bastón de mando que emerge del agua y llega a sus manos. El taita lo levanta y suenan truenos. En interdisolvencia, vemos ríos, lagunas y viento golpear los árboles. Al final, vemos un arco iris sobre las montañas. Esto da paso a testimonio de María Elena.</p> <p>Locación: Laguna Sagrada</p>	<p>Música de tambores (golpes fuerte y golpes a mano).</p> <p>Sonido de truenos, agua y viento.</p> <p>Voz en off del taita Abelino con algo de eco.</p> <p>Testimonio: María Elena</p>	<p>Secuencia de montaje experimental representando los elementos esenciales del origen del pueblo misak.</p>
<p>Secuencia 3</p> <p>El Fogón</p>	<p>Vemos a varios integrantes de la comunidad cortando leña.</p> <p>Vemos a taita Gerardo recogiendo la leña cortada y llevándola hasta el fogón.</p> <p>Taita Gerardo se sienta alrededor del fogón para hablar de la importancia de este elemento dentro de la comunidad.</p> <p>Locación: Misak Universidad</p>	<p>Sonido de tambores que marque cada hachazo que se le da a la leña.</p> <p>Sonido del crepitar del fogón.</p> <p>Testimonio: taita Lorenzo</p>	<p>Secuencia de montaje que intercale p.p. de hacha e integrantes de la comunidad cortado leña, seguido de plano secuencia llevando leña hasta el fogón.</p>
<p>Secuencia 4</p> <p>El Yatul</p>	<p>Planos del “espíritu” del taita Avelino recorriendo una casa.</p> <p>Imágenes del taita Gerardo en medio de plantas sagradas hablando de su importancia.</p> <p>Vemos al taita Javier caminando por entre un cultivo de col, y cebolla larga. Habla de la importancia del Yatul y su relación con la soberanía alimentaria misak.</p> <p>Locación: Sierra Morena y otros cultivos</p>	<p>Voz en off del taita Abelino.</p> <p>Sonido de pasos sobre madera y golpes de puerta. Música espiritual.</p> <p>Testimonio: taita Gerardo y taita Javier</p>	<p>El tratamiento de la imagen es surreal. Se sobreexpone la luz en el plano para dar la sensación de ensueño.</p>

²⁴¹ Esta versión del guión corresponde a la propuesta que se presentó para la evaluación en la comunidad el 7 de noviembre del 2020. El documental que se presenta en esta tesis doctoral tiene variaciones, especialmente al final, porque se decidió con la comunidad que el relato debería culminar con una ofrenda al taita Abelino.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

<p>Secuencia 6</p> <p><i>Tambalkuari:</i> Sombrero propio de la cultura misak</p>	<p>Planos de sombrero volando</p> <p>Planos de estudiantes de la Misak Universidad hablando.</p> <p>Locación: Lugar indeterminado. Sólo se ven nubes y montañas</p>	<p>Suena música misak.</p> <p>Testimonio: Silvio</p>	<p>El formato de la imagen es redondo. Alrededor del círculo, vemos la forma del tampalkuarí durante toda la secuencia.</p>
<p>Secuencia 7</p> <p>Lenguaje Natural</p>	<p>Vemos al taita Jesús María caminando con dos niños hacia las piedras sagradas de Tranal.</p> <p>Al llegar, el taita les presenta las piedras a los niños. Los niños tienen contacto con los grabados en las piedras.</p> <p>Al finalizar, todos suben a una gran roca y cierran los ojos. Intentan conectarse con el paisaje que los rodea.</p> <p>Locación: Camino a Tranal y Tranal</p>	<p>Se escucha la naturaleza.</p> <p>Testimonio: en clave de conversa, el taita Jesús y los niños, hablan del legado que el taita Avelino dejó sobre el lenguaje natural y su importancia dentro de la comunidad.</p>	
<p>Secuencia 7</p> <p>El legado del taita Avelino Dagua</p>	<p>Vemos hojas de papel con lenguaje natural escrito, volando entre las nubes.</p> <p>Vemos rostros de mujeres observando las hojas volar.</p> <p>El taita Avelino lee en lenguaje natural sentado a la orilla de la laguna. Se levanta y va desapareciendo.</p> <p>Locación: Laguna</p>	<p>Se escucha música misak.</p> <p>A cada golpe de tambor, se ven rostros de mujeres de la comunidad observando como vuelan las hojas.</p> <p>De a pocos se va escuchando la flauta ejecutada por taita Javier en el cementerio.</p> <p>Testimonio: taita Avelino</p>	
<p>Secuencia 8</p> <p>Final</p>	<p>Vemos a taita Javier tocando la flauta. Se regresa a la tumba del taita Avelino. El taita Gerardo lo evoca.</p> <p>Los estudiantes salen del cementerio y se dirigen cantando y tocando hasta la Universidad, como si fuera una marcha de protesta.</p> <p>Insertos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotos de lucha de la comunidad - Detalles de los estudiantes labrando la tierra, con machete, pala, pica, hacha. <p>Una mano de un estudiante escribe en lenguaje natural la palabra FIN.</p> <p>Locación: Cementerio y Misak Universidad.</p>		<p>En caracteres: Este trabajo se realizó con los estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad.</p> <p>TEXTO EN PIEDRA</p>

Anexo 7. Ficha técnica: Documental sobre el taita Abelino Dagua

Información general

Título: *Shur Abelinui wam yo kutri kitrop pichip* (Trenzando el pensamiento de shur Abelino)

Fecha de producción: 2021

Duración: 24 min.

Formato original: Full HD 1920×1080

Audio: Stereo

Idiomas: namuy wam, lenguaje natural, español.

Género: Documental

Sinopsis: Retrato sobre el taita Abelino Dagua (1926-2015), realizado en el marco del Laboratorio Audiovisual Intercultural, con el grupo de estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, del Cabildo Indígena de Wampía (Colombia). El documental registra algunas enseñanzas del taita, quien fuera un referente de los intelectuales guambianos que asumieron la investigación propia, para afianzar la resistencia y lucha indígena del pueblo misak

Producción

Producido por Fundación Imagen Latina, con el apoyo del Cabildo de Guambia, Ala Kusreik Ya Misak Universidad, Centro de producción de la Universidad del Valle.

Créditos

Realizadores: Estudiantes de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad 2019-2020

Manuel Trino Almendra, Silvio Yalanda, Segundo Sánchez, Javier Morales, Clementina tunubalá, Denise muelas, Alba lucia Muelas, Jeison Muelas, Jeremías Tunubalá, Maria Elena Muelas Chavaco, Gladis Velasco Almendra, José Antonio Morales Tumiña, Javier Morales Trochez, Gerardo Calambas.

Dirección General: José Antonio Dorado Z.

Anexo 8. Convocatoria para la evaluación de la propuesta metodológica del Laboratorio

Audiovisual Intercultural Étnico

 <h1>ALA KUSREIK YA</h1> <p>Misak universidad</p> 	
<p>PROGRAMACIÓN</p> <p>Viernes 6</p> <p>EJE TEMÁTICO</p> <p>Misak pedagogía Atraves del Ingles, Castellano y Namui Wam.</p> 	<p>Sábado 7 de noviembre de 2020</p> <p>EJE TEMÁTICO</p> <p>Presentación Cine Misak</p> <p>En honor y gratitud a: Taita Abelino Dagua Hurtado. En memoria de su vida, historia e investigación por el origen y existencia de los Misak en la gran confederación PUBENENCE</p>
<p>Orientador:</p> <p>Kasuku: LUIS TROCHEZ TUNUBALA</p> <p>Licenciado en lenguas extranjeras (Inglés, Francés) Y comunicador social y periodista de la Universidad del Valle.</p>	<p>Orientadores:</p> <p>Antonio Dorado de la Universidad del Valle Taita: Cesar Calambas: Músico Misak</p>  <p>AISO: Con la fuerza de la gente</p>

Anexo 9. Entrevistas

A continuación se transcriben las principales entrevistas que soportan la investigación, las cuales fueron realizadas en diferentes fechas en el proceso de implementación de las estrategias del Laboratorio étnico.

Entrevista al taita Jesús María Aranda

Cargo: Coordinador Ala Kusreik Ya Misak Universidad

Lugar: Misak Universidad

Fecha: 30 de junio de 2019

José Antonio Dorado Zúñiga²⁴²: Buenos días, taita Chucho.

Quiero retomar algunas conversaciones que veníamos caminando en este tiempo.

¿Qué significa Ala Kusreik Ya Misak Universidad?

Ala es el espacio, es el fogón donde se reúne la comunidad o cualquier personalidad, o sea, *Ala* quiere decir es una invitación, es una minga, es una conglomeración. *Kusreik Ya* se debe interpretar “para el conocimiento, compartir e impartir conocimiento, sabiduría y experiencias”, o sea que el conocimiento es colectivo, el conocimiento no es individual, el conocimiento nuestro en este espacio es recíproco. El estudiante aporta y complementa, el docente o el mayor o nuestros *shures* hacen un complemento además de orientar, de formar, de enseñar a la nueva generación. Es un conocimiento colectivo, por eso se llama *Ala Kusreik Ya*, un espacio donde hace la minga para colocar a flote la ciencia y el saber misak.

JADZ: Perdón, ¿y él “ya” qué significa?

Literalmente “*Ya*” es el espacio, la casa, pero no es cualquier casa porque casas hay muchas. Es una casa especial porque ahí tiene relación cósmica porque es circular, es muy ancestral. Es una idea de mucho tiempo atrás que nuestros mayores —antes de la conquista, tal vez— vivieron en sus casas pajizas de manera circular, porque lo circular es donde se concentra la cosmovisión, esa es como la razón de *Ala Kusreik Ya*.

Entrevista en profundidad con el taita Jesús María Aranda

Cargo: Coordinador Ala Kusreik Ya Misak Universidad

Lugar: Misak Universidad

Fecha: 3 de noviembre de 2020

JADZ: Buenos días, taita Chucho. Usted, que estuvo presente en todo el proceso de la implementación del Laboratorio Audiovisual Intercultural, quiero que colabore con una evaluación sobre la experiencia que se llevó a cabo.

Empecemos por mencionar asuntos aparentemente sencillos, como la minga de conocimiento.

²⁴² En los sucesivos, el nombre del investigador José Antonio Dorado Z. aparecerá como JADZ.

¿Qué es minga de conocimiento?

Cuando hablamos del pensar, el sentir, el hacer, el actuar se coloca ahí en colectividad. La minga es la colectividad, o sea que el conocimiento no es de uno solo. Todos los mayores llegan allí y colocan el conocimiento, colocan la ciencia, el saber, la experiencia. Entonces ese conocimiento debe ser colectivo, no es individual, entonces el conocimiento colectivo.

JADZ: ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo que se realizó en el Laboratorio étnico?

El trabajo audiovisual que se trabajó en el *Ala Kusreik Ya* con los estudiantes misak, ese es un trabajo digámosle, en primera instancia, como un complemento de lo que no conocían, digamos la técnica. El proceso como un tipo de comunicación, un tipo de audio que podía hacer pensar a los estudiantes. Hoy en día que hay tantos medios de construir un trabajo mucho más significativo, mucho más representativo, que puede servir como un instrumento pedagógico, un instrumento de orientación. Entonces, esa pedagogía propia que nosotros trabajamos de manera oral, de manera práctica, de manera muy tradicional, que esto complementa con la tecnología, con el conocimiento externo. Eso hace que un trabajo queda muy bien hecho, complementado de uno al otro.

JADZ: Explíqueme en sus palabras y desde su percepción ¿cómo se dio la minga de conocimiento? Por favor, con ejemplos de lo que usted observó. ¿En qué momentos cree que se dio de buena manera?, ¿qué cosas cree que le faltaron o que le sorprendió de esa minga de conocimiento como la construimos con los estudiantes?

Bueno, yo considero que es una experiencia buena. Que tal vez los estudiantes creían que para hacer un trabajo audiovisual tenían que hacer muchos montajes, teníamos que buscar unos edificios para que salga bonito, pero lo que en la práctica se realizó fue salir al campo, buscar el espacio y que los estudiantes participaran directamente con su acción o su pensar, con su vista, con su caminar, con el actuar. Entonces, yo creo que eso es como lo que pude percibir, o sea que los jóvenes estaban muy contentos saliendo, no sentados ahí entre cuatro paredes, sino que salieron a las prácticas y el resultado de la puesta ya en escena se ve muy elegante. Entonces, eso hace que el impartir la experiencia, al compartir fue espectacular. Entonces fue muy importante combinar lo propio y combinar lo de afuera, una cosa es, digamos, la teoría, y otra cosa es la práctica, pero cuando se aplicaron mucho más la práctica entonces yo creo que esa es como la satisfacción, el resultado a los estudiantes.

JADZ: ¿Cómo se podría mejorar ese ejercicio un poco desde afuera, qué recomendaciones podría tener usted, así a modo como de evaluación?

Yo creo que más que recomendaciones es como poner la creatividad a los estudiantes, ya. Para que ellos mismos actúen, que ellos mismos comiencen, digamos, a improvisar o hacer ensayos. Que ellos mismos demuestren con lo poco o nada de celulares y otros equipos que pueden tener. Entonces es como ponerlo, digámosle, al juego real a ellos, que coloquen su creatividad. Entonces eso puede aportar muchas cosas, y poco a poco ellos pueden mejorar.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Entonces eso sería, ponerlos a trabajar ellos porque ellos son capaces.

JADZ: Pero de alguna manera se dio justo cuando lo grabaron a usted, ¿no? Ellos fueron, estaban solos, lo hicieron ellos solos, digamos.

Ellos pudieron aprovechar los espacios, pudieron aprovechar la orientación. Entonces es una aplicación que sin temor a nada pudieron a hacer las prácticas, el ensayo y las escenas salieron como importantes y bonitas. Entonces creo que ese es como el trabajo la esencia, que pueda decir.

JADZ: Las mujeres, ¿qué piensa usted?, ¿por qué no participaron casi las mujeres? No es que no hayan participado. ¿Cómo observó usted la participación de las mujeres?

La mujer misak es activa, es creativa. Yo creo que faltó más mujeres, más... en el equipo, en el grupo de estudiantes. Faltó más y hay que buscar un mecanismo que también a todo mundo la orientación de audiovisual sea importante. Un trabajo que no es tan difícil ni tampoco tan sencillo, simplemente ponerse a dedicar. Entonces yo creo que la participación de la mujer es importante, aunque no participaron mucho pero estuvieron activas, lo poco o nada, pero sí estuvieron activas, pero la recomendación sería cómo involucrar más mujeres para que las mujeres también tengan esa experiencia.

JADZ: Pensaba yo también que nos faltaron mujeres misak que estuvieran como profesoras, para involucrar más a las estudiantes. ¿Qué piensa usted?

Sí, yo creo que falta inducir a este tema a las mujeres para que las mujeres participen activamente ya con una acción sobre la construcción de un video, un trabajo digámosle tecnológico en esta parte, todo es capaz, sino que hay que hacer una convocatoria mucho más abierta y que puede hacer una inducción que este tema es supremamente importante para un trabajo pedagógico, un material de apoyo y de construcción de contribuir y mejorar la comunicación y la comunidad, y sobre todo en la enseñanza a los niños y a la comunidad general.

¿No será que hay también como una situación de la cultura propia, de la cultura ancestral, donde hay labores donde las mujeres no están tan cerca de la tecnología; habrá algo, habrá algún obstáculo en ese orden donde la manipulación de ciertos objetos técnicos le corresponde más al hombre que a la mujer?

Yo creo que en esa parte no creo, porque en este momento la mujer misak participa y está participando en cualquier actividad, y antiguamente tal vez sí era mal visto, eran muy machistas, pero en este momento se ha superado eso. Entonces yo creo que si una gran parte de las mujeres puede maniobrar una tecnología eso es normal y es una contribución más. ¿Por qué? Porque de pronto las mujeres a veces son más sensibles en aporte, en el trabajar, en todo sentido, ya sea en la pedagogía, en la comunicación o en el mismo impartir con las personas ya sea con niños o con mayores o jóvenes.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Pensaba yo también el tema del vestuario en los mismos muchachos de la comunidad, de la Misak Universidad.

Los jóvenes, o los estudiantes de la Misak Universidad, no todos tienen la indumentaria, ¿por qué hay cierta resistencia?

Bueno, eso viene desde la familia, desde los padres de familia. Muchos padres de familia no inculcan a sus hijos desde pequeños para colocar el vestido propio, porque el vestido propio es muy bonito que los mayores nos enseñan a utilizar y construir, incluso porque el vestido misak es construido entre hombres y mujeres. Algunos jóvenes no quieren utilizar porque desde pequeño le orientaron, entonces cuando ya están grandes a veces sienten mejor así con el vestido civil que con el vestido propio, entonces eso hace falta digámosle un trabajo más con la comunidad o con ellos, para que ellos concienticen que el uso del vestido es importante para todas las actividades vivenciales.

¿Cómo vio usted esa primera forma de entrar a la Misak Universidad, qué impresión tiene de eso y en qué medida hay otros profesores que habitualmente... o sea, eso es frecuente?

Son dos situaciones, hay mayores de la comunidad invitados; cuando se invitan llegan pero cuando no es de la comunidad, gente de distintas partes que viene de las universidades o algunas instituciones, algunos llegan por conocer pero no expresan cómo quieren conocer, simplemente vienen a consultar pero muchos académicos de afuera, no indígenas, no misak, llegan con el deseo de conocer, entonces entran como en calidad de docentes, eso ocurrió con el profesor Antonio Dorado que eso me parece muy indigno, muy humano en que su pensamiento, pues no es que el conocimiento lo tiene todo sino que quiere entrar a conocer, y desde luego entró a aportar, y esto sí es lindo. Entonces esos personajes de ese carácter, de esa humanidad, creo que no es todo mundo, entonces es otro elemento que la Misak Universidad tiene como experiencia. Muchos académicos importantes de distintas partes llegan y vienen a hacer aportes, pero primero a conocer y aprender, y eso debía ser digamos el conocimiento, de cualquier conocimiento, tanto conocimientos de las comunidades indígenas como cualquier conocimiento externo. Entonces eso es relevante cuando una persona llega ahí y dice “no, yo vengo es a aprender”. Y desde luego encuentra el espacio, cómo es importante colocar a flote su conocimiento ahí con los estudiantes, eso es muy hermoso, muy lindo, es una experiencia muy linda, y nosotros lo valoramos y lo tenemos presente en todo momento.

Sobre el tiempo misak...

Yo considero que es un problema de los jóvenes. Personas que participan en ello, hay una costumbre tal vez un poco negativo porque en las mingas dentro de la comunidad los participantes no madrugan, llegan tarde, pero en el trabajo del campo, en la productividad, pues llega mucha gente, pero en unas 3 ó 4 horas hace mucho trabajo, pero en el caso académico ellos llegan muy tarde, a veces llegan muy retrasado, y no es simplemente cultural sino es un desorden, es una irresponsabilidad. Yo le aplicó a eso la irresponsabilidad, cuando

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

uno no cumple el horario es porque es irresponsable, porque puedo llegar a la hora que quiera y eso no da rendimiento, no hay una continuidad, no hay un empate completo de los avances del conocimiento, entonces no es cultura, ni es costumbre sino una indisciplina, un desorden de las personas que participan, y eso sí hay que ajustar desde la universidad, desde la cultura. Estamos en esa cultura y, eso sí, le pido disculpas a cualquiera que nuestra comunidad es muy desordenada, es tan así que el mismo cabildo convoca una reunión para las 9 de la mañana y están arrancando a las 12 del día, es una costumbre muy negativa pero si funciona, desafortunadamente, y ese funcionamiento, ese desorden de pronto no puede tener muchos avances pues como el ritmo, como el ritmo que maneja eso, tranquilamente la gente llega tarde y no piden ni disculpas, eso es como la realidad digamos de la irresponsabilidad colectiva, digo yo.

Un asunto: ¿no es una situación frente al que viene de afuera sino dentro de la misma comunidad, también se llega tarde, por ejemplo, como en las reuniones del cabildo?

Así es, como le digo, el cabildo, el gobernador puede ser puntual, si el gobernador es ordenado, es puntual, él está puntual pero el resto de la comunidad, de los miembros del cabildo, llegan una hora, dos horas, tres horas después, y es un desorden. Entonces el mismo cuerpo del cabildo no coloca un orden pues la comunidad tampoco, pues no se disciplina, y esa es la problemática y eso es casi muy ancestral, no hemos podido superar. Tal vez los mayores antiquísimos sí madrugaban mucho más vale. Levantaban a las 3-4 de la mañana, a las 5 ya estaban desayunados, y a las 6 de la mañana ya estaban en su trabajo, en su chagra. Ahora no, con la juventud de ahora no, a cualquier hora llega y poco nada que hace, con eso cree que ya ha hecho un trabajo.

Ahora, yo en lo que hablé con ellos algunos me dijeron, y les creo, y quisiera que usted que conoce el grupo me oriente, parece que hay muchos que viven muy lejos, que les toca venirse a algunos caminando porque no tienen directamente transporte y porque tienen, pues, sus cultivos, sus obligaciones en sus casas... porque me enteré de que no todo el mundo vive ahí cerca sino que todos viven retirados, y eso quizá también ayuda a que no necesariamente lleguen rápido.

Bueno, eso es un poco relativo porque hay gente que vive cerca y también llegan tarde. Hay algunos estudiantes que sí, por cierto ellos madrugan pero a sus quehaceres en su casa, porque hay que ir a sacar leche distante de su casa, si sale a las 5 de la mañana pues está bajando por ahí 7-8 de la mañana, y mientras eso va pasando el tiempo, pero otros simplemente porque no quieren llegar temprano, entonces a veces se disculpa porque tiene muchos quehaceres en su casa y después de terminar sus actividades en su casa ya se van a estudiar. Yo no creo mucho eso porque si soy estudiante, soy estudiante. Yo de cualquier manera tengo que resolver los quehaceres en la casa, si yo tengo que estar en mi horario tengo que estar, entonces yo creo que eso también es otra dificultad que a veces la gente se justifica de que yo tengo mucho trabajo, que por esto llegué tarde, hay que verificar a ver si son ciertos.

¿Qué opina usted del procedimiento de apropiar los conceptos técnicos de las palabras de afuera? Le parece que vale la pena y ¿en qué medida eso se acopla al pensamiento misak?

Yo creo que es un deber, más vale. Es un deber del misak de cómo apropiar nuevas palabras, nuevas palabras que llegan de afuera. Con la misma globalización llega muchas cosas, los instrumentos tecnológicos son nuevos y para poder llamar por su nombre pues toca que crear palabras o lenguaje propio, y esa tarea hemos venido trabajando desde el año 1985, después de que creamos el comité de educación y el currículum propio en los procesos educativos misak.

Creo que cualquier instrumento nuevo o cualquier objeto que aparezca nuevo, pues tenemos que crear. Es cómo así que... ejemplo, hace poco pues llegó la televisión, hace poco llegó los computadores, entonces a él lo llamamos *parash-marash*. Tiene relación *parash* cuando hablamos de computadoras, porque viene de escribir y de mirar, entonces *deperep* es acción o el verbo escribir, pero tiene relación con la vista y todo. De igual manera el *barash* en la televisión tiene que ver con el oído, tiene que ver con la vista, entonces eso, relacionando eso creamos las palabras y así muchas. En esa parte, eso, como le digo, es un deber de los profesores, de los orientadores, de los estudiantes para que vayamos creando las palabras, y así no se... digamos, la lengua propia no se vaya españolizando o castañalizando, entonces debíamos hacer todo mundo de esa manera y es una tarea que nunca va a terminar.

Otra pregunta, en lo que hablamos de lo que la escaleta que yo le decía, que con los muchachos ellos me habían sugerido *mantomaramei*, pero usted proponía otra idea. ¿Cuál era la que yo anoté, de que era algo con los sueños, recuerda cómo me la dijo?

Es mejor, pensaríamos en que las cosas de accionar tiene relación con el sueño, entonces sería *piaramarami* o *pielamarani*, eso sería más o menos aproximando porque lo que nosotros accionamos, un artista misak en cualquier rama, ya sea música o en construcción de tejidos, en construcción de vivienda, tiene relación del sueño. Entonces tiene que ver el sueño, o sea el pensamiento, la ciencia de saber a través del sueño. Y ese sueño no es simplemente, porque el sueño, si no tiene relación con los páramos, con las lagunas, con los cerros, entonces sería así: pensar con el sueño.

Pero era cómo diseñar... diseñar el sueño, como preparar el sueño o imaginar el sueño. Eso sería como *piegamarami*.

Hablando con los muchachos, ellos me decían que música sería equivalente a *casrak*, eso quiere decir como tocar con alegría, como que no hay el equivalente exacto de música.

Cómo le digo, esas son palabras que pudimos crear porque la palabra música no había entonces *casak*, cuando uno está moviendo el cuerpo tiene como alegría, entonces del cuerpo y del sentir, entonces *casak* y *cariski* es que estoy aplicando una pieza musical, estoy gozando con la garganta, con el esbozo del aire, entonces tiene relación eso, entonces esa es como la explicación un poco literal. Hay palabras que son muy literales, hay palabras que

nada tiene que ver literal, y lo importante es que las palabras nuevas que se crean no sean tan literales porque la mayor parte de la expresión, el lenguaje, no tiene mucha literalidad porque si convertimos literal las palabras no tiene mucho sentido, se pierde mucho la esencia del lenguaje propio, del lenguaje ancestral incluso.

Buscando en los documentos de ustedes, pero también en este libro del profesor Aranda y otra profesora de Popayán, del cacique, que ellos sacaron un libro sobre el *parəsətə*, entonces ellos ahí hablan de la pedagogía del *parəsətə*. ¿Esa misma pedagogía es la que ustedes emplean, la del sentir, ver, pensar y hacer? ¿De dónde viene esa metodología?

El *parəsətə* es la pedagogía propia que parte desde la productividad, o sea desde la vivencia, desde la vida colectiva, porque la palabra *parəsətə* es un pensamiento, es una filosofía propia de los mayores, que cuando llegó la violencia, llegó la guerra ellos subieron a los páramos y pudieron vivir con unos... digamos algunos productos silvestres como los tubérculos que tal vez no eran comestibles, que tuvieron que comer, desde ahí se viene el origen del *parəsətə*, porque es como yo defender la hambruna con cualquier producto, entonces la producción es tener, tiene origen de eso, como la producción de comida y las huertas en los *yatules* mantenemos digámosle cuando hablamos de nevera. Aquí hablamos nevera y la nevera ancestral era el cultivo ancestral en un pedazo de tierra muy mínimo, pedazo de tierra donde producias 50, 60 variedades de comida. Y ese es el *parəsətə*, en otro lenguaje sería “para no pasar hambre”, tener todo el tiempo comida permanente, sostenible pero sostenibilidad de manera el 100 % orgánico, limpia, desde luego esa pedagogía es enseñanza, nos sirve para enseñar cómo en las escuelas tenemos que impartir eso a los jóvenes para que seamos sostenibles en todo sentido en su cultura, en su quehacer, en la salud, en el conocimiento, trabajar esa relación de *parəsətə*, pero *parəsətə* tiene también que conocer, entender otras cosas, es exactamente sobre los *yatules* y *yatul* es otro espacio del *parəsətə*, si queremos llamar *parəsətə* o si no la diversificación de la comida en la huerta, en el *yatul*. Entonces yo creo que la pedagogía, hay muchos temas, pedagogías propias, yo pienso que de esa manera podemos mirar todas las pedagogías que insertan y que podemos mejorar que hay en la productividad. Conocemos las matemáticas, conocemos el lenguaje, conocemos la historia, conocemos la cosmovisión, conocemos las ritualidades porque está inmersa en todo un conocimiento, es un componente total del conocimiento y de los elementos.

Digamos, en el caso de la producción artística a través del audiovisual, a mí personalmente me llamó mucho la atención esa alternativa pedagógica del sentir, del ver, del pensar y el hacer, porque me parece que simplifica muy bien como una orientación para pensar, para reflexionar, para crear, para el trabajo audiovisual. ¿Ese planteamiento de dónde surge?

Es una cosa interesante ¿por qué surge eso y cómo surge? Resulta que cuándo vivimos en el proceso de la educación escolarizada, el Estado, el Ministerio nos manda unos estándares de conocimiento y en ese estándares al ser humano lo mide, lo evalúa y lo evalúa a través de números: usted vale 5, usted vale 3, usted vale 4. Esa equivalencia, esos valores que daba el Ministerio en la formación humana, no tenía carácter, no corresponde, no correlaciona, porque ¿cómo va a medir a una persona con un número?, ¿usted vale 3?, ¿usted vale 2?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Entonces desde ahí se pusieron a pensar los misak que para el misak valorar un conocimiento, valorar un trabajo, no merece un número, sino merece integrar en su totalidad lo que hace, lo que piensa, lo que actúa, lo que relaciona. Entonces: *isup* pensar, *aship* ver, *mørøp* sentir y actuar, y por eso vimos que la evaluación tanto a los niños desde pequeños en el bachillerato, en la universidad la medición no es numérica, ni es simple conceptual, sino observar. Y que la persona que si yo tengo esos cuatro principios del ser como valor, como persona humana, entonces desde ahí tenemos que accionar de esa manera. Entonces es un concepto muy importante que todos merecemos respeto, que todos tenemos un valor y que todos contribuimos lo poco o nada, pero contribuimos. Por eso en la minga a eso obedece, cuando hablamos minga, si yo voy a estar presente en la minga, por estar presente yo allí tengo un valor y la comunidad me valora, porque además la presencia no es simplemente estoy ahí sino que es un valor moral, es un apoyo moral hacer presencia, y en esa presencia estoy mirando, estoy pensando y estoy actuando, entonces si tienes esa relación.

¿Y a nivel audiovisual cómo lo ve usted ahí en el taller, qué validez le encuentra?

Esos mismos valores se les ofrece a los estudiantes o a las personas porque se siente, se mira, se observa y actúa, o sea cumple todos esos valores humanos entonces en todo. En toda actividad, ya sea en audiovisual, ya sea en cualquier conocimiento, en cualquier actividad tiene que apuntar esos cuatro valores, cuatro principios.

Una estrategia del laboratorio consistía en mostrar películas, mostrar experiencias de otras comunidades para compartir a nivel audiovisual cómo otras comunidades resolvían sus narraciones. ¿Usted cómo vio esa parte de mostrar referencias para que los estudiantes lo tuvieran en cuenta?

Bueno, entonces yo pienso que las distintas experiencias y acciones que ocurren en el mundo nos sirve mucho de referente para poder nosotros comprender. Comprender esas acciones que son valiosas, que son formas, que son dinámicas distintas a las dinámicas propias. Que se pueden articular, ver, poner también en escena lo propio. Creo que es mucho el apoyo que nos brinda y además nos llama la atención a nosotros, como personas, como seres, como cultura, nos llama la atención una acción de por allá lejana. Una acción que hace de tal forma un personaje, o sea de mostrar sus cualidades, sus formas, sus caracteres. Eso aporta mucho cuando yo quiero hacer un trabajo, por eso es un complemento importante. Entonces yo pienso que tenemos que conocer muchas cosas más, muchos audiovisuales, muchas escenas de distintas actividades. Entonces creo que es muy importante, y eso hace que los estudiantes se motiven. Además nos llama la atención, nos centra y nos ubicamos en qué es lo que tenemos que hacer sobre audiovisual en este trabajo.

Ahora, lo que corresponde a la perspectiva y compromiso político. ¿Cómo cree usted que a nivel audiovisual ese componente histórico de resistencia y lucha política se puede aprovechar a través del audiovisual para enfrentar la colonización?, ¿en qué medida eso le corresponde audiovisual, es bueno que el audiovisual lo tenga, le parece que no lo debe tener?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Yo creo que en todos los temas debe llevar el ingrediente de la filosofía, el ingrediente del pensamiento propio, de la resistencia misma en cualquier actividad, en cualquier espacio. En cualquier tema tenemos que llevarlo porque esa es la esencia, porque los mayores cuando nos enseñaban cómo resistir frente al territorio, frente a la colonización, es precisa y justamente eso. Gracias a esa resistencia de los mayores pues hoy hemos avanzado tanto, hemos logrado en términos políticos, económicos, sociales, culturales, territoriales. Entonces gracias a ese pensamiento, ese pensamiento colectivo, ese pensamiento filosófico, político tiene que enmarcar en cualquiera de las actividades, en cualquier trabajo. Y es más, en este momento, en este audiovisual que estamos trabajando, pues yo creo que a la juventud, o a la comunidad, hay que hacerle entender qué tan importante es la resistencia. Eso es. Presentar esto al público abiertamente es una resistencia porque ahí estamos manifestando la existencia que se va conservando, valorando, teniendo la memoria viva ahí a los mayores y aquí estamos ofreciendo este honor al taita Abelino es una cosa valiosísima, porque él pensó mucho al misak, a la resistencia, entonces yo creo que eso no lo podemos perder de vista ya sea como persona o instituciones.

¿Quién era el taita Abelino?

El taita Abelino era un mayor, exgobernador en el año 82. Fue el gobernador en ese entonces en compañía del resto de los líderes. Convocó al presidente de la república en el sitio de la recuperación de tierras, hoy Santiago, y se pudo plantear de autoridad a autoridad el reconocimiento del Estado y los territorios indígenas, logro importante. Además el taita Abelino fue un investigador, un científico misak muy importante, que dejó muchos legados a los jóvenes. Hoy por hoy estamos en esa investigación. Ya estamos sacando a flote el tema del *cambawa*, o sea colocando el lenguaje natural en el papel, interpretando, esbozando y llevando hacia unos textos pedagógicos el nuevo proceso educativo misak. Entonces es muy importante el taita Abelino, un personaje de mucha altura, de mucho carácter, a pesar de que no era académico, era empírico, pero era muy capaz, muy sabio, eso es lo que yo puedo aportar sobre el mayor Abelino.

¿Él estudio primaria?

Tal vez, creo, no conozco muy bien, pero creo que no ha terminado su quinto de primaria. La mayoría de los mayores antiguamente no han terminado quinto de primaria.

¿Qué estudios tenía él?

No conozco los estudios que él tenga, no creo, pero que yo sepa, parece que no era académico. Él vivió en una época en la que no podían estudiar.

La mayoría de los mayores anteriores no tenían la costumbre de estudiar. En esa época la pedagogía era muy, digámosle, muy fuerte, muy dura que le castigaba mucho. Entonces mucha gente por castigo no iba a estudiar. Porque la pedagogía antigua era la letra con sangre

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

entra, y mucha gente no le gusta estudiar, solamente la cultura es producir la tierra, labrar la tierra.

Empecemos con la vida cotidiana: ¿cómo es esa relación de la educación con la vida cotidiana?

El misak manifiesta mucho en todas las acciones la vivencia constante, la vivencia cotidiana. Porque la vivencia cotidiana es la que enseña lo que hace sentir. La academia encierra, en cambio la vivencia está en relación y en contacto con la naturaleza, con el aire, con el medio en el que uno vive. Entonces eso hace que el conocimiento nos es más rico y al guardar eso en la cabeza, en la memoria, es más perdurable. Si yo me siento ocho horas en la parte académica frente a un tablero, frente a un profesor, yo puedo retener solamente 15 minutos y el resto como que se me pierde, pero si yo estoy en el campo, en relación vivencial con la naturaleza, con la comunidad, con los animales, entonces a todo momento eso me queda en la cabeza. Es íntegro ese recoger, entonces esa es la manera en este momento, este audiovisual cuando tiene un contenido de la vivencia propia de lo ancestral de lo propio, de la naturaleza, del aire, del aguacero, el viento, los truenos, esa es la vivencia y eso es lo lindo, eso tiene mucho valor, ese valor no tiene un costo entonces pienso que es eso. Ahora, ese mismo vivenciar en las acciones, en los trabajos tiene conexión con la alegría, tiene demasiada conexión. ¿Por qué? Porque aquí yo estoy muy contento. ¿Por qué? Porque yo escucho los pájaros, yo escucho por allá un ruido, estoy mirando los árboles, estoy mirando la naturaleza, estoy sintiendo la tierra, estoy sintiendo el aire, entonces estoy en medio de la realidad, no en un abstracto, entonces esa es como la esencia entonces yo me siento contento, hace rato cuando yo escuché los pájaros, uy tan lindo, uy este espacio tan lindo estos árboles me conmueve, me dentro y estoy identificado.

Otra pregunta, ¿qué es el lenguaje natural para usted? O sea, quisiera como un resumen de la importancia política, de la importancia conceptual del valor que tiene con la comunidad, del valor como investigación de cultura ancestral, del valor que tiene el pensamiento propio.

En este momento, en memoria de taita Abelino, estamos hablando mucho el lenguaje natural, el lenguaje ancestral milenario. ¿Por qué? Porque si bien es cierto, en el mundo y en este continente —América— encontramos muchas figuras, muchas escrituras en las piedras, en los toponimias, en distintos espacios —en el suelo hemos encontrado dibujos—. Y esos dibujos es la manera como comprendían, como entendían la comunicación nuestros ancestros. Los aztecas, los mayas, los chibchas, pudieron entender el lenguaje de la comunicación, y en esa comunicación el lenguaje está puesto en las piedras, puesto en distintos lugares, ese es el mensaje, esa comunicación. Hoy recogemos esa herencia. Y ese trabajo es del mayor Abelino. Hoy estamos colocando ese lenguaje en el papel, y estamos como reviviendo, reencontrando con la memoria viva, porque una escritura en la piedra es un texto, es una Biblia. Entonces el mayor Abelino nos enseñó eso, y eso hoy en filosofía misak es muy lindo. Ya no podemos vivir escribiendo con un lenguaje prestado, con el lenguaje castellano, porque no tiene mucho sentido, sabiendo que las escrituras y las piedras que descubrimos se pudieron leer y pudieron interpretar. Por eso estamos muy contentos

poniendo al tanto la escritura del *kampa wam* o el lenguaje natural. ¿Eso qué tiene que ver con el pensamiento? Eso tiene que ver mucho, porque en ese reencontrar hay un lenguaje ya desaparecido. Hay muchas palabras que desaparecieron, entonces en ello encontramos el lenguaje descontinuado, desaparecido. Hoy otra vez en investigación, cada dibujo o cada escrito, nosotros no decimos que es una letra, no es una letra, es un lenguaje o sea la palabra oral lo colocaban en la piedra, pero esa palabra oral significaba mucha cosa, tenía mucha historia, tenía muchas raíces. Entonces un dibujo explica 6, 15, 20 historias. O sea que quiere decir que un lenguaje tiene mucha explicación, mucha presión, entonces por eso nosotros tenemos que colocar en el mismo proceso de la resistencia misak para decir que nosotros hemos encontrado el pasado y lo vamos a tener presente escribiendo, leyendo, sintiendo y actuando. Ok, gracias por pensarlo.

¿Cómo se vincula en el *kampa wam* esa parte esencial de la espiritualidad? Y quisiera un ejemplo, digamos, entre qué es lo que el *namui wan* no me permite entender que el *kampa wam* me permite entender.

Es cosa hermosa, linda, porque yo voy a hacer en el *kampa wam* en la piedra encontraron... estos dibujos y tiene un poco de otros dibujos. Entonces ese dibujo me está diciendo, me dice: *mananashø kutri mananashø katik* (Desde siempre y para siempre). Un solo dibujo, un solo lenguaje me dice un texto. Y ese texto, cuando yo estoy diciendo *Kan latrapthø lincha waramik* (Estar en armonía con el entorno natural) y leemos los cerros, leemos las montañas cuando leo las montañas. Cuando leo en eso, las lagunas y esas lagunas. Cuando yo le hablo a las lagunas tiene conexión espiritual totalmente. ¿Por qué? Porque cuando yo leo la laguna, precisamente yo estoy pensando mi origen, porque somos *piurek*, somos hijos del agua. Entonces viene directa la conexión espiritual y tiene profunda explicación espiritual. Todos los lenguajes que ahí aparecen tienen relación espiritual. Lo cogemos con mucha aprecio, con mucha delicadeza, por eso un dibujo nosotros no podemos aumentar ni quitar, tenemos que colocar tal como está, porque si yo coloco más grande o colocó otra arandela a un lenguaje de eso estoy abusando de la espiritualidad, y eso a mí no me permite entonces tener mucha relación espiritual. Entonces por eso, el lenguaje que nosotros estamos poniendo en el papel tiene total relación cósmica y espiritual.

¿Cómo vio usted el trabajo de los muchachos con los celulares? O sea, ¿qué pensó usted cuando vio que íbamos a hacer con celulares? Yo tuve la sensación de que había como cierto desencanto, un poquito porque se pensaba que íbamos a trabajar con cámaras más grandes. ¿Usted qué piensa de eso?

Eso me llama mucho la atención porque cuando profesor Antonio plantea de que podemos hacer un trabajo con los celulares pensaba que una película, un audiovisual, tenía que traer unos equipos sofisticados de mucha tecnología, pero cuando se explicó que se podía hacer un trabajo importante, un audiovisual, una película, una novela con un celular, además como los celulares ahora estamos de moda, entonces todo mundo maniobra, entonces se pusieron al servicio, se pusieron al tanto de eso hasta dónde tiene posibilidades y capacidades esa tecnología que uno tiene en el bolsillo, entonces es un aporte y los jóvenes pudieron entender

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

eso, entonces para mí eso era como novedoso porque uno se ignoraba, yo ignoraba de qué de una película, uno se sienta y, uish... debe ser unos aparatos grandes y que necesitaban muchas personas y todo eso, no, eso simplemente aprovechar la tecnología, yo creo que en eso los jóvenes entendieron, encontraron que hoy en día las cosas con mínimas herramientas podían hacer cosas bellas, o sea explorar las cosas, entonces me pareció supremamente importante eso de los celulares por los jóvenes.

No sé si usted quiere agregar algo que yo no le haya preguntado sobre la experiencia y vamos evaluando la experiencia que valga la pena recalcar y que yo no la haya preguntado...

Yo quiero también recordar cómo comenzamos este trabajo de audiovisual, pues llegó un profesor de la Universidad del Valle como estudiante siendo una persona de mucha experiencia y aporta, comparte una calidad humana que los jóvenes entendieron. Entonces yo creo que el aporte que hace el profesor Antonio con su experiencia, con su conocimiento y con su capacidad, es un aporte valioso, grandísimo para la Misak Universidad, para el pueblo misak, con este material que ayudó a construir con los estudiantes. Con él yo creo que nos lleva, nos vamos a colocar eso, en todo el pueblo misak, y va servir de mucha experiencia, en que vamos a conocer nosotros mismos de la vivencia, de la tradición, de la cultura de los mayores de la naturaleza, ese sentir misak, ese ver misak y ese accionar misak. Yo quiero como agradecer a los estudiantes, agradecer al profesor Antonio que de verdad nos va a dejar un instrumento valiosísimo, muy importante, y que tal vez nosotros no podemos capaz de retribuir y sobre esta acción. Quiero agradecer de manera especial en nombre de la Misak Universidad, en nombre del pueblo y en nombre del Cabildo de la autoridad de Guambía, muchísimas gracias, muy amable.

Una cosita, sugerencias para mejorar... recomendaciones

Yo diría seguir trabajando, seguir mejorando, porque si este es un piloto, es una experiencia nueva, pues que esta experiencia nueva pues que sigamos mejorando y que puedan producir otros trabajos más importantes, más grandes, con participación de mucha gente. Yo creo que de pronto continuar una segunda fase, eso sería importante, pero pues que los jóvenes también estén motivados en esa parte sería importante, pero con esto, yo creo que es un abre bocas muy grande para los misak, para seguir trabajando en esta actividad, en este tipo de trabajos.

¡Muchas gracias!

Entrevista a grupo focal de estudiantes (grupo de alumnas)

Lugar: Misak Universidad

Fecha: 30 de agosto de 2019

Nota: Esta entrevista al grupo focal se realizó el 30 de agosto, mientras esperábamos que los estudiantes llegaran, para continuar con la filmación del trabajo documental en homenaje al

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

taita Abelino Dagua. El grupo estaba conformado principalmente por las estudiantes Clementina Muelas, Deisy Johana Almendra y Denis Muelas; posteriormente llegó Eliecer Tombe. La entrevista fue grabada con el celular con que realizábamos la filmación.

JADZ: Bueno, estamos aquí frente al fogón. Primero quiero que se presenten cada una, por favor.

Clementina Muelas: ¿solamente la presentación?

Sí, y también contando qué hacen habitualmente entre semana. Es decir, qué hacen aparte de venir los viernes y sábados a las clases en la Misak Universidad. Es decir, ¿qué hacen entre semana en sus casas? Empecemos por Clementina, primero me recuerdas tu nombre, edad y luego ya me contás un poquito de lo que habitualmente haces entre semana.

Clementina Muelas: Buenos días, mi nombre es Clementina Muelas, hago parte de la Misak Universidad, tengo 29 años. En la semana yo laboro en mi huerta con mi mamá y mis dos niños, cultivamos papa, ulluco, zanahoria y algunas hortalizas para el consumo y un resto para la venta.

¿Se puede vivir de la huerta?

Clementina Muelas: Sí se puede vivir de la huerta, después de que uno está constantemente armonizando a la madre tierra. Se armoniza uno y le da gracias a los cultivos por la comida que uno recibe, gracias.

Deisy, por favor.

Buenos días, mi nombre es Deisy Johana Almendra, tengo 18 años, pues en la semana también ayudó a trabajar a mis padres como coger café, también a deshierbar, y... si, eso más que todo.

Denis, por favor.

Buenos días, mi nombre es Denis Muelas, tengo 26 años y en la semana pues a veces nos levantamos a las 3, a las 4 de la mañana, o a veces a las 5 a ordeñar. Después del ordeño a veces tengo que realizar pasantías. Voy al hospital, estoy ahí 7:30 a 3:30 y, pues, comienzo a caminar otra vez a la casa. Hay algunos días en que, digamos, me quedo en la casa a tejer el sombrero y, bueno, así. A veces le ayudó a deshierbar la cebolla a mi mamá o, bueno, lo que se siembra en la huerta.

Cuando yo entré aquí, entré como estudiante ¿Ustedes que pensaban de mí cuando llegué?

Clementina Muelas: Pues de mi parte yo decía... “será algún docente que nos va a dar clases o será uno de los que vienen de afuera que viene como turista”, pensaba en el momento, pero

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

ya al saber de que usted viene aquí como estudiante, después de que nos va a dar unas clases de audiovisual, pues me pareció chévere para aprender y uno tener como... así no aprenda todo al 100 % pero tener como un poquito experiencia de eso, gracias.

¿Y Denis?

Denis Muelas: Pues, bueno, el día que también que llegastes, como dijo la compañera, yo te vi como un docente siempre, ¿no? Y desde que ya como que te presentaste y dijiste que venías hacer parte como estudiante, pues sí fue chévere, ¿no?, porque hasta momentos no había llegado, digamos, pues siempre llegaban como docentes pero no a ser estudiantes. Entonces fue como algo nuevo. Pero pues igual fue chévere que usted viniera a enseñar sus conocimientos y que usted también llevara algo también de acá de la cultura, un aprendizaje mutuo se podría decir.

¿Y en tu caso?

Deysy Johana Almendra: Pues cuando recién llegó usted yo pensé que era como otro de los docentes que nos venía a dar clases, pensaba yo, como dijo las compañeras. Ya cuando se presentó que venía a ser parte de la clase, pues también me alegré un poco, y ya desde qué que nos dijeron que usted también nos iba a compartir de lo que había aprendido, pues chévere y hasta ahora he aprendido mucho de usted.

(En ese momento llegó Eliecer Tombe, otro de los estudiantes)

Bueno, ¿por qué no te sumas? Acércate, por favor.

Eliecer Tombe: Es que estoy sudando, entonces... no había carro y me tocó echar pata y correr.

¿Te toco venirte a pie?, ¿desde dónde venís?

Eliecer Tombe: Desde El Cacique.

(De la cocina llaman a Eliecer a desayunar, el estudiante se retira y la conversación sigue con las entrevistadas).

¿Cuánto hay de El Cacique acá?

Denis Muelas: Como una hora, creo, sí algo así, una hora caminando. Y los sábados casi se complica, pues uno trata de digamos. Yo vivo también lejos de aquí, se podría decir que una hora y media, se podría decir, a pie. Entonces pues siempre es durito, ¿no?, porque los sábados a veces no hay carro, entonces uno trata de salir temprano pero llega a la central y como no hay carro entonces toca caminar.

Bueno, una pregunta del curso. ¿Ustedes creen que este laboratorio, este ensayo que estamos

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

haciendo, puede ayudar digamos a pensar el arte en Guambía?

Denis Muelas: Pues sí, creo que sí, porque a veces como que si no recibimos clases de eso pues como que nos parecía normal, ¿no?, pero pues digamos, después que usted nos enseñó a editar, a recoger digamos... a grabar videos o algo así, entonces ahí ya uno se da cuenta de que sí, uno puede jugar con la cámara, bueno, con la ayuda de la naturaleza, ¿no?, y puede hacer muchas cosas.

¿Y Clementina?

Clementina Muelas: Pues en cuanto a la pregunta que realizas, pues sí uno... es para uno aprender y a jugar con las cámaras y mirar cómo se puede tomar un video, realizar esos videos, gracias.

Y sobre el arte, ¿a ustedes les parece que el vídeo nos puede servir, como un elemento para fortalecer el arte, la identidad y la cultura propia?, ¿ustedes creen que eso puede ser una herramienta?

Clementina Muelas: Pues sí, es una herramienta que podemos dejar para nuestros niños, para que ellos miren sobre cómo va cambiando a medida que va pasando el tiempo. Cómo ha sido antes, para que vaya como analizando o hagan una comparación de lo que está hoy y lo que fue antes, gracias.

¿Qué pensás al respecto?

Deysy Johana Almendra: Pues a mí me parece bien que aprendamos a hacer videos sobre nuestra cultura, ya que con eso nos podemos fortalecer. También de lo que uno no sabe, pues uno puede aprender más y conocer muchas cosas de la naturaleza. También pues con estos vídeos que uno hace, uno le ayuda mucho a... pues para los demás personas que no conozcan. Y eso es.

¿Querés agregar algo?

Denis Muelas: Pues sí, más que eso, digamos sería una herramienta muy importante porque hasta ahora digamos que la historia de los misak, por ejemplo yo solo los había leído, ¿no? Hasta ahora solo en libro. Entonces sería como muy chévere, quedaría como una herramienta muy chevere para los niños que vendrán después, entonces sería como a manera de resumen. Sería digamos ver y con ella guiarse y que ellos a base de esos videos digamos podrían aprender.

¿Qué piensan del celular?, ¿creen que la herramienta del celular ayuda, es importante o les parece que no funciona? Para lo que estamos haciendo, la cámara del video, ¿qué piensan de esta estrategia? ¿Les ha gustado, les parece que funciona, que no funciona?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Denis Muelas: Pues sí, porque más antiguamente como hemos visto en los vídeos ha sido como difícil, porque en estos tiempos no existía el celular, pero pues como la tecnología también ha avanzado, entonces digamos que ha facilitado. Esos bichitos, digo yo, pues han servido de mucho.

¿Y tú experiencia?, ¿cómo lo ves, esa parte de usar la cámara del celular para hacer las propias películas, ustedes?

Deisy Johana Almendra: Pues sí, el celular hasta ahora es muy bueno ya que ha facilitado a la comunidad, como hasta ahora hemos grabado muchos videos, pero también hoy en día los jóvenes los hemos... hemos mal acostumbrado también al celular.

¿Me podés ampliar esa idea, por favor?

Deisy Johana Almendra: Para lo que estamos haciendo está bien, para contar historias. Pues en eso, en vez de mal utilizarlo, deberíamos grabar vídeos o hablar con los mayores, pues como lo estamos haciendo ahora, como grabando documentales, para eso sería bueno.

Clementina, contame...

Clementina Muelas: Pues en cuanto el celular con cámara me pareció chévere porque uno toma fotos, realiza videos y uno puede hacer videos de acuerdo al tema que se está realizando, y dejar video tomado para que quede como experiencia, y uno vuelve a mirar ese video y volver a mirar, volver a mirar el video, pues uno va aprendiendo a que uno ha aprendido algo de experiencia contando historias también.

¿Qué cosas les ha dejado un poco esta experiencia que hemos tenido en estos pocos días con el laboratorio?

Denis Muelas: Digamos es recoger o crear documentales, ¿no? Lo bueno ha sido porque por ejemplo taita Abelino lo hemos dejado a un lado, como que no le tuvimos importancia, pero cuando volvimos a crear documentales entonces pues es algo bueno ¿no?, porque él ha aportado muchísimo a la comunidad, nos ha enseñado. Entonces es algo muy bueno, que le deja enseñanza grande a la comunidad.

¿Y de las cosas de ayer, de los ensayos que hemos hecho, de los ejercicios, cómo los has visto?

Denis Muelas: Pues sí son chéveres porque hay cosas que uno no las había realizado cómo... se me olvida el nombre. El taumatropo. Eso ha sido como una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje y sí, ha sido muy importante todas estas enseñanzas que hemos tenido en este laboratorio.

Clementina Muelas: Pues como dijo ahorita la compañera, en cuanto al laboratorio nuestros

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

mayores han tenido muchas historias qué contar para que nosotros valoremos, pero nosotros no los hemos valorado y este espacio de bibliotecas, pues podemos hacer para dejar un legado a nuestros niños, gracias.

Deisy Johana Almendra: Respecto a lo que dijo las compañeras, pues sí es muy bueno porque uno ya como joven debemos recorrer las huellas de los mayores para seguir fortaleciendo más la cultura.

¿Qué cosas buenas sienten que nos ha dejado esa experiencia? Porque para mí también ha sido una experiencia nueva, que cosas buenas y luego hablamos de las cosas malas.

Clementina Muelas: Con respecto a las cosas buenas, pues, para mí me pareció chévere recordar a nuestros mayores. Hacerle una memoria a nuestros mayores para que ellos mismos nos están acompañando, nos protejan y recordarlos constantemente, y así mismo para nuestros niños, hacerlos recordar de que nuestros mayores nos han dejado muchas experiencias, gracias.

¿Cómo valoran esta experiencia que hemos tenido? Aparte de hacer de hacer memoria, qué es importante. ¿Ha sido aburrido, se han divertido, no sé, qué piensas de eso?

Clementina Muelas: Pues de mi parte, entre chiste y chiste pues me he divertido. He aprendido a conocerme a mí misma, conocer a nuestros compañeros, recochar con los compañeros. Hablando de algún negativo, pues cuando uno no todos los días amanece con las mismas ganas, a veces amanece con unas ganas que no se siente bien y entonces a veces como que le parece aburrido, entonces no está en ambiente. En eso también uno tiene que ir dar entender eso, gracias.

Tu opinión, por favor.

Deisy Johana Almendra: Pues para mí las clases han sido como chéveres, pues también nos hemos reído mucho. De las cosas malas que he visto, pues sería como el desorden que hemos hecho por los incumplimientos en clases, sí, eso es.

Denis Muelas: Pues de mi parte fue una experiencia muy buena porque aparte de grabar documentales o hacer videos, yo le tenía mucho miedo a las cámaras o a grabar. A veces uno se para enfrente de las cámaras y como que se le olvida todo lo que iba a decir. Digamos que sirvió a que pierda ese miedo a hablar delante de las cámaras o actuar, se podría decir, entonces fue algo muy bueno para mí y de lo malo no tengo nada.

¿Cómo creen ustedes que se podría mejorar un taller de estos, qué recomendaciones, qué sugerencias tienen?, ¿quieren que haya una continuación?

Denis Muelas: Sí, sería chévere que esto continuará. Cada vez la tecnología cambia, avanza, entonces sería seguir aprendiendo y más que todo en editar porque eso es algo que a veces

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

para realizar diferentes trabajos se necesita demasiado. Pues sería chévere que hubiera otra sesión de esto, de audiovisuales.

Clementina Muelas: Para mí, como dice la compañera, sí sería chévere realizar no como un taller sino como una clase de seminario para poder avanzar más y aprender muchos más, y que nos sirva para hacer diferentes trabajos, gracias.

Deysy Johana Almendra: Yo tengo una sugerencia, sería que en cada clase deberíamos hacer exposiciones o de lo que aprendimos para así saber o hacer una exposición de algo, eso sería por mi parte.

Muy bien y ¿recomendaciones de lo que yo debo mejorar y de lo que el grupo debe mejorar, que me recomiendan?, ¿cómo puedo mejorar mi trabajo con ustedes?

Clementina Muelas: Pues de mi parte, uno como estudiante ser más responsable. A veces como estudiante, al profesor que es como más sencillo como que no le tratamos de hacer caso, y si es un profesor bien estricto como que sí le hacemos caso. Entonces como docente, ser un poquito más estricto.

Por último, ¿ustedes quieren agregar algo que yo no les haya preguntado?

(Silencio)

...bueno, listo. Muchas gracias. Vamos a la filmación.

Anexo 10. Minga de conocimiento (Evaluación de los estudiantes)

Actividad: Minga de conocimiento: ¿Qué nos dejó la experiencia?

Converstatório oral.

Lugar: Misak Universidad

Fecha: 7 de noviembre de 2020

José Antonio Dorado Z.: ¿Qué opinan sobre el proceso del Laboratorio Audiovisual Étnico?

Testimonio taita Javier:

Bueno, pues es un proceso muy complejo para estos trabajos y uno ve muchos trabajos que hemos hecho también aquí internamente en tema de este proceso, en temas de audiovisual, en materiales pedagógico-didácticos ¿y, cómo no? Es que este es un espacio en donde este elemento va a servir muchísimo en la misak educación. Ahora, ¿qué pasará en la misak pedagogía? Este es el recordéris que vamos a hacer a los niños, a los jóvenes, incluso reeducar a la comunidad porque si no reeducamos a la comunidad, mire lo que pasó en el fallecimiento de este gran personaje dentro de la comunidad, por el tema político que desafortunadamente consumimos como misak guambianos. Acá en el suroccidente el tema político es donde nos jodió la vida, desde ese entonces y hasta ahora quizás. Eso como quiero decir, que la comunidad ha estado dividida con el tema político, es por eso que en ese entonces el mayor Abelino, que no tenía que ver nada con el tema político, deberíamos en ese entonces de celebrar, de homenajear muchas cosas con tambores, con flautas, incluso de ofrendar el cabildo gracias al taita Abelino Dagua. El mismo Cabildo pues políticamente no estaba todavía en la posición que tenía que estar como misak y como autoridad, pero entonces cuando taita Abelino Dagua empezó a escarbar él decía siempre “hay que escarbar hasta la raíz, como la gallina”. Y por esas razones había muchos libros, había muchos textos, había mucha información de que muchas universidades, incluso muchos solidarios llegaron aquí y llevaron mucha compaginación histórica de los misak. Lastimosamente el día del fallecimiento del mayor Abelino no pasó mayor cosa, no fue incertidumbre que debíamos de hacer como pueblo misak, como autoridades, como jóvenes, como estudiantes y como comunidad.

Desde que se fue taita Abelino Dagua hasta ahí llegó la historia, hasta ahí llegó el proceso. Hoy en día la nueva generación o quizás la gente que viene hacer relevos a él, no están muy bien profundizados con el tema. Vienen hablando de la historia, de la memoria de la vida, de la misak, del origen, pero no estamos muy bien empapados sobre el tema. Estamos muy encima siendo misak hablantes *namrik* aquí internos, porque pues de alguna u otra manera ellos sacrificaban su tiempo. Así como ustedes lo hacen para poder hacer un buen trabajo, taita Abelino sacrificó su tiempo casi durante toda su vida. Uno de los mayores y únicos quizás, hay mayores ahorita, quizás tienen 70, 80, 90 años, pero entonces ellos están allá. La comunidad con su tema política-político en su pacto administrativo y político, mas no el interés de recuperar la memoria como tal. Entonces ahí se quedó, mas sin embargo este va a ser uno de los materiales que sale aquí de la misak y gracias a ustedes, profesor Antonio, aquí a los dos amigos, créame que pues, así como dice Silvio, no es tan fácil crear de la noche a la

mañana un trabajo así, porque pues eso se demora, mas sin embargo ese es el sueño de la misak: tener en cuenta los dos mundos, la tecnología y el mundo nuestro, porque en la actualidad, créame que si en el mundo tecnológico y en el mundo globalizado en el que vivimos como ahora, si no aprendemos a utilizar un computador, un celular, entonces estamos “fritos”. Pero hoy en día les comento esto: hoy en día, así como ella lo tiene tejiendo, lo tiene hilando (refiriéndose a Clementina), ahí es donde pone la resistencia, la identidad cultural. Antes, hace veinte años atrás, las señoritas cuando venían caminando siempre venían hilando, hace veinte años atrás, y sabían tejer ruana anaco. Después de veinte años, hoy ¿qué hace la mujer guambiana? Con el respeto debido que están aquí, en cien mujeres cinco están hilando, en cien mujeres, en la actualidad, ¿el resto qué hace? chatear, facebookear, celular, caminar con audífonos. Cuando uno pasa saludando en el camino ni siquiera escuchan ¿Por qué? Porque van con audífonos, entonces repercute la pérdida de la identidad, la pérdida de cultura especialmente de la autonomía y la autoridad como misak. Entonces hoy en día, en teoría hablamos muy bonito con la gente, en teoría, quizás muchos hombres, muchos líderes dirigentes ahora somos teóricos, son teóricos. ¿Hace 50 años atrás cómo era un mayor misak?, ¿cómo era? Sabía trenzar el sombrero propio, sabía hacer tambores, sabía hacer flautas, sabía hacer vasijas de barro, así como hoy paso rajando la leña hacía todos los quehaceres de la vida cotidiana del ser misak del hombre, así mismo la mujer, ¿sí? Pero hoy en día gracias a la tecnología, hasta nuestra ropa hemos cambiado. Cuando hablamos *namtrik* hablamos disperso, inverso. En vez de hablar correctamente hablamos otra cosa. Mezclamos castellano y *namtrik*, desde ahí comienza la pérdida de la cultura, la pérdida de la identidad, del pensamiento, entonces muchas situaciones están pasando en Guambía, muchas situaciones.

A propósito de eso, yo pensaba que justamente en este tipo de trabajos, porque me llamó la atención...

Testimonio Manuel Trino Almendra Morales:

Mi nombre es Manuel Trino Almendra Morales. Con este proceso que estábamos realizando de grabaciones, primero de audio y luego video, en este proceso pues de mi parte, ¿no?, era como en principio era complicado, y teniendo esas complicaciones pues uno aprende, ¿no?, tiene errores y a través de sus errores pues uno mejora, ¿no?, y con este proceso pues de edición y sobre grabaciones siempre pensaba de que, o sea uno pregunta a los mayores, y pues los mayores siempre les tiene miedo bien sea a la cámara, a los audios, así a las grabaciones de audios y videos, siempre. Es como que le quita la esencia que tiene y si uno va a preguntar a un mayor pues, o así personalmente ellos hablan tranquilamente con la inocencia y pues uno viendo así de grabaciones y más que todo para ediciones, de acuerdo con eso, hemos aprendido como jóvenes a editar y hacer grabaciones. Pues por mi parte eso es algo que sigue, es un proceso que debemos de seguir que debemos de aprender, también estoy agradecido por el profesor Antonio, Félix y José Luis, por habernos acompañado y por dar herramientas sobre grabaciones.

Sobre el video estábamos hablando aquí con el compañero de que no se hace falta. Es decir, no demostrar tanto al exterior. El profe mismo lo dijo “el video debe de quedarse aquí en la

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

comunidad”, y lo que se tradujo en algunos momentos, pues está como que no coincide pero se entiende, y como acá es como para la comunidad, pues uno entiende más el lenguaje propio que está hablando, ¿no? Y pues para el exterior es más o menos, es no traducir literalmente, ¿no?, sino que es hacer una traducción en un sentido de que también ellos puedan comprender lo que ahí está escrito y pues de mi parte sería eso, agradezco también aquí a los profes y a los estudiantes también, gracias.

¿Crees que este tipo de trabajos le sirven a la comunidad?

Pues a través de los vídeos se puede... o sea para las escuelas, ¿no? Escuelas o guarderías, pues es un video muy interesante, ¿no? Porque si vemos en los niños, se impresionan mucho, ¿no?, cuando ven unos videos, y pues, para la comunidad es muy importante, para los colegios y escuelas también, y más que todo en las guarderías, ¿no? Iniciar con esto y hacer ver, la mayoría de aquí en la comunidad, ven otras cosas no sea del occidente, en vez de ver del occidente, dejar estos tipos de videos que hay.

Testimonio Silvio Yalanta:

Primero agradecer a ustedes por gran esfuerzo para hacer un documental, para hacer cosas así, no es tan fácil, es muy difícil. Pues como dice hace rato hubo muchas complicaciones en las grabaciones, en todo, pero gracias a Dios lo que yo estoy viendo es primera experiencia, ese material que salió para mí, digamos personalmente, está excelente solo falta el complemento de la ofrenda y va a quedar más mejor, ¿no? Entonces digamos que eso no va a ser solo este video, pues con la ayuda del espíritu de la naturaleza que tal que podemos hacer la segunda parte. Es que el video primera parte no tiene que ser tan detallado como para que la gente quedan como que con ganas de ver, entonces la segunda parte puede ser otro poquito más detallado, así como en las películas, como las grandes películas, grandes cines, vienen como que la primera parte como no es tan buena, segunda es como más buena, la tercera, ¡uy!, la cuarta, quiero ver la quinta, quiero ver la sexta. Entonces así mismo tiene que ir subiendo, ahora mismo no vamos a colocar todas las imágenes que salgan, todos los vídeos que salgan, ¡no! Hay que irle suave, gracias.

Me siento muy agradecida con ustedes ¿no? primeramente y después a nuestros compañeros pues eso ha sido difícil, ¿no?, para tomar esas imágenes; entonces, pues pedirle a la vez disculpas porque a veces pues como que no obedecíamos a usted, pero pues así salimos, ¿no?, y pues del sentir, pues a la vez en ese momento pues sentimos tristeza, ¿no?, y a la vez alegría porque nos han dejado una gran enseñanza, eso merecía taita Abelino porque lamentablemente en el año que falleció no fue conmemorado, pues en el día del entierro pues me sentía triste porque cuando llegamos aquí con el cuerpo no abrieron las puertas aquí, y pues en ese momento sí pedía perdón porque la comunidad no valoraban, no reconocían el esfuerzo que hacía taita Abelino, entonces pues nuevamente me siento agradecida con ustedes, y gracias por el apoyo y por tenerlos en cuenta aquí a Misak Universidad, gracias.

¿Cómo se puede mejorar?, ¿qué crees que le faltó?, ¿cómo lo podríamos mejorar un poquito?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

En cuanto al lenguaje natural, ahí... algunas, toca cambiar eso... los símbolos, entonces yo creo que en esa parte. No cambiar, sino que aumentar un poquito.

Testimonio Alexander Rodríguez:

Bueno, primero que todo agradecer a ustedes de nuevo, y gracias profesor Antonio. Nosotros hemos conocido ya bastante tiempo y pues ya, según ya cuando profe me contó que estaba dando clases acá pues me animé, para aprovechar más porque me gusta audiovisuales más que todo pues hacer videos, así como lo había venido haciendo antes, entonces quería afinarme más y gracias a Dios aprendí muchas cosas que hemos aprendido. Aprendí bastante, entonces como dicen por ahí, como dicen los compañeros, profe es una persona muy importante, ha ganado muchos premios, de esta razón pues a veces nosotros como estudiantes no ponemos cuidado. Hemos... digamos, hemos perdido clases, no hemos aprovechado y en algún momento eso no va a ser como para la última. No es que toda la vida no va a haber esa oportunidad, entonces a veces pierda esa oportunidad y después uno se arrepiente. De eso pues, del material que hicimos entre todos, ese material lo que yo estaba viendo nos va servir como material pedagógico, por ejemplo en los colegios, ya en estos momentos en nuestro territorio, en los colegios, los estudiantes ellos ni siquiera conocen quién es taita Abelino, no conocen. Entonces por medio de ese video podemos ir a recordar en los colegios, no solo en el colegio sino en las asambleas, en algunas actividades que hace la comunidad podemos presentar en esa parte para que ellos recuerden quién era taita Abelino. Ya ahí ya sería pues que comenzará a valorar.

¿Como herramienta política, crees que le sirva a la comunidad? Como herramienta política para defender su cultura.

Pues sería más como... ¿cómo le digo eso? Pues como manejar más estrategias, pues como, como aprender a llegar con estos pensamientos que hemos venido haciendo. Y afinar, aquí nosotros también lo que nos enseñaban ustedes con eso pues saber cómo aportar a nuestro territorio, pues ya es manejar estratégicamente y políticamente. Ya pues, más valoración a nuestro territorio, a nuestros líderes, a nuestros *shures*.

Testimonio José Antonio Morales Tumiña:

Mi nombre es José Antonio Morales Tumiña, hago parte de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, segundo año. En la parte de audiovisual que tuve mucho conocimiento, aprendizaje, estuvimos muy enorgullecidos con el grupo ya que la mayoría de los compañeros no manejaban tanto o no conocían sobre el audiovisual, entonces pues yo me siento muy agradecido con el profe Antonio Dorado que muy humildemente llegó a las instalaciones de la Misak Universidad y nos llegó con la sorpresa de que era un personaje muy reconocido, muy querido por su talento. Por esas razones, por sus conocimientos y por sus actitudes que tuvo el profe, nos acercamos como él quería que nosotros correspondiéramos, ¿no?, y pues fue algo único, que fueron días maravillosos dentro de las clases, fuera de las clases haciendo videos en nuestro mismo territorio, con nuestros bellos paisajes, que a la vez pues fuimos muy talentosos también, que aprendimos a tomar fotos, a tomar videos y de esos recursos que nos han dejado aquí esperamos nosotros como estudiantes seguir mejorando, pues si hay algo que nosotros no hayamos aprendido será en el

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

transcurso de nuestras vidas que iremos conociendo más, y pues muy agradecido con el profe por su humildad, por su compromiso, muy amigable también, pues siempre, a veces fuimos muy desobedientes, salimos con recochas pero siempre nos tuvo la paciencia, el profe entonces pues yo agradezco y estas instalaciones siempre están las puertas abiertas para el que nos van ayudar. De esta forma el audiovisual nos va abrir muchas puertas también, así como hemos aprendido a manejar las tecnologías sobre... manejar esas tecnologías de los audiovisuales.

De eso, de las tecnologías que nosotros a veces con mucho miedo que nos tocó utilizar, de pronto como había tecnologías muy sensibles que no podíamos tocar con mucha fuerza y pues simplemente digo que muchas gracias y un placer conocer a un personaje tan reconocido y *pai pai*.

Testimonio Gladis Almendra:

Por favor sus comentarios de manera general. ¿Cómo les pareció el Laboratorio Audiovisual Étnico? Y ¿cómo lo percibieron desde su punto de vista como mujeres?

Mi nombre es Gladis Almendra y pues para comentar acerca del profesor Antonio. Pues al comienzo en el Seminario de tejidos yo no asistí como a tres clases, entonces cuando llegué aquí pues yo no caí en cuenta que el profesor Antonio estaba como estudiante, ¿no? Y después llegó y en la mañana nos repartió como una chocolatina o algo así, entonces yo le pregunté a una compañera que quién era ese señor. Entonces ella me dijo que era uno que hacía videos o algo así.

Luego, cuando empezó sus clases, entonces pues me pareció interesante que pudo utilizar las herramientas que teníamos sin decir que eso no servía, o eso no tiene la capacidad, sino que utilizó lo que teníamos, y pues me gustó como la forma de compartir, fue tanto que nos hizo unir y sin saber de diferencias, pues compartir entre todos y fue muy bonito porque al comienzo uno como que tiene mucho miedo o es difícil de compartir con otras personas, pero pues como tuvo esa tolerancia de compartir con nosotros, esa amabilidad que tuvo hizo que nosotros pudiéramos compartir a la igualdad. Eso sería por mi parte, gracias.

Testimonio Daisy Yohana Almendra Muelas:

Mi nombre es Daisy Yohana Almendra Muelas. Pues me pareció muy interesante, chévere a la vez, porque fue una experiencia muy bonita. También aprendí muchas cosas de todos ustedes al igual de mis compañeros, pues me pareció que al principio fuera como un poco muy difícil, también pues uno, como fue la primera vez, una experiencia, uno como que no está acostumbrado mucho a estar así en cámaras, fue como que, a uno le da nervios o temor de que uno hablara mal, o le saliera algo mal, cuando lo están grabando. Es muy bonito aprovechar estos espacios que nos vienen brindando, también pues seguir así fortaleciendo como haciendo videos nosotros como estudiantes y dejar grabado, para seguir el legado que nos han dejado nuestros *shures*, para así seguir fortaleciendo. Pues sí, eso sería por mi parte.

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

¿Y cómo crees que se podría mejorar?, ¿qué cosas se podrían mejorar?

Pues lo que deberíamos de mejorar sería, es ser más participativos, ser puntuales con lo que hacemos. También dialogar más para así tener cuenta de los temas que estemos hablando.

Ustedes participaron bastante, pero ¿por qué no participaron las mujeres en los roles de dirección? Por ejemplo, ¿tú porque no asumiste los roles de dirección?

Yo diría que porque dicen que las mujeres demuestran más con los hechos que con las palabras, eso sería por mi parte.

Pero, entonces, ¿cómo lo ejemplificarías? Por qué no haces el favor de ampliar lo que dices.

Pues por lo menos, para las mujeres no suelen hablar, hablar, hablar, sino también hacer.

Es muy importante eso, a veces en silencio se hace más que hablando.

Testimonio Claudia Marcela Velázco Sánchez:

Buenas tardes, mi nombre es Claudia Marcela Velázco Sánchez. Bueno yo lo que opino del profe Antonio, pues por mi parte, bueno del curso. Al principio no me generó tanta confianza. ¿Por qué? Cada vez que entra la gente, bueno la gente blanca, ¿no? o sea, pues lo que yo he tenido la experiencia es que entran aquí, o más bien, no he tenido la experiencia por mi parte, pero con los demás compañeros decían, que llevaban grabaciones, llevaban sus talleres pero después no volvieron con lo que prometieron. Entonces dije “Ay, no”, y ¿qué pasará con usted, será que seremos utilizados o utilizadas? Por esa razón no me generó confianza, pero después, con el pasar de los días como dicen por ahí, uno le fue tomando un poco la confianza, o sea me fui tomando ya la confianza. Entonces, ustedes ya saben que al principio yo fui la más, digamos la más conflictiva, como que la más quisquillosa, algo así. Pero, bueno, ahí con un compañero es que yo estaba comentando que no, pues creo que no voy a decir esas palabras, porque yo con un compañero estaba comentando ahí, pero yo dije “no” entonces en ese caso, pues, ¿qué hagamos? Bueno, arriesguémonos, entonces yo dije: Bueno, a ver, vamos a ver qué es lo que pasa. De todas maneras nos vamos arriesgar y fue que eso desde ahí aprendí que el profe Antonio es una persona que tiene su profesión pero no demostrada, no demostraba su arrogancia, porque he visto que hay hasta misak que hay veces, como dicen por ahí, se le suben como la leche hirviendo y después usted ya sabe, y que aquí, pues sí entró como una persona en medio y yo dije ¿qué será, no será más bien un profesor?, como dicen por ahí, como que uno con pasos de como dije antes que, como una persona normal, sencilla.

Pero después es que me di cuenta que usted no era una persona ¿qué te digo?, ahí, normal, sino que era con su profesión, hasta le reconocen internacionalmente. Entonces fue que ahora en ese caso, pues yo también quisiera ser, bueno... estoy recibiendo esos cursos que podríamos hasta ser actores o actrices aquí de nuestro territorio. Y entonces pues fue interesante y a la vez nos divertimos mucho.

Y también, pues, por la parte que lo que nos estaban preguntando aquí, ¿que por qué no fueron capaces de agarrar una cámara o dirigir algo? Es que según yo, lo que pienso es que los hombres siempre son como muy individualistas, muy autosuficientes. O sea siempre en los territorios de los pueblos indígenas siempre hay ese machismo, en cambio yo he visto que hay algunos departamentos, que como los campesinos siempre piensan eso “Ay, que los misak son machistas”, por ejemplo, por ahí escuche una ¿qué te digo? una teguala, que decía que los del Norte son muy machistas, y decía: pues entonces acá con los misak están iguales. Eso es lo que yo estaba pensando y por eso no me atrevía agarrar, a sostener una cámara pero sí estuve haciendo. El profe Antonio sí me permitió por lo menos sostener una cámara y ahí sí fue que aprendí por lo menos como sostener, como tomar fotos, pero igual uno como que, ¿cómo es que dice?, cuando le tiembla, como dicen por ahí algunos compañeros, “es que no le colaboró el parkinson”, y entonces desde ahí uno como que ya tiene el miedo de... sostener una cámara, y que a uno le salga borrosa o le grabe borroso un vídeo o fotos. Pues sí había unas razones que no... no me atreví. Pero sí, el profe Antonio sí fue que, pues me enseñó a cómo sostener cámaras o grabar videos y tomar fotos, y fue pues ahí que eso no es sencillo. Es complejo grabar documentos, tomar fotos, más que todo me divertí, lo que me dio risa fue donde decía que “vamos hacer el misak perfecto” bueno lo que usted nos explicó que el misak perfecto parece de todo de la anatomía corporal, de eso es que me dio, lo que me dio risa o sea, me divertí en eso. Y sí aprendí, a pesar de que fue un curso, sí aprendí muchas cosas, gracias.

Testimonio Denis Muelas:

Hago parte de la Misak y, bueno, agradecer al profe Antonio por la oportunidad que nos dio... bueno, de brindar sus conocimientos que usted nos trajo y también digamos que fue mutuo, ¿no?, o sea, fue enseñar, aprender de usted y usted aprender de nosotros. Entonces pues fue una de las experiencias, digamos, bonitas, ¿no?, porque han venido muchas personas aquí, digamos que son solidarios y siempre como que han querido solo cosas que son de aquí de la comunión, de nosotros ¿no?, ellos como que no nos han portado nada. A veces se comprometían de que se realizaban los videos, y pues nunca se venían a presentar, digamos, así como lo que hemos realizado, ¿no?, pero pues lo que usted hizo, pues digamos fue algo distinto. Usted nos enseñó a manejar las cámaras, aprendimos muchas cosas, ¿no?, entonces pues ese agradecer al profe y pues que haya otras oportunidades, digamos pues para estos aprendizajes, creo que nosotras las mujeres, ¿no sé porque en ningún momento cogimos, digamos la cámara como para dirigir o algo así? No sé por qué no lo hicimos, pero pues creo que fue más que todo por lo que los hombres tenía más así ese rol, digamos como que de realizar y eso, ¿no? Entonces pues por esa aparte digamos que sería como que ya una forma de... digamos de tirar el miedo o, bueno, lo que nos causa eso, ¿no?

Y además fue la primera experiencia...

¿Y en la segunda ya crees que pueda cambiar algo, ya puedes de pronto sentirte más segura a la hora de coger una cámara o de dirigir?

LOS MISAK DE LA TIERRA A LA PANTALLA

Sí profe, de todas formas, es agradecer y espero que haya más oportunidades de esas.

Testimonio María Lucila Muelas:

Buenas tardes, mi nombre es María Lucila Muelas. En cuanto al trabajo de audiovisuales yo como estudiante me siento muy agradecida por lo que nos dieron una herramienta muy importante ya que estamos en el último año, pues nos hacía falta esas técnicas para hacer nuestros trabajos y hacer conocer a nuestra comunidad. Entonces pues como siempre han venido un proceso educativo en cuanto a la solidaridad, ¿no? Entonces eso fue, sentir la solidaridad del profe Antonio y los demás compañeros. Entonces pues estaba, como decía anteriormente está en nosotros como estudiante aprovechar esas oportunidades que nos brinda esta institución. De las cosas buenas uno tiene que apropiarse y de las cosas malas pues tiene que aprenderse, ¿no? Entonces pues en cuanto al trabajo yo como negativos, no veo, sino que es una herramienta que nos ha dado y gracias a todos ustedes y a los compañeros pues que dedicaron su tiempo para para este trabajo, gracias.

Una pregunta. Yo vi a las mujeres, las vi muy activas, me gusta mucho el trabajo, pero me llamó la atención que en los ejercicios no dirigían. Entonces me he quedado pensando... bueno... ¿será que me faltó a mí incluir de pronto orientadoras mujeres para que ayudarán a que las mujeres participarán en roles, en otros roles como dirección?

Pues yo creo que no fue culpa suya, sino fue por falta de nosotras.

Amplíame un poquito la idea, por favor.

Pues ahí si no sé qué decir...

Pues el temor era que las herramientas que a veces uno desconfigura o pasa eso, entonces era... personalmente como miedo al equipo, a la tecnología. Si de pronto lo desconfigurábamos y nos dañábamos el trabajo.

Testimonio de María Elena Muelas Chavaco:

María Helena, usted como secretaria de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad, ¿quiere compartir su opinión sobre cómo observó el proceso?

Respondiendo a la pregunta ¿Qué nos pareció cuando llegó el profesor Antonio Dorado? Me lleva a pensar ¿con quién llegó el profesor? Llegó con el profesor Javier Fayad, quien ha acompañado al pueblo misak y el proceso de la Ala Kusreik Ya Misak Universidad como solidario. El profesor Antonio desde un comienzo llega con una gran humildad, algo que nos enseña a las personas que estuvimos en este proceso y es que debemos ser humildes sin importar los estudios o sin importar el reconocimiento que tengamos a nivel personal, sino esa humildad que nos debe caracterizar. Pues muchas veces las personas somos muy egoístas y muy orgullosas, vemos a las demás personas inferiores a nosotros, entonces creo que no debemos ser de esa manera y eso es lo que nos enseña el profe Antonio y ese es un gran aporte como personas.

Por otro lado, creo que la manera en cómo él hace su trabajo nos da un poco en qué pensar y es el aporte que él hace desde la academia, ¿no? Creo que muchas veces dentro de los planteamientos de las ciencias sociales en cuanto a las investigaciones que se deben desarrollar pues hay dos maneras: una es hacerlo desde lo local y hacer las investigaciones desde lo local, pero muchas veces estas investigaciones se hacen desde las grandes ciudades, ¿no? Entonces muchas veces las ciencias sociales se ha dado ese planteamiento, pero pues es muy difícil llevarlo a la práctica.

Entonces lo que nos enseña el profe Antonio es que los trabajos se deben hacer desde lo local, creo que ayuda a que haya más cercanía con las personas que se hace y no solo digamos los proyectos de investigación o los distintos proyectos que se tengan desde la academia, es que se pueda hacer o los académicos como tal o los investigadores hagan sus trabajos teniendo de cercanía o se acerquen muchos más a dónde van a realizar sus trabajos. Es un gran aporte que él hace digamos de los planteamientos que se han dado y ese es el aporte en cuanto a lo académico, y creo que nos deja mucha enseñanza.

De esta manera el profesor Antonio nos deja grandes enseñanzas, tanto como personas en ser humildes a los distintos espacios en que vayamos llegando, y también que nuestros distintos trabajos tanto de investigación o los proyectos sociales se hagan desde la mirada... desde lo local, desde lo que está aconteciendo y tener cercanía. Que nuestros trabajos se acerquen más a las distintas problemáticas que están sucediendo o a los distintos contextos históricos que tengamos en nuestra región, porque muchas veces se hacen desde otros sitios, es decir, desde las oficinas, entonces eso permite que no tengamos una cercanía o digamos que estamos haciendo trabajos que no tengan nada que ver con la realidad. Entonces, ese es el gran aporte que nos deja el profesor Antonio tanto para la Academia y pues a nivel, digamos se podría decir, humanística también de esa humildad que debemos tener como seres humanos.