

Mesa 9B:

Preparación profesional de docentes audiovisuales: investigación y desarrollo. Transformación de las formas de educación, de los enfoques educativos y, por tanto, del papel de los educandos. La investigación sobre lo que enseñamos.

LCAV



CNAC

MESA 9B:

PREPARACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES AUDIOVISUALES: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. TRANSFORMACIÓN DE LAS FORMAS DE EDUCACIÓN, DE LOS ENFOQUES EDUCATIVOS Y, POR TANTO, DEL PAPEL DE LOS EDUCANDOS. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LO QUE ENSEÑAMOS.

APRENDER A VER

POR: ANDRÉS AGUSTÍ

PREPARACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES AUDIOVISUALES: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. TRANSFORMACIÓN DE LAS FORMAS DE EDUCACIÓN,

POR: CLAUDIA HERRÁN

CENTRO DE PRODUCCIÓN DOCUMENTAL MULTIMEDIA DE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA. (FUNDAMENTOS PARA EL USO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA)

POR: FERNANDO CARIAS

EL PELIGRO DE LA FALTA DE CONOCIMIENTO DEL CINE COMO UN OFICIO.

POR: HILDA DE LUCA.

LA ACADEMIA: UN TRAJE QUE NOS QUEDA PEQUEÑO.

POR: PATRICIA ORTEGA

CINE PARA PE NSAR (¿MAL O BIEN?), DESIDEOLOGIZACIÓN DE LA PANTALLA

LIBERACIÓN DE LA CULTURA

POR: PEDRO LAYA

¿AL MARGEN?, ¿AL CENTRO? ALGUNAS VOCES Y EXPERIENCIAS FRONTERIZAS EN EL CINE DOCUMENTAL VENEZOLANO (2006-2010)

POR: VÍCTOR CARREÑO.

LCAV



CNAC

Voy a orientar esta más que modesta reflexión, sobre mi experiencia en la enseñanza de cine documental en la Escuela de Medios Audiovisuales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de los Andes en dos talleres ubicados en los semestres tercero y cuarto, desde hace ya una década y del que sigo siendo profesor (de permiso, desde hace algo más de un año).

De una forma secundaria en horas de dedicación, ejerzo la docencia de dicha materia con el auspicio del Laboratorio del Cine, en talleres de 25 horas de duración, en distintas ciudades del país, al escribir estas líneas me encuentro dando uno de estos en la ciudad de Barquisimeto.

Esta experiencia tal vez más inserta en la Androgogía que en el quehacer universitario a nivel de licenciatura, usualmente dirigido a jóvenes, merece sin duda una reflexión en su especificidad, asunto que posponemos para una próxima oportunidad, concentrándonos en esta ocasión en la experiencia universitaria de la Escuela de Medios Audiovisuales.

Debo de añadir en este momento que he estado más ocupado en investigar la construcción del discurso cinematográfico documental, que de los componentes docentes que puedan mejorar la relación profesor alumno, más allá de lo que un cierto sentido común (el menos común de los sentidos) derivado de la imitación de modelos existentes sugiere. En ese sentido quiero agradecer a mis alumnos su paciencia en mis desiguales jornadas de trabajo tratando de explicarles ideas que yo mismo trataba y trato de manejar en mi trabajo como cineasta. Una primera sugerencia de este papel de trabajo podría ser resaltar la necesidad de crear talleres de formación de manera de poder calificar a los cineastas en tal aspecto de la labor profesoral.

Mi aproximación teórica al cine documental para el taller de cine documental en la Escuela de Medios Audiovisuales comenzó desde una prudente distancia panorámica con el libro de Dudley Andrew: **“Las principales teorías cinematográficas”** acercándome al cine como un todo, en vez de hacerlo al cine documental y en forma paralela con la obra de Erik Barnow: “El documental historia y estilo”, del primero extraje los conceptos de formalismo y realismo que según el autor agrupan dos tendencias fundamentales en las teorías cinematográficas, Bazin dixit: “hay cineastas que creen en la realidad y cineastas que creen en la imagen”. Del segundo, la perspectiva histórica de lo que ha sido el documental a través del tiempo, punto de vista que me permite afirmar que el documental es una manifestación que evoluciona permanentemente y donde convergen el arte y lo social, produciendo ocasionalmente una poética de la realidad de un nivel muy notable en la historia del cine.



Fue muy útil a través del distanciamiento que produjo el trabajo teórico sobre el tema, (yo había realizado hasta ese momento algunos cortos documentales, pero nunca me había propuesto dar clases sobre el tema, era una actividad “naif”), el poder empezar a diferenciar dos términos sobre los cuales no se reflexiona demasiado: realidad y realismo, utilizándolos de forma a veces un tanto indiscriminada. Es común asociar el documental a la realidad, pero no es tan fácil asociarlo al realismo y más difícil reconocer “estilos” en la narrativa documental. El falso documental se encargó de evidenciar que había una retórica documental, que imprimía un aire de realidad a cualquier contenido por surrealista que este pudiera ser. En efecto se considera “inocente de narrativa” al género documental, es tal la fuerza de la suposición de que lo fotográfico del film es la reproducción (mimesis) de la realidad y que colocar una cámara en un trípode implica necesariamente recoger un pedazo de eso que se llama realidad. En esas dos direcciones, la realidad y el realismo, continúe posteriormente con dos autores bien conocidos, Nichols como especialista del tema documental y Bordwell como teórico de la narración cinematográfica, este se refiere a una retórica documental dentro de una categoría, (cajón de sastre, según Nichols) de: **Sistemas Formales No Narrativos** agrupados en cuatro sistemas formales: *los categóricos, los retóricos, los abstractos y los asociativos*.

Categóricos: es un tipo de organización que divide el tema en partes o categorías, las cuales pueden ser científicas o explorar las infinitas posibilidades que la imaginación les pueda dar. Su forma está basada en la repetición incluyendo ligeras variaciones, de esta forma se toma un tema amplio que organiza la globalidad y categorías que organizan los segmentos. Su desarrollo se basa en esquemas inductivos simples y repetitivos, por ello puede debilitar el interés del público. Su reto es, según Bordwell, generar categorías poco comunes o irracionales. Los primeros documentales de Greenaway, los de Alan Berliner, buena parte de los documentales clásicos como *Olimpia* (Olimpia, Riefensthal: 1936) y muchos documentales de vida salvaje tendrían esta forma.

Retóricos: Bordwell asocia esta forma directamente con la persuasión y la argumentación, definiéndola como un tipo de discurso que intenta convencer al público de algo (verdad generalmente no científica sino de opinión) para generar posición y quizá lograr consecuencias prácticas por medio de la acción. Sus argumentos, siguiendo la teoría retórica, pueden ser basados en la fuente, el tema y el espectador. Su forma sigue los parámetros clásicos de orden decreciente, creciente o nestoriano. En esa categoría Bordwell ubica películas claramente retóricas como las de Lorentz o Capra.

Abstractos: forma que llama la atención hacia cualidades visuales y sonoras de las cosas descritas. Compara y contrasta cualidades como forma, ritmo, color, tamaño, las cuales se organizan a menudo en forma que podemos llamar “tema y variaciones”. Este modo documental puede tener muchas variaciones tanto micro como macro estructuralmente y el placer cognitivo se encuentra en descubrir las relaciones de lo individual con lo general. Bordwell pone como ejemplos de esta forma las películas vanguardistas de los años veinte y de la segunda mitad del siglo veinte.



Asociativos: esta forma busca expresar actitudes y conceptos o evocar atmósferas por medio de conexiones o asociaciones que vinculan imágenes y sonidos. Bordwell compara este proceso con las técnicas paralelísticas y del lenguaje figurativo usadas por la poesía. Formalmente el modo asociativo es muy libre y no está dividido claramente en partes convencionales, no obstante el principio de agrupación y el de repetición actúan en él para darle cierta unidad y coherencia. Como ejemplo se cita a *Koyaanisqatsi* (Regio, 1983) y *A Movie* (Conner, 1958).

(Catalá, Joseph Maria, 2006)

Por la otra parte Nichols introduce el concepto de “Modalidades de Representación,” en su libro: “La Representación de la Realidad “(1991:66), definiéndolas como: “formas básicas de organizar textos en relación con ciertos rasgos o convenciones recurrentes” destacando cuatro de ellas: expositiva, de observación, interactiva y reflexiva.

El autor insiste en que su análisis y las categorías tienen una cronología histórica, ya que los nuevos modelos se gestan a partir de una insatisfacción con el modelo predominante, en una época determinada, aunque este factor no impide la coexistencia dentro de la misma época de movimientos o documentales específicos.

Nichols lo afirma de la siguiente manera:

“Las nuevas modalidades transmiten una nueva perspectiva sobre la realidad. Gradualmente, la naturaleza convencional de este modo de representación se torna cada vez más aparente: la conciencia de las normas y convenciones a las que se adhiere un texto determinado empiezan a empañar la ventana que da a la realidad. Entonces está próximo el momento de la llegada de una nueva modalidad de representación.” (Nichols, 1991:66).

En el libro *Introducción tú documentary* (2001), Nichols continúa argumentando de forma tímida pero directa que el documental es una forma retórica y cita varios clásicos, como Cicerón, Quintiliano y Aristóteles, para justificar esta afirmación. Además, mantiene que la voz del documental es la voz de la oratoria: la voz del cineasta que asume una posición sobre aspectos del mundo histórico y que convence sobre sus méritos. Una posición que enfrenta los aspectos del mundo sujetos a debate (es decir, aquellos que no se basan en pruebas científicas, que dependen del entendimiento, la interpretación, los valores y el juicio). Nichols señala que este modo de representación exige una forma de hablar fundamentalmente diferente a la lógica y a la narrativa: es la retórica, aunque nuevamente vuelva a asociarla con la argumentación, y la separe claramente de los discursos científicos o literarios, en los que también siempre se encuentra presente (Nichols, 2001:49). Las modalidades de representación en el documental descritas por Nichols son estas seis:



1. **Modalidad expositiva.** Se asocia con el documental clásico basado en la ilustración de un argumento a través de las imágenes. Se trata de una modalidad más bien retórica que no estética, dirigida directamente al espectador, a través de los usos de los títulos de texto o las locuciones que guían la imagen y enfatizan la idea de objetividad y de lógica argumentativa. Surgió del desencanto generado por la baja calidad del divertimento del cine de ficción. Destacan en esta modalidad la época de las expediciones socioetnográficas (la finalidad antropológica en el cine documental, sobre todo a partir de la obra de Robert Flaherty) y el movimiento documental británico (la finalidad social en el cine documental, liderada por John Grierson y los documentalistas de la escuela británica). (Nichols, 1991:68-72 y Nichols, 2001:105-109)

2. **Modalidad poética.** Se vincula su origen con la aparición de la vanguardias artísticas en el cine, y por eso incluye muchos de los artefactos representativos de otras artes (fragmentación, impresiones subjetivas, surrealismo, etc.). Se trata de una modalidad que ha reaparecido en diferentes épocas y que en muchos documentales contemporáneos vuelve a coger fuerza y presencia. Tiene la voluntad de crear un tono y estado de ánimo determinado más que proporcionar información al espectador, como sería el caso de las modalidades expositiva y observacional. Destacan en esta modalidad las vanguardias de los años veinte y treinta (la finalidad estética en el cine documental liderada por Walther Ruttmann, Jean Vigo y Joris Ivens) y las películas próximas al arte y al neorrealismo (la finalidad artística y poética del lenguaje documental plasmada en las aportaciones de Arne Sucksdorf y Bert Haanstra). (Nichols, 1991:72-78 y Nichols, 2001:102-105).

3. **Modalidad reflexiva.** Modo que tiene como objetivo la toma de conciencia por parte del espectador del propio medio de representación y de los dispositivos que le han dado autoridad. El documental no se considera una ventana abierta al mundo, se considera una construcción o representación suya, procurando que el espectador adopte una posición crítica ante cualquier forma de representación. Nichols la considera la tipología más autocrítica y autoconsciente. Surgió del deseo de hacer que las propias convenciones de la representación fueran más evidentes y para poner a prueba la impresión de la realidad que las otras modalidades (en una primera formulación, en 1991 Nichols establece cuatro modalidades básicas a partir del libro *The Social documentary in Latin America* de Julianne Burton) transmitían normalmente sin ningún tipo de problema. Se trata de la modalidad más introspectiva: utiliza muchos de los recursos de otros tipos de documental, pero los lleva hasta el límite, para que la atención del espectador se centre tanto sobre el recurso como sobre el efecto. Destacan en esta modalidad las noticias documentadas durante los primeros años del siglo XX en Rusia (la finalidad ideológica en el cine documental, encabezada por Dziga Vertov) y unos cuantos autores más contemporáneos como Jill Godmilow y Raúl Ruiz, entre otros. (Nichols, 1991:93-114 y Nichols, 2001:125-130)

LCAV



CNAC

4. **Modalidad observacional.** Se trata de la modalidad representada por los movimientos cinematográficos del *Cine Vérité* francés y el *Direct Cinema* estadounidense, los cuales, a pesar de mostrar diferencias importantes, comparten unos desarrollos tecnológicos comunes (equipos portátiles, ligeros y sincrónicos) de principios de los años sesenta. Combinados con una sociedad más abierta y un conjunto coherente de teorías fílmicas y narrativas, permitieron un acercamiento diferente a los sujetos, y los directores daban prioridad a una observación espontánea y directa de la realidad. Surgió a raíz del desacuerdo con la voluntad moralizadora que el documental expositivo generaba. Esta modalidad permitió que el realizador registrara la realidad sin involucrarse con lo que hacía la gente, cuando no se dirigía explícitamente a la cámara. Destaca aquí el movimiento del *Cine Vérité* en Francia, el *Cine Directo* estadounidense o el *Candid-Eye* canadiense (la finalidad sociológica en el cine documental, liderada por Jean Rouch, Edgar Morin y Mario Ruspolti, entre otros). (Nichols, 1991:66 y Nichols, 2001:109-115)

5. **Modalidad participativa** (en sus orígenes interactiva). Desarrollada principalmente en el cine etnográfico y en las teorías sociales de investigación participativa, muestra la relación entre el realizador y el sujeto filmado. El director se convierte en investigador y entra en un ámbito desconocido, participa en la vida de los demás, gana la experiencia directa y profunda y la refleja a partir del cine. Este modo de representación se encuentra presente en películas como *Celovek* *Kinoapparatom* (Vertov, 1929) o *Chronique de un été* (Rouch y Morin, 1960). La modalidad observacional limitaba el realizador al momento presente y pedía un desapego disciplinado de los propios sucesos. El documental participativo hace más evidente la perspectiva del realizador, que se involucra en el propio discurso que realiza. Los directores querían entrar en contacto con los individuos de un modo más directo, sin volver a la exposición clásica, y de aquí surgieron estilos de entrevistas y diferentes tácticas intervencionistas, con lo cual se permitía que el realizador participara de una manera más activa en los acontecimientos. También podía convertirse en el propio narrador de la historia, o explicar los hechos sucedidos a través de los testimonios y/o expertos. A estos comentarios, se les suele añadir metraje de archivo, para facilitar las reconstrucciones y evitar las afirmaciones interminables del comentario omnisciente. Destacan las figuras de Jean Rouch, Emile de Antonio y Connie Field, entre otros. (Nichols, 1991:78-93 y Nichols, 2001:115-125)

6. **Modalidad performativa.** Último modo introducido por Nichols, aparecido hace relativamente poco tiempo, cuestiona la base del cine documental tradicional y duda de las fronteras que tradicionalmente se han establecido con el género de la ficción. Focaliza el interés en la expresividad, la poesía y la retórica, y no en la voluntad de una representación realista. El énfasis se desplaza hacia las cualidades evocadoras del texto, y no tanto hacia su capacidad representacional, se acerca de nuevo a las vanguardias artísticas más contemporáneas. Este nuevo modo de representación surgió gracias a los modelos anteriores y las carencias o

defectos que presentaban los clásicos, según diversos autores. Un exponente claro sería el director estadounidense Michael Moore, entre otros. (Nichols, 1994:92-106 y Nichols, 2001:130-138).

En resumen, según Nichols cada modalidad despliega los recursos de la narrativa y el realismo de una manera diferente, y elabora a partir de ingredientes comunes diferentes tipos de texto con cuestiones éticas, estructuras textuales y expectativas características por parte del espectador. **(Arnau Gifreu Castells / 2012)**

PARA UNA CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Aunque como profesor de documental sigo empleando estos parámetros clásicos de la teoría cinematográfica: relatar y mostrar, (nociones que por otra parte tienden a converger eliminando la ya difusa frontera entre el llamado género documental y la ficción), como realizador me parece que el documental está limitado (como la ficción) por convenciones narrativas fijadas en modelos (paradigmas) que debería de ser revisadas, desde una reflexión generada en disciplinas como la filosofía, la hermenéutica, la antropología, etc.

Es necesario invertir tiempo y esfuerzos en investigar, como en cualquier otro campo de la comunicación o de las ciencias sociales, en ese sentido me parece que debería abrirse una vía de financiamiento a investigadores que planteen proyectos en este sentido y mecanismos de producción y exhibición a películas que podrían estar dentro del llamado "cine experimental". También es notable la necesidad de una publicación especializada en crítica cinematográfica tanto a nivel de expertos como al servicio del público general. Hay que aplaudir los eventos que están reuniendo en forma sistemática a través de la geografía venezolana la producción de videos con carácter comunitario y popular porque se han constituido en motores de procesos de creación y experimentación a un nivel original y fructífero, he encontrado a través de mi actividad itinerante como tallerista referencias de esta labor

Espero que en nuevos pensums de estudios, que el deber ser universitario exigen, exista el espacio para formar cineastas que le den renovados horizontes al cine documental y por supuesto al cine de ficción, enfocándose en el cine mismo como instrumento de conocimiento, como ha sucedido en otras formas de arte; la pintura, la música, la literatura, etc., es uno los retos que las nuevas concepciones de la ciencia y el arte nos permiten emprender en nuestro deber ser como docentes comprometidos con procesos permanentes de renovación e investigación.



Quiero insistir una vez más en lo importancia de incluir en los programas de educación primaria y secundaria información “útil” sobre los medios audiovisuales, alertando sobre el peligroso parecido entre la realidad y su significante fotográfico, de eso depende en buena medida la formación de un espectador que pueda efectuar una lectura crítica de la gran cantidad de imágenes que caracteriza nuestra postmodernidad.

Me parece oportuno citar aquí para terminar, el título de un taller de cine documental del maestro Joaquín Cortes, que ilustra la permanente reflexión que suscita el género documental, atrapado en un ambiguo espacio entre la ficción y el reportaje: “El cine documental, ¿una ficción?”

Andrés Agustí

LCAV



CNAC

PREPARACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES AUDIOVISUALES: Investigación y desarrollo. Transformación de las formas de educación,

Por: Claudia Herrán

EL ROL DEL DOCENTE: FACILITADOR POR EXCELENCIA

El docente en la estrategia de enseñanza se convierte en un guía del proceso de otros seres humanos que necesitan mirar hacia atrás para construir sus propias respuestas, esto quiere decir, que su papel ya no está en hablar para contar, sino en hablar para ayudar a solucionar dudas y, primordialmente en ayudar a plantear buenas preguntas.

Además de ser un especialista o experto en su área de dominio, el facilitador debe aprender la forma de plantear y analizar problemas y, sobre todo, a sugerir y a evaluar estrategias de solución; pues eso será fundamentalmente lo que utilizará como medios de enseñanza.

El facilitador ya no debe preocuparse por repasar el contenido de lo que va a decir en la clase, sino que más bien, el facilitador se convierte en uno de los múltiples recursos con los que cuenta el grupo de estudiantes con los que cuenta el salón, o estas involucrados en la experiencia.

Partiendo de que el aprendizaje se diseña para que los estudiantes obtengan las respuestas de sus propias preguntas, con la finalidad de hacerlos individuos más independientes, podemos decir que la tarea más importante del facilitador es activar y motivar a que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de acuerdo a los recursos empleados en clase y con base a sus propias experiencias.

La nueva perspectiva de la gestión docente desde el punto de vista comunicativo

El ser humano visto de forma entera, es comunicativo por excelencia continuamente esta vertido hacia fuera mediante diversos y múltiples canales de comunicación, teniendo cada uno de ellos, una forma particular como lo son el lenguaje, las referencias del mundo, bajo el aspecto objetivo, social y subjetivo. La comunicación en el hombre es un proceso bien complejo en el cual participan por igual las estructuras cerebrales, sociales y culturales.

Jurgen Habermas, representa uno de los filósofos y sociólogos más notables de los últimos tiempos, su interés y sus reflexiones acerca del acto de la comunicación, como elemento natural del ser humano, en cuanto al sujeto de conciencia, que conecta sus pensamientos y su acción, a su entorno, buscando de esta forma su compenetración con

LCAV



CNAC

el mundo del cual forma parte y que comparte con los demás, lo han convertido en uno de los máximos exponentes de las teorías de la acción social en torno al proceso comunicativo.

No obstante, es evidente que el educando, tanto como el educador, necesitan prepararse para asumir los nuevos roles que requiere la educación actual. La función del profesor como mero transmisor de información se ha ido transformando en la de organizador y director del proceso docente. Se afirma, por ejemplo, que el 80% de las informaciones que reciben los estudiantes de la enseñanza media no proceden del maestro, sino de fuera de la escuela.

De acuerdo a lo anterior, es valedero señalar que hoy día se producen cambios en la situación socio psicológica del aula que implican cambios en las actitudes de los docentes: la autoridad del maestro, que imponía la subordinación a los estudiantes, debe sustituirse ahora por la colaboración entre docentes y estudiantes. Esto supone nuevas exigencias al profesor, una mayor capacitación psicopedagógica, el desarrollo de habilidades comunicativas para organizar la interacción con los alumnos, comunicarse con ellos y dirigir su actividad.

El desarrollo de las habilidades comunicativas del profesor puede alcanzarse mediante la utilización de diferentes vías: entrenamiento sociopsicológico, micro-teaching, cursos, reflexión sobre las condiciones de la comunicación propia y su autoperfeccionamiento, etc. Sin embargo, no debe entenderse este problema como meramente técnico; el éxito de la comunicación pedagógica se basa en la existencia de actitudes positivas hacia los alumnos, de sinceridad y honestidad en las relaciones con ellos. Sin estos atributos cualquier capacitación técnica sería infructuosa.

En el mismo orden de ideas, los nuevos esquemas gerenciales en la educación, son reflejo de la forma como la gerencia de aula, piensa y opera, exigiendo entre otros aspectos: un docente con el conocimiento para desarrollar y alcanzar los objetivos del propuestos; un proceso flexible ante los cambios, crea un ambiente de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución (alumnos) un sistema de recompensa basado en la efectividad del proceso (enseñanza-aprendizaje) donde se comparte el éxito y el riesgo; y un equipo de trabajo participativo en las acciones de trabajo en equipo.

Es importante destacar, que el docente, llamado gerente de aula, es quien es llamado a satisfacer necesidades planteadas por sus alumnos, además, a prepararse y capacitarse desde todo aspecto, para generar un cambio radical y substancial dentro del marco de un aula dinámica, con el fin única de optimizar una interrelación efectiva entre el docente y el alumno, generando beneficios satisfactorios en función de los objetivos planteados por él, así mismo, buscar más ampliamente el perfil del gerente del futuro.



El docente investigador

Con esta función, el docente abarca varios aspectos como conducir, influir, inspirar y guiar a los alumnos o grupo de trabajo, hacia la consecución de metas y a la ejecución de su trabajo con éxito. El docente como líder debe inspirar confianza y compromiso y la investigación, es una manifestación de comunicación y competencia.

En efecto, en el proceso de integración, el docente tiene que hacer uso de la comunicación, la motivación y la participación del alumno en la toma de decisiones de forma tal que se sienta involucrado y comprometido, aun cuando debe tomar en cuenta su capacidad de análisis y madurez, para poder contar con la disposición voluntaria de éste.

En ese proceso, el docente debe hacer uso de la asertividad con sus alumnos, aplicando sus roles de mediador y orientador, tan importantes para lograr el éxito con respecto al aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

Puede apreciarse de la opinión de los autores, que la función de dirigir es fundamental para llevar a cabo las actividades administrativas, la cual servirá para direccionar el proceso que deberá ser controlado constantemente para verificar la efectividad, tomando en cuenta para esto, la comunicación, motivación, liderazgo, manejo de conflictos, la negociación.

El constructivismo como enfoque educativo

La palabra constructivismo se puede comparar figurativamente con el acto de construir, edificar, levantar una estructura cuyo fundamento es la aplicación de conocimientos previos adaptados al contexto social requiriendo el trabajo en equipo y la unión de esfuerzos para lograr el objetivo final: la infraestructura terminada.

En este sentido, el construccionismo como derivada de la palabra construcción, es la edificación de un conocimiento a través de un aprendizaje que poco a poco se erige mediante la interacción del medio social y el conocimiento previo sobre un tema determinado el cual se procesa mediante el aporte de las ideas de un grupo de individuos cuya finalidad es lograr la optimización del aprendizaje.

Fundamentos teóricos del constructivismo

Se fundamenta en diversas teorías como:

- Teorías del procesamiento humano de la información
- Teoría de la asimilación de Ausubel y el aprendizaje significativo
- La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vigotsky



La teoría más significativa en el modelo constructivista es la formulada por Jean Piaget, nacido en Suiza en 1.896 y falleció en 1.980, se destacó por ser un filósofo, biólogo, creador de la epistemología genética y realizó aportes en el campo de la psicología evolutiva y estudios sobre la infancia además de su teoría del desarrollo cognitivo.

Piaget a través de la epistemología genética, determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños y elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.

Concepto de constructivismo

Es un enfoque que sostiene que el individuo, tomando en cuenta los aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

Ideas fundamentales de la concepción constructivista:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El estudiante es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje: significa que es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.
- La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración: es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social. Los estudiantes construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos.
- El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador.

Los procesos de construcción del conocimiento

Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de "elaboración" en el sentido que el estudiante selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.



En esta [selección](#) y [organización](#) de la [información](#) y en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje.

El estudiante viene "armado" con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de [lectura](#) e [interpretación](#) y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el estudiante consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo

Dentro del constructivismo se puede hablar de un aprendizaje significativo que surge cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello.

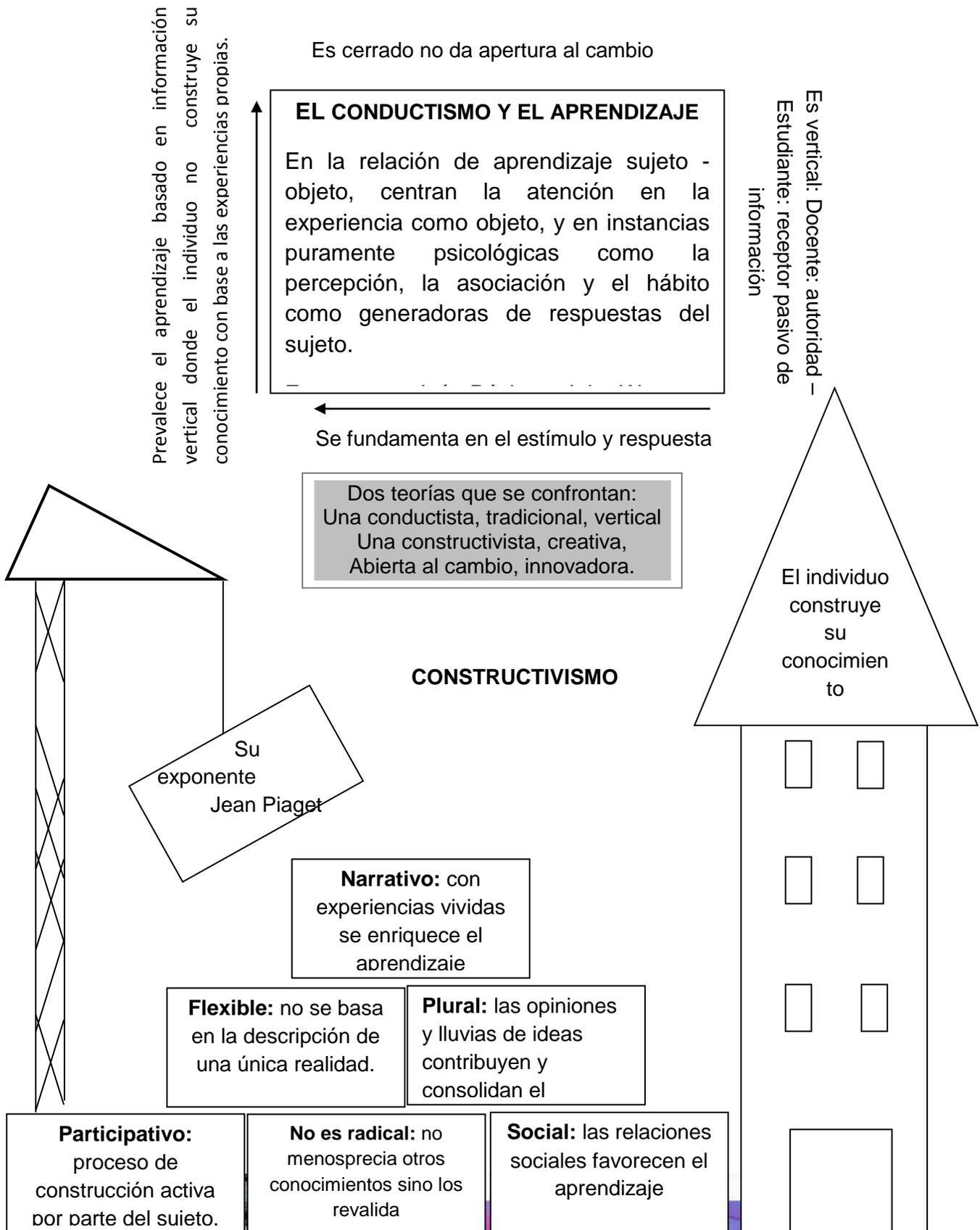
El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene. El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

LCAV



CNAC

Algunos enfoques educativos



El docente audiovisual construyendo un aprendizaje significativo

La aplicación de los medios audiovisuales en el aula, forma parte de la visión del docente abierto a nuevas posibilidades de enseñanza, no solo desde un aula conductista, más bien aprovechando las herramientas de aprendizaje que el mundo actual le ofrece.

Es así que para insertar los medios audiovisuales en el espacio escolar es necesario un cierto nivel de flexibilidad de la escuela como institución. En un contexto diverso, cambiante, incierto, que se desarrolla a la par del desarrollo humano, donde el hombre reestructura la realidad social al ritmo de los avances tecnológicos, una organización no tiene otra solución para sobrevivir, prosperar y desarrollar sus funciones que comportarse como un sistema flexible y abierto.

Evocando el desarrollo de los medios audiovisuales, en la década de los años cincuenta del pasado siglo, la televisión se presentó ante la sociedad en general, y ante los docentes en particular, como un medio que podría resolver muchos de los problemas educativos que en esos momentos se estaban planteando, algunos de los cuales, sin embargo, han trascendido hasta la actualidad. Las principales contrariedades que en esa época debía palear el uso de la televisión como medio de enseñanza eran en general: la falta de calificación de los docentes en determinadas áreas de contenido, la falta de materiales, el éxodo de docentes y el aumento de la población y por tanto la necesidad de extender la educación al mayor número de estudiantes posibles.

En la actualidad el debate sobre la utilización didáctica de la televisión y el video, está situado de nuevo en el centro de interés del análisis de los medios de enseñanza. La trascendencia que la comunicación por satélite y cable está adquiriendo en la sociedad tecnológica contemporánea; la importancia que los modelos formativos a distancia están alcanzando; los resultados que desde la investigación sobre los medios de enseñanza se están aportando para el diseño y comprensión curricular de los medios; la necesidad de reciclaje de la población trabajadora y la posibilidad de resolver estos problemas con métodos y estrategias de educación a distancia y flexibles.

Según González Castro (1986),¹ un medio de enseñanza es aquel que porta o ilustra el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, posibilita la actividad del docente y del discente con la finalidad de adquirir este contenido. Se comparte este criterio y se consideran la televisión y el video como medios de enseñanza. Otros autores como Barreto (2005)² asumen los medios como todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural y educativo, materiales docentes, programas o recorridos ambientales, que en unos casos utilizan diferentes representaciones simbólicas y en otros son referentes directos de la realidad.

¹ GONZÁLEZ CASTRO, VICENTE. La televisión educativa. ISP "Enrique José Varona" Ciudad de La Habana. Cuba. 1983.

² BARRETO GELLES Y P. A. HERNÁNDEZ HERRERA. Hacia una pedagogía del audiovisual en la escuela: la experiencia cubana. Pedagogía 2005. Curso 11. Impreso PALCOGRAF. La Habana, 2005.



Por su parte, actividad pedagógica profesional del docente debe centrarse en el proceso pedagógico profesional y en la integración de diferentes componentes que conforman su estructura y funcionamiento, los que se encuentran estrechamente relacionados entre sí, como son: estudiantes, grupo de estudiantes, docente, objetivo, contenido, método y medio de enseñanza, formas de organización y evaluación. Entre estos componentes del proceso pedagógico profesional existen relaciones de coordinación y subordinación, desde el punto de vista psicológico, lógico y pedagógico, dadas por:

- Las características del estudiante.
- La secuencia ordenada del conocimiento de la ciencia.
- Los métodos que propician el cumplimiento del objetivo.

No obstante, es importante centrar el análisis en lo qué se enseña y requiere que se aprenda: los contenidos y los medios audiovisuales como elementos facilitadores del proceso que al estar conformados por un conjunto, con carácter de sistema, sirven de apoyo material para la consecución del objetivo. Por su parte, los contenidos expresan tres aspectos esenciales: los conocimientos, las habilidades y los valores, estos aspectos están íntimamente relacionados entre sí y no puede darse la existencia de uno sin los otros.

Resulta importante apuntar que en los contenidos debe ponerse de manifiesto, de manera explícita, la relación existente entre lo instructivo, lo desarrollador y lo educativo. Así por ejemplo, el uso de vídeos didácticos o científicos y su posterior debate en la clase (vídeo debate), enriquece enormemente la capacidad de aprendizaje en los estudiantes, siempre que este vaya acompañado de una guía de observación previamente convenida que dirija la indagación hacia aquellos aspectos de mayor interés, los que estarán en correspondencia con los objetivos planteados para la clase.

Del mismo modo, la televisión constituye un medio atractivo, sin embargo el docente debe hacer un uso racional de esta y establecer el equilibrio necesario con otros medios como el libro de texto, el cuaderno de trabajo, la lámina, el pizarrón, los vídeos didácticos, las enciclopedias, el software, la computadora, entre otros. De igual manera ha de enseñar a los estudiantes a realizar ejercicios que promuevan la contrastación de la información recibida, es decir hacer lecturas críticas de lo observado y tomar partido ante la tele clase o la clase en soporte de video observada.

Resulta importante entonces conocer las potencialidades y las limitaciones que tienen los medios audiovisuales al ser utilizados en el proceso pedagógico profesional. Se consideran potencialidades de la utilización de los medios audiovisuales:

- Llevar la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de docentes.



- Facilitar la introducción en el aula de docentes y especialistas en temas concretos.
- Considerar que simultáneamente es un medio de comunicación de masas y un medio individual de aprendizaje.
- Favorecer la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes que observan la programación.
- Facilitar a través de los programas que los estudiantes puedan trascender su contexto, tanto en el espacio como en el tiempo.
- Mantener actualizados los contenidos de las materias y presentarlos de forma atractiva.

La utilización adecuada de los medios audiovisuales exige a los docentes el perfeccionamiento de su actividad pedagógica profesional en la dirección del proceso ya que la televisión y el video, como medios audiovisuales, constituyen valiosos soportes a los métodos participativos, propios de modelos educativos endógenos, en los que el diálogo juega un papel esencial en la labor que desarrolla el docente en su clase.

Actualmente existe una gran cantidad de información y la manera de obtenerla también suele ser diversa, con lo que se rompe la hegemonía de los espacios tradicionales del control. La televisión, el video y en especial Internet, posibilitan tal cantidad de información, que resulta imposible que un docente consiga abarcarla en toda una vida. No se trata entonces de competir con ellas sino de aprovecharlas y utilizarlas en un empeño mayor: la educación y la formación de los estudiantes, más allá de la erudita y mera instrucción o adquisición de información sin sentido y sin significados para la vida y la convivencia social.

Para adquirir conocimiento es necesario interiorizar dicha información, saber qué significa, assimilarla, hacerla parte de uno mismo, o sea, hacer significativo el conocimiento para poder tener la habilidad de utilizarlo, a través de la experimentación y la reflexión.

El docente del aula y el que concibe el material audiovisual deben brindar, cada uno desde su posición, los elementos indispensables para que el proceso sea a partir del aprendizaje del propio discente, su construcción individual y grupal del conocimiento, hacerlo capaz de estar en permanente actualización y formación, donde lo básico sea que "quiera aprender" y "compartir lo aprendido" en un ambiente socializador del conocimiento, para alcanzar en lo individual y grupal un proceso de llegar a "querer ser" y en este nivel sea donde se conjuguen el conocimiento y la persona en un todo, sin fragmentaciones o aislamientos individualizadores y alcance esa capacidad de poder crear y alcanzar los niveles superiores del pensamiento y de realización como ser humano.



Los nuevos tiempos que viven los seres humanos, con el desarrollo de los medios audiovisuales, hacen cuestionar permanentemente las formas tradicionales de enseñanza. Los docentes, ahora con la televisión y el video a su favor, deben estar atentos y romper el paradigma de una enseñanza exclusivamente verbal y tradicional.

Finalmente, lo que se pretende es el desarrollo de una práctica crítica pre y pos programa, que permita a los estudiantes cambiar el papel de simples espectadores, transformándose en hacedores y agentes de su propio proceso de educación en plena interacción con el medio y su entorno, donde lo que importa es la motivación, el convencimiento, el aprendizaje, la reflexión crítica, la acción, el cambio y transformación de sus prácticas y el enriquecimiento de sus valores.

LCAV



CNAC

CENTRO DE PRODUCCIÓN DOCUMENTAL MULTIMEDIA DE LA UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA. (Fundamentos para el uso de las TIC en el ámbito de la Educación Indígena)

Por: Fernando Carias

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a un grupo, población, comunidad o institución educativa indígena, propicia la inserción de medios de información masivos, nuevas formas de expresión, manifestaciones culturales foráneas, idiomas mundiales, entre muchos otros elementos exógenos, los cuales provocan encuentros inevitables con las costumbres locales y pueden, incluso, erosionar las tradiciones propias. Estas tecnologías, también proporcionan a los mismos grupos, nuevas herramientas que pueden ser utilizadas para preservar, fomentar y fortalecer estas culturas.

Esta duplicidad que por momentos pareciera irreconciliable, crea los espacios oportunos para desenvolver proyectos e ideas que contemplen y fomenten entre sus líneas de acción, el uso de las TIC en el fortalecimiento de las culturas aborígenes.

Herramientas y dispositivos tecnológicos como computadoras con sus respectivos software para producción multimedia³, cámaras fotográficas y de video, grabadores de audio, pequeñas radioemisoras locales en físico o en la red (virtuales) e incluso receptores GPS (sistema de posicionamiento global), pueden ser puestos al servicio de las culturas indígenas en el afán de crear productos y materiales multimedia que registren, vigoricen, promuevan la historia, mitos, realidades, manifestaciones artísticas y necesidades de estos pueblos ancestrales, desde una profunda visión humanista. Muestra de ello supone la aparición en Internet de un gran número de blogs, páginas Web

3

Cuando hablamos de multimedia, normalmente nos referimos a la combinación de múltiples

aparatos técnicos (ordenadores, memorias electrónicas, redes de transferencia de información, o aparatos de exposición) que nos permiten presentar la información en múltiples formatos (como textos, imágenes realistas o gráficos, sonido) a través de múltiples modalidades sensoriales. Por consiguiente, el concepto multimedia hace referencia a diferentes niveles. Primero, podemos considerar un nivel técnico, que se refiere a los aparatos técnicos; dichos aparatos pueden ser considerados como portadores de signos. En segundo lugar podemos distinguir un nivel semiótico, que se refiere a las formas de representación (textos, imágenes, y gráficos), puede ser considerado como clases de signos. Y en tercer lugar, un nivel sensorial, que se refiere a la modalidad sensorial de la recepción de los signos (Schnotz, 2008: 4).



y espacios creados, en la mayoría de los casos, por los mismos aborígenes, en los cuales puede advertirse todo el entramado que aquí exponemos.

Partiendo de estas deducciones, hacemos la presentación del siguiente anteproyecto de investigación, en el cual asumimos la creación de un Centro de Producción Documental Multimedia para la Universidad Indígena de Venezuela⁴; espacio para la formación, la reflexión, la inclusión y el diálogo intercultural entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (como producto cultural del mundo occidental) y los pueblos indígenas presentes en esta institución, hechos sujeto a través de los estudiantes que coexisten en dicha experiencia educativa.

Igualmente, la investigación supone la búsqueda del conocimiento en ámbitos poco estudiados y analizados hasta el presente, a saber; la producción, registro y difusión de material multimedia en el contexto de la educación indígena.

Entendido así, la siguiente exposición de motivos servirá para crear las bases teóricas y guía práctica para la concreción de esta investigación, la cual se presenta dual, tanto es su fase de ejecución in situ (praxis-UIV), como en su segmento epistemológico (investigación).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las culturas indígenas de Venezuela y el mundo han ido progresivamente viendo vulnerado el espacio y condición de sus culturas. Fenómenos socio-económicos y culturales como la globalización, estrangulan de a poco, todo rasgo de particularidad y autenticidad de estas minorías étnicas. Los escasos nichos que aun hoy existen, son producto del alto grado de consciencia que ciertos pueblos aborígenes aun conservan. En consecuencia, podemos afirmar que la memoria colectiva, modos de vida, costumbres y tradiciones de estos pueblos corren peligro y pueden desaparecer.

Muchos han sido los modos y mecanismos que estos colectivos han tenido para resguardar sus culturas. Recientemente y con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se abre un importante abanico de posibilidades que permite crear espacios garantes del intangible cultural de estos pueblos.

Sin embargo, la llegada de las TIC a comunidades y poblaciones indígenas ha sido avasallante, poco reflexiva y más grave aún; poco pedagógica. Se obvia el uso crítico que de estas herramientas se puede tener y su impacto no es medido conscientemente en función del buen uso colectivo y protección de sus culturas. Por el contrario, se utiliza la tecnología por la tecnología, sin asumir el alto valor de utilidad y usabilidad que estas poseen.

4

La Universidad Indígena de Venezuela es una experiencia educativa que esta en proceso de ser reconocida por el Estado venezolano. Fue impulsada por el Hno. Jesuita José María Korta. Sus bases y fundamentos los explicamos en el andar de este anteproyecto.



Desde una reflexión crítica de estos fenómenos bien vale crear los mecanismos que permitan a las nuevas generaciones de jóvenes indígenas tomar posesión de las TIC en función de la creación de espacios dialógicos, formativos y prácticos que permitan sistematizar y resguardar sus culturas. Ejemplo de esto es la propuesta que plantea esta investigación, la cual pretende sistematizar la experiencia que significaría la puesta en marcha de un Centro de Producción Documental Multimedia en la Universidad indígena de Venezuela.

3. JUSTIFICACIÓN

La creación de un espacio de registro, documentación y producción de material multimedia, como lo será el Centro de Producción documental de la UIV, supone un verdadero reto. Como institución educativa la Universidad Indígena de Venezuela tiene dentro de sus preceptos el fortalecimiento y revitalización de todas las culturas ancestrales venezolanas que dentro de ella hacen vida. Esta condición, no puede resguardarse en el simple hecho formativo, por el contrario, debe intentar hacerse plural en tanto maneras de irradiar lo que internamente desde el recinto educativo se construye, asumiendo primordial la visión misma del indígena.

En ese sentido la UIV debe ser consecuente y crear los mecanismos justos y oportunos que logren la sistematización en la producción y registro de material multimedia que deje constancia audiovisual y textual de todo cuanto se elabore y produzca intelectualmente.

Un espacio para la producción documental será custodio, promotor y difusor del pensamiento indígena, sus costumbres, modos y maneras de comprender el mundo y por lo tanto garante de la creación de espacios para el reconocimiento de estas culturas. Entendido así, justificamos esta idea en el hecho de crear documentos que exterioricen las cosmovisiones del indio y hagan saber de sus formas de pensar y entender el universo (cosmovisión). Concretamente, estaríamos estimulando la producción, el registro y la difusión de material multimedia como: documentales en video, registro fotográfico, pequeños formatos radiofónicos, cartillas escritas, creación de contenidos web, productos cartográficos entre otros.

Este espacio sería el nicho justo para agrupar un importante catálogo audiovisual de la memoria colectiva y la historia viva de estos pueblos indígenas, así como también del andar histórico-reflexivo del modelo educativo propuesto por la UIV.

4. ÁMBITO, LOCALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

La Universidad Indígena Venezuela es una institución educativa que busca construir un modelo de educación superior desde las bases comunitarias y la cosmovisión ancestral de los pueblos indígenas venezolanos. Es su función la revitalización cultural y la promoción de la conciencia sobre la realidad contemporánea que rodea los contextos indígenas (social, político, ambiental, cultural), al mismo tiempo que ofrece las herramientas necesarias para enfrentar estas realidades como sujetos autónomos colectivos con capacidad para decidir sobre su propia manera de inclusión en la dinámica



local, nacional y global. A ella, semestralmente acuden más de 80 estudiantes indígenas de diferentes etnias⁵ provenientes de los espacios más apartados de la geografía venezolana.

La investigación será realizada en el “campus” de la Universidad Indígena de Venezuela el cual se encuentra ubicado en el Km. 799 de la carretera Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco. Dentro de las instalaciones universitarias se dispondrá de los espacios académicos y administrativos para la ejecución de las tareas referidas a la investigación. Igualmente será posible la documentación de actividades que escapen al contexto de la Universidad, es decir, todo material que pueda ser registrado y producido en las comunidades indígenas, eventos o actividades a las cuales acudan los estudiantes.

Creemos pertinente la adecuación de una mediateca (pequeña oficina) donde se puedan almacenar los equipos, todo el material producido y registrado en sus distintos formatos a manera de archivo físico y colección patrimonial de la UIV. Igualmente la investigación plantea un portal Web del Centro de Producción Documental Multimedia, independiente pero no autónomo de la página Web de la UIV, la cual se verá favorecida por los productos creados en cada una de las áreas.

La instancia formativa y de traspaso de conocimiento se realizará en los lugares ofrecidos por la UIV para tal fin, siendo tácita la participación en la creación colectiva de los productos multimedia por parte de estudiantes y facilitadores (Profesores, guías, acompañantes).

5. SITUACIÓN ACTUAL

Actualmente dentro del campus de la UIV se construyen las instalaciones físicas que darán albergue al Centro de Producción Documental Multimedia. Los trabajos han significado la cimentación de infraestructura suficiente para el funcionamiento de una nueva sala de computación (ya existe un infocentro en el campus universitario), una sala de edición, montaje y postproducción multimedia, así como una pequeña radio estudiantil. A la fecha, solo queda adecuar y hacer mejoras al espacio, así como la instalación del mobiliario y los equipos correspondientes, los cuales en gran medida se encuentran adquiridos por la UIV. La pequeña radioemisora estudiantil ya posee un espacio físico muy cerca del área de trabajo colectivo, al mismo tiempo que se encuentra al aire en la frecuencia 104.1 FM bajo la denominación La Voz del Tauca.

El área de formación también ha sido remozada. Algunos colectivos dedicados al área audiovisual y la informática, han ofrecido sus servicios en procura de brindar sus conocimientos y experiencias referidas al campo de trabajo planteado por el Centro de Producción Documental Multimedia.

5

Yekuana, Pemón, Piaro, Warao, Pumé, Sánema, Eñepá.



6. OBJETIVOS DEL PROYECTO

6.1 OBJETIVOS GENERALES

1. Crear un Centro de Producción Documental Multimedia en la Universidad Indígena de Venezuela.
2. Preparar a los alumnos de la Universidad indígena de Venezuela en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
3. Analizar el uso de las TIC y su pertinencia en la producción de materiales multimedia desde la perspectiva de lo indígena.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS EN TANTO ACCIÓN-PARTICIPACIÓN

1. Producir material multimedia (Sonido, video, imagen, texto, etc) desde las cosmovisiones indígenas.
2. Registrar diferentes manifestaciones y realidades culturales indígenas utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
3. Recopilar, organizar y documentar todo material producido dentro del CPDRM.
4. Promover y difundir toda producción realizada.

6.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS EN TANTO INVESTIGACIÓN

- Describir el proceso y uso que hacen los estudiantes indígenas de las TIC.
- Analizar toda producción multimedia realizada por los estudiantes indígenas.
- Determinar el grado de pertinencia de las TIC dentro del modelo de educación indígena propuesto por la UIV.
- Generar mediante un proceso reflexivo nuevas categorías de conocimiento desde las cosmovisiones indígenas.

7. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se sustentará en tres componentes, a saber:

1. La producción
2. El registro
3. La difusión



A continuación explicaremos cada uno de estos apartados.

7.1 La producción: Hace referencia a la elaboración de todo material multimedia y el proceso necesario para la realización del mismo. Partiendo desde el desarrollo de la idea hasta su resultado final en un cualquier dispositivo media.

7.2 El registro: Se refiere al proceso de documentación y archivo de todo material producido. Entra aquí el desarrollo y elaboración de un inventario y colección que abastecerá a la mediateca (Física y virtual) de la Universidad Indígena de Venezuela.

7.3 La difusión: Todo producto elaborado por el Centro de Producción Documental Multimedia, debe ser difundido según sea el caso.

8 DESCRIPCIÓN POR ÁREA DE ACCIÓN

Repartiremos en cinco (5) segmentos las áreas de producción, registro y difusión de la siguiente manera:

- Área de producción radiofónica
- Área de producción audiovisual
- Área de producción Web

8.1 Área de producción radiofónica: Está referida a todo material que sea producido desde la perspectiva de la radio como medio de comunicación. En tal sentido será campo de acción de esta área crear formatos radiofónicos tales como: micros históricos, semblanzas, pequeñas entrevistas, radio-noticias, radio-reportajes, dramatizaciones de mitos y leyendas indígenas, entre otros.

Para su producción será necesaria la utilización de componentes tecnológicos tales como grabadores de audio en formato análogo o digital, micrófonos, computadores, editores de audio, etc.

8.2 Área de producción audiovisual: Será el espacio dedicado a la creación y realización de todo material visual y auditivo en su conjunción. Entendido así, asumimos esta área como el lugar donde confluirán todas la tecnologías digitales y análogas relacionadas a la imagen y el sonido, por tanto hacemos uso de dispositivos tales como: Cámaras de video, cámaras fotográficas (incluidas la que se encuentran en teléfonos móviles), entre otros.

Serán producidos en esta área formatos de corta o median duración en video tales como: historias de vida, noticias, eventos y actividades académicas ocurridas dentro o en los alrededores de la UIV, micro-reportajes, documentales, etc.



8.3 Área de producción web: Establecida para la creación de todo material web tanto en contenidos como en diseños. Se adjudica a esta área el mantenimiento y producción de contenidos de la página web de la UIV así como la creación de espacios online (blogs, eportafolios, plataformas educativas online, etc), en función de difundir las actividades universitarias.

9. COORDINADOR, FORMADORES Y DOCENTES POR ÁREA DE ACCIÓN

9.1 El Proyecto requerirá la participación de una persona que esté en la capacidad de Coordinar a todo el equipo de trabajo. Será su competencia determinar y orientar las acciones adecuadas para cumplir con los objetivos del Centro de Producción Documental Multimedia de la UIV. Igualmente será garante de preservar el espíritu del proyecto en tanto espacio e iniciativa de la Universidad Indígena de Venezuela.

9.2 Las áreas de acción dispondrán de un formador y/o docente que velará por el buen funcionamiento de estas. Cada educador deberá fortalecer su campo de trabajo a través de talleres, cursos y capacitación permanente a los estudiantes indígenas en el ámbito o especialidad que le compete. Su presencia en el campus universitario de la UIV será determinada por el compromiso que este adquiera cada semestre, entendiendo que como mínimo la asistencia por período debe ser al menos de tres (3) semanas no continuas.

10. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Proponemos para nuestro trabajo la metodología *Investigación – acción – participativa*. Desde esta perspectiva creemos se asume un enfoque holístico que por su naturaleza dinámica nos permitirá rondar distintos ámbitos; caracterizando y entendiendo contextos, observando, participando de las realidades, concibiendo el proceso investigativo de forma horizontal así como también totalizante e incluyente

En este sentido, tomamos el rol de esta investigación desde parámetros cualitativos, críticos, reflexivos, colectivos, participativos y emancipadores que en una dinámica dialéctica permitan en su conjunción, brindarnos elementos que digan de los contextos y procesos que deseamos descubrir.

Así pues, el hilo conductor de nuestra Investigación- acción participativa debe plantearse como un sistema cíclico de *reflexión-acción-reflexión* en el que se construya y reestructure la relación entre *conocer y hacer*, entre *sujeto y objeto* de manera que se vaya *configurando y consolidando* con cada paso la capacidad de autogestión, empoderamiento y apropiación, en nuestro caso, de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes indígenas, en función de registrar y documentar las realidades y cosmovisiones de los pueblos aborígenes que hacen vida en la UIV.

Visto así, entendemos de manera más concreta el tipo de investigación- acción participativa como: *“un proceso que incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de*



disolución de los privilegios del proceso de investigación como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable. Esa búsqueda del conocimiento se caracteriza por ser colectiva” (De Miguel, 1993).

En su libro; Una metodología para la Investigación-acción participación, Paloma López de Ceballos describe este tipo de técnica investigativa de la siguiente manera: *“La investigación-acción participativa es para mí lo que suele llamarse una vivencia. No parte de eruditas reflexiones epistemológicas ni de laboriosas consideraciones ideológicas. Es el resultado de una experiencia” (López de Ceballos, 1987).*

Bajo esta perspectiva creemos preciso brindar un esquema tentativo de la manera que, en primera instancia, sugerimos abordar la investigación. La propuesta es abierta, asumiéndose que puede incluso ser modificada en el ámbito de la participación grupal, de tal manera que debe asumirse como un aporte inicial y NO como un manual instructivo (rígido) de los pasos a seguir.

- A. Introducción:** En primer lugar, el abordaje introductorio al contexto y elaboración del proyecto, tratando de establecer objetivos a trabajar que respondan a la detección de determinadas necesidades (por ejemplo; el uso didáctico y pertinencia cultural de las TIC en el contexto de la UIV, infraestructuras y equipos existentes, caracterización de los participantes, determinación del ámbito de estudio, áreas de acción, etc).
- B. Planificación y diagnóstico:** A esta etapa de concreción le siguen otras de "apertura" a todos los puntos de vista existentes entorno a la problemática y objetivos definidos: se trata de elaborar un diagnóstico y recoger posibles propuestas que salgan de la propia praxis participativa y que puedan servir de base para su debate y negociación entre todos los implicados.
- C. Aplicación / Ejecución:** Este momento es el que da lugar a una etapa, de "acción", en la que las propuestas se concretan en líneas de actuación y en la que las partes implicadas asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso.
- D. Evaluación:** La puesta en marcha de estas acciones abre un nuevo ciclo en el que se detectarán distintos síntomas y problemáticas y en él cabrá definir nuevos objetivos a abordar. Igualmente se recopilan los primeros alcances del trabajo grupal, se presentan propuestas y se fomentan nuevos espacios para el diálogo y el trabajo en equipo.
- E. Reflexión Crítica:** Ante el inminente avance del trabajo investigativo, se hace necesario detenernos para teorizar sobre la praxis. Este momento es justo también para acercarnos profundamente al pensamiento y formulaciones abstractas que ha despedido en su conjunto la pesquisa. No

LCAV



CNAC

hay mejor momento para colocar sobre la balanza y analizar de manera llana y abierta los resultados emanados.

F. Informe Final: Es el instante de la sistematización del proceso. Bien vale enfatizar no solo en los resultados positivos, sino también vale resaltar las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación. Se propicia información en procura de que las personas involucradas e interesadas puedan utilizar toda la información que se desprende del trabajo investigativo

11. ETAPAS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

A continuación presentamos las fases de la investigación-acción que serán aplicadas dentro del marco del Proyecto. Vale advertir que el trayecto planteado consta de 4 etapas y/o momentos, los cuales serán desarrollados en 24 meses, es decir; 4 etapas = 2 años, lo cual se traduce en el lapso tiempo estipulado para la realización del proyecto investigativo.

Etapas de pre-investigación: Elaboración del proyecto. (Introducción-Planificación-Diagnóstico)

1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación del entramado, elaboración del proyecto).

Segunda etapa. Programación. (Aplicación)

Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.

2. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base estudiantil).
3. Análisis de textos, material multimedia y discursos que ya se tengan a disposición.
5. Elaboración de un cronograma de talleres formativos en todas las áreas de producción multimedia.
5. Agrupamiento y organización de los equipos de trabajo según el área de producción multimedia.
6. Realización de talleres.
7. Entrega y discusión del segundo informe.



**Tercera etapa. Elaboración de productos multimedia.
(Ejecución)**

Producción, registro y difusión de los distintos materiales elaborados a partir de la experiencia colectiva de creación.

8. Inicio de las diferentes etapas de producción de material multimedia según el área de acción.
9. Construcción, sistematización, registro y elaboración del centro de acopio de información según los materiales que hayan sido producidos.
10. Búsqueda de los canales de difusión adecuados para cada material producido.

**Cuarta etapa. Conclusiones, propuestas y nuevos escenarios.
(Evaluación-Reflexión crítica-Informe final)**

Elaboración de resultados preliminares.

11. Construcción del documento conclusivo en participación activa y abierta de todos los involucrados en el proyecto.
12. Reflexiones finales.
13. Elaboración y entrega del informe final.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	Etapa-Año 1	Etapa-Año 2
Planteamiento de la investigación	X	
Trabajo de Campo	X	X
Análisis de los materiales	X	
Cronograma de talleres	X	X
Equipos de trabajo	X	
Realización de talleres	X	X
Reflexiones		X
Producción de contenidos	X	X
Registro de la Información	X	X
Difusión y publicidad	X	X
Sistematización y		X

Reflexión		
Presentación de resultados		X
Informe final		X

NOTA:

- Es necesario un espacio destinado a la post-producción tanto en el área radiofónica y audiovisual. Equipos y computadores de estas áreas deben estar, preferiblemente, diferenciados de los otros espacios de trabajo (Ya en proceso de concreción).
- Cada docente asume los costos por traslado hasta la Universidad Indígena de Venezuela. La institución se compromete a ofrecer alimentación, alojamiento y las herramientas técnicas y espacios físicos para el mejor desenvolvimiento de su trabajo.

12. BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros, F. (2002). *La Brecha Digital*. El riesgo de la exclusión en la Sociedad de la Información. Madrid: Fundación Retevisión.
- Barreto, S. (2002). *La interculturalidad. Reto educativo en la sociedad multiétnica y pluricultural de Venezuela*. Barquisimeto: Universidad Fermín Toro. (Tesis no publicada).
- Cabero Almenara, J. (Ed.). (2007). *Tecnología Educativa* Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- De Miguel, M. (1993). *La IAP un paradigma para el cambio social*. Madrid: Documentación Social nº 92.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencial cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid.
- Kaplun, M. (1985). *El comunicador Popular: Lumen-Hvmanitas*: Buenos Aires.

LCAV



CNAC

- Kemmis, S. Y Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Madrid: Alertes
- Leung, L. (2006). *Etnicidad virtual. Raza, resistencia y World Wide web*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lieberman, A. (2008). *To taking possession: the strengthening of the cultures and indigenous languages by means of the use of technologies of the information and the communication*. Consultado el 06 de marzo de 2010 en
- http://learnlink.aed.org/Publications/ingles/concept_papers/A_tomar_posesi%F3n.p_df
- López de Ceballos, P. (1987). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- Moreno, D. (2009). *Retos y expectativas de la educación intercultural bilingüe en Venezuela*. En Cebrián De la Serna, M. (Cord.), *Las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas*. (pp. 15-22).
- Melia, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. Sao Paulo: Edições Loyola.
- Noguera, J. (2009). *Las nuevas tecnologías y la innovación educativa en los contextos multiculturales de la amazonía venezolana*. En Cebrián De la Serna, M. (Cord.), *Las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo educativo de los pueblos indígenas*. (pp. 11-14).
- Pérez de Borgo, L. (2005). *Educación superior indígena en Venezuela: una aproximación*. Caracas: UNESCO/ IESALC.
- Salazar, M.C. (Cord.), (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Edt. Popular-OEI.
- Santos, S. (1975). *Educação e Sociedade Tribais*. Porto Alegre.
- Schnotz, W. (2008). *Aprendizaje multimedia. Desde una perspectiva cognitiva*. En *Revista de docencia universitaria (Universidad de Murcia)*, vol. 2, nº 2, pp 1-17. Traducción de Raúl Alelú Paz.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

LCAV



CNAC

- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editorial síntesis, S.A.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data. Description, análisis and interpretation*. California: SAGE Publications.
- ——— (1990). *Writing up qualitative research*. California: SAGE Publications.
- ——— (1985). *Sobre la intención etnográfica*. In Velasco Maillo, H., García Castaño, F. & Díaz de Rada, Á. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. (1.ª ed., pp. 127-144). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Young-ing, G. (2009). *Perspectivas sobre la interconexión entre la tradición indígena y la nueva tecnología*. En Sille Stidsen (Ed). *Asuntos indígenas 1-2/09. La Red y los pueblos indígenas*. (pp. 14-19).

LCAV



CNAC

EL PELIGRO DE LA FALTA DE CONOCIMIENTO DEL CINE COMO UN OFICIO.

Por: Hilda De Luca.

Productora

PREMISA

Cualesquiera que sean las habilidades técnicas que alguien pueda tener dentro del equipo técnico o artístico de una película y por activo y armonioso que sea el equipo de trabajo debemos estar todos conscientes que estamos dentro de una gran organización y para entender lo que esperan de uno en ella lo que uno puede esperar de otros es necesario conocer cómo funciona esa organización.

La necesidad de Desarrollar Planes de Formación de acuerdo a mi experiencia como productora se basa en el diagnóstico hecho que percibe una carencia peligrosa de conocimiento respecto a lo siguiente:

1. Conocimiento adecuado sobre lo que implica ser profesional en el ámbito cinematográfico en cualquiera de sus áreas. (Organización)
2. Organigrama. (Eficiencia).
3. Actitud. Ser humano detrás del cargo. Comportamiento en el set. (Profesionalismo)
4. Responsabilidad Social. Manejo de masas. (Código de ética)
5. Relación Dirección – Producción. (Valores)

Cuando me refiero a “carencia peligrosa de conocimiento” se trata de las consecuencias económicas que trae como resultado la falsa creencia que se tiene acerca de lo que es la Producción. Comprender la Organización en la que estamos todos involucrados para hacer una película es vital para el éxito de la misma.

La relación Dirección – Producción es crucial en el logro armonioso y eficiente del trabajo.

Que un Director sepa dar respuestas cinematográficas a un problema de producción es conocer la Organización, es ser un profesional experto en el oficio.

Un problema de producción no es un problema del Productor es un problema de todos.



En todas las películas en las que he trabajado los problemas siempre han sido humanos, muy pocas veces han sido de carácter técnico por lo que considero necesario incluir en todos los Programas de Formación los puntos anteriormente mencionados independientemente del área que se esté tratando. Aplica para el ser humano detrás del cargo.

¿EN QUÉ MEDIDA PODEMOS AFIRMAR QUE LOS TALLERISTAS O FACILITADORES CUMPLEN CON LOS REQUISITOS PROFESIONALES DE ESTA PROFESIÓN?

Aunque hay un acuerdo generalizado acerca de la necesidad de mejorar el status profesional de la enseñanza en el cine, considero que no hay coincidencia todavía en la forma de conseguirlo.

Para entender las diferentes posiciones se tendría que definir primero el concepto de “Profesional del cine”, “Técnico”, “Experto”, “Asesor”, “Facilitador”, “Docente”. Saber sobre un tema en particular no significa que se esté capacitado para la docencia sobre ese tema.

LOS FACILITADORES, en vista de la poca disponibilidad de docentes especializados en el área cinematográfica son por lo general los mismos técnicos del cine que se prestan para compartir sus conocimientos y experiencias asumiendo el cargo de “Docentes”.

En este sentido, ayudaría tener el programa básico (el común para todos sobre valores, código de ética, actitud) redactado para su implementación en clase como apoyo y por otra parte la responsabilidad de “Formar” se debería “cuidar” y abordarla o clasificarla según si el Facilitador es graduado, si es novel, competente, profesional, asesor, técnico o experto.

La idea de considerar el nivel de los Facilitadores de Cine en los Programas de Formación es un tema para la investigación, el debate, y obedece a la realidad nuestra y su carácter dinámico en la construcción actual de los saberes y prácticas pedagógicas. Me parece que se debe destacar la importancia de la formación como un proceso de desarrollo tanto personal como profesional y hacer común en los programas de formación en todas las áreas y en el primer Nivel los puntos que hasta ahora parecen ser la debilidad detectada y existente en todas las producciones, a saber:

EL SER HUMANO DETRÁS DEL CARGO.

Se refiere al código de ética, comportamiento y actitud en el set, valores, responsabilidad, conciencia.



ORGANIGRAMA.

Conocimiento fundamental para garantizar el éxito en la organización y logística de una película. ¿De quién recibo instrucciones? ¿A quién debo dárselas?

RELACIÓN DIRECTOR – PRODUCTOR.

El Director, contratado para interpretar el guión en imágenes. Dirige actores. Encargado de la puesta en escena.

El Productor, máxima autoridad cuya responsabilidad es garantizar la eficiente administración de recursos humanos, técnicos y administrativos para llevar a cabo una película en el tiempo y presupuesto previsto. Dirige la Organización.

RELACIÓN ASISTENTE DE DIRECCIÓN – PRODUCTOR DE CAMPO.

Personas Clave para la armonía y la eficiencia entre Producción y Dirección. Aclarar y definir roles.

STORYBOARD. FORTALEZA PARA LA PRODUCCIÓN.

Si el Director sabe lo que quiere, todos sabemos.

IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD SIN STORYBOARD. DEBILIDAD PARA LA PRODUCCIÓN.

Si el Director no sabe, ¿quién sabe?

REFLEXIÓN

Actualmente ya todos sabemos y reconocemos que el cine tiene una inmensa influencia en la mente y en las emociones del público en general. Sin embargo, aun siendo así, ni siquiera nosotros, los trabajadores del cine, nos damos cuenta realmente del poder de manipulación tan grande y tan poderoso que implica el cine como medio de información y difusión. Se hace necesario por ética profesional tener más conciencia por parte de los cineastas de la RESPONSABILIDAD que esto implica. Esto es sólo posible con un programa de Formación aplicado a todas las áreas desde los primeros niveles o en cada taller aislado que se imparta a nivel nacional.

Por otra parte, se estudia en Escuelas e Institutos de cine “la ciencia”, “lo técnico”, “los avances tecnológicos” en todas las áreas, pero lo que necesitamos no es solamente CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO se necesita un nivel General de Cultura y Valores Humanos detrás del cargo.



En mi experiencia personal podría dar muchos ejemplos en los que aun contando con personal técnico, administrativo y artístico de gran capacidad especializada la debilidad ante el conocimiento del “hecho humano” y la falta de Gerencia en la Producción ha generado caos, perdida de dinero y hasta proyectos inconclusos.

Es por lo tanto casi un deber incluir estas reflexiones y estos temas en los Programas de Formación a ser considerados y desarrollados ya sea en Talleres aislados o en Programas de Formación Continuos.

Considero también importante desarrollar e investigar planes de formación para “EDUCAR AL PÚBLICO”. Mientras más educado sea el público más exigente será su demanda para hacer posible el desarrollo de este arte a niveles superiores.

En la Primaria y en Bachillerato existen libros para discutir sobre el arte, la pintura, la escultura, la música, la literatura pero no se discute de manera crítica y de análisis sobre EL ARTE del Cine. Paradójicamente los estudiantes reciben educación sobre esas artes, y quizás nunca harán uso de esos conocimientos porque no leen, o no van a los museos, pero los miles que frecuentan las salas de Cine no tienen ninguna guía, nadie les enseñó a apreciar el arte del cine, el arte de hoy.

Vale la pena preguntarse ¿cómo el público puede reconocer y apreciar el arte del cine sin tener conocimiento de la teoría estética y del lenguaje cinematográfico?

Su criterio para apreciar el cine como arte junto a la cultura para ir al cine, garantizaría el enorme costo de inversión que este oficio implica y obligaría la calidad en la producción de las mismas.

CONCLUSIONES.

- Importancia de investigar sobre la Formación de los Docentes – Facilitadores. Clasificación de los mismos.
- Desarrollo de un Programa Común para todas las áreas desde el primer nivel que cree conciencia y deje claro conceptos y prácticas tales como:
 - Organigrama,
 - Relación Dirección – Producción.
 - Ser Humano detrás del cargo.
 - Código de ética.

LCAV



CNAC

Consecuencias comprobables del impacto negativo y pérdida de dinero que se genera en las producciones por la falta de conocimiento o subestimación sobre estos temas.

Tener estudiantes a su cargo y “dar clases” no significa ser docente pero considerando nuestra realidad se hace entonces necesario desarrollar un Taller para los Formadores con el programa común a nivel básico que trata los Valores y ética profesional para que luego éstos sean multiplicadores de esta conciencia y sea incluida en sus propios talleres.

Actualmente se advierte una formación dominada por la tendencia de enseñar a manejar contenidos específicos pero aislados del contexto de un organigrama, de unos valores, de una conciencia ética a la que inevitablemente luego en la práctica laboral se verán involucradas todas las áreas.

Los desafíos actuales para mejorar nuestra eficiencia en la producción cinematográfica tanto técnica como artísticamente, demandan de nosotros los involucrados en esta actividad, la toma de conciencia de que estamos frente a un oficio muy costoso y que no basta con saber y tener dominio de un área en específico.

Como consecuencia de ello, habría que considerar que en los Planes de Formación, aparte de la transmisión de conocimientos, se puedan crear programas que se construyan a partir de la experiencia práctica acumulada por cada uno de los facilitadores que seguramente son técnicos pero no docentes como tal.

Diseñar el Programa Básico Común Para Todos de Ética, Valores, Organigrama, Responsabilidad, Conciencia y Gerencia que se dirijan a Formar al “Ser Humano detrás del Cargo” me parece indispensable y necesario para garantizar el desarrollo profesional de nuestra Cultura Cinematográfica.

En vista del diagnóstico sobre la situación actual de la Docencia y la Formación en Cine en nuestro país deberíamos plantearnos diversos procesos prácticos y de investigación que contribuyan al logro de construir lo siguiente, entre otras cosas:

- A. Ir de lo casual a lo sistematizado.
- B. Pasar transitoriamente de Talleres Dispersos a la conformación de un Plan articulado.
- C. Garantizar el Programa Básico de Código de Ética para todas las áreas.
- D. Conocimiento y conciencia de la Organización.
- E. Selección, Clasificación y evaluación de los Facilitadores.
- F. Taller para los Facilitadores.



G. Educar al público, (primaria y bachillerato)

Casi todos los trabajadores del cine en Venezuela estamos llegando a la “Docencia” abruptamente, sin experiencia previa en ese sentido. Por lo general nos confían el cargo por ser particularmente eficientes en “otro” trabajo que no es la docencia.

¿Y cómo aprendemos entonces a ejecutar también eficientemente este nuevo rol dentro de la plataforma del Cine? ¿De qué manera salimos adelante con el nuevo conjunto de habilidades y conciencia necesaria para asumir responsablemente este cargo?. Sugiero un Taller o Encuentros para “formar formadores”, para la capacitación en su nuevo papel, para impartirles el contenido programático común para todos los facilitadores (ética, valores, organigrama) que luego pueda ser incluido por éstos dentro de sus programas específicos a tratar.

Se pudiera ocasionalmente y a modo de transición dar asesorías en temas específicos. El ser docente, supone también un análisis en esta etapa tan particular en la historia de nuestro cine. Importante reflexionar sobre el concepto de educando.

Cabría preguntarse ¿qué cineastas estamos educando? ¿Qué ciudadanos estamos realmente formando? ¿El concepto de Director es el que queremos formar? ¿Qué valores tienen los docentes en ese sentido?

Aprender acerca del oficio del Docente también ayudaría a todos los Facilitadores que estén comprometidos en este “autodesarrollo”, tarea y compromiso por cierto útil y necesario en nuestra realidad y condiciones actuales en las que hacemos cine sin formación académica, o con sólo conocimientos técnicos, lo que explica porque hacemos películas, largos y cortos, pero no Cine.

Por último y no menos importante, en ese proceso de profesionalización en la Formación no debemos descuidar la pasión sin perder la razón.

Alguna vez leí lo siguiente:

“La buena enseñanza no es sólo una cuestión de ser eficiente, desarrollar competencias, dominar técnicas y poseer la clase de conocimiento correcto. La buena enseñanza también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada”. Bienvenida sea la oportunidad, agregaría yo, para formar seres humanos detrás del cargo.

QUISIERA AGREGAR... ¿EL CINE ARTE O INDUSTRIA. SE PUEDE ENSEÑAR LA CREATIVIDAD?

Es deber del facilitador enseñar primero el abecedario para que el alumno posteriormente sea poeta. Es decir, para ser poeta necesario es previamente conocer que existe el abecedario. Igual pasa con el cine, existe el lenguaje audiovisual, la narrativa



audiovisual, la gramática audiovisual. Sin este conocimiento difícilmente se hará buen cine, seguramente se harán películas pero no cine, como Arte, como Oficio Profesional.

Es importante fomentar la creatividad en los alumnos pero para romper las reglas primero hay que saber cuáles son. Es deber del facilitador enseñar las reglas del lenguaje cinematográfico y asegurarse que éstas están lo suficientemente claras antes de exponer a un grupo de estudiantes con una cámara a pretender filmar cualquier escena sin ese conocimiento previo que implica estar consciente de la existencia de herramientas audiovisuales que son utilizadas para reforzar la intención creativa del autor.

El alumno debe saber cuáles de esas herramientas son eficientes o no para la interpretación de ese guion en particular y como habrá de aplicarlas adecuadamente.

La tecnología y los avances en ese sentido no implica que tendremos buenas películas. No importa si usas una máquina de escribir, una laptop o un lápiz, la herramienta utilizada no hará un buen guion o una buena película, será el conocimiento del oficio y la conciencia sobre el mismo lo que guíe a ese destino.

El ser humano detrás del cargo...

Ser profesional no es tener conocimiento, o habilidades para algo específico. Eso es tener talento y conocimiento solamente. Ser profesional significa tener actitud. Ejemplo un camarógrafo impuntual, por decir algo, puede ser muy buen camarógrafo pero no es un profesional del cine si no tiene conciencia de lo que la impuntualidad significa en término de pérdidas millonarias para una producción.

Necesario en todos los niveles y en todas las áreas como primer taller o curso implementar la enseñanza del CÓDIGO DE ÉTICA PROFESIONAL , primera razón, en mi experiencia haciendo cine en el país , de todas las debilidades y problemas de las filmaciones.

LCAV



CNAC

LA ACADEMIA: UN TRAJE QUE NOS QUEDA PEQUEÑO.

Por: Patricia Ortega

El propósito de las próximas líneas no está orientado a responder inquietudes, sino a formularlas, a escudriñar y desordenar lo establecido y para ello, inicio citando a la investigadora argentina Vanesa Muriel:

“Qué les sucede a los estudiantes que deben ser incentivados a hacer, a producir y experimentar, cuando los docentes nos limitamos, más de una vez, a la simple proyección de imágenes fijas, atribuyéndole de este modo, a una herramienta, el estatuto de lenguaje?. ¿Nos olvidamos, acaso, de aquellos a quienes nos estamos dirigiendo?, ¿Diluimos, así, la identidad de nuestro auditorio, sumiéndolo en una instancia regresiva? Ante la repetición, el monopolio y la sumisión que estos recursos pueden generar; ¿Perdemos capacidad de improvisación, de provocación?; ¿Nos entregamos así, a una situación semejante a aquella a la que se enfrentan los estudiantes que emergen del ilusorio mundo de la perfección; tan distante de las prácticas profesionales?”.

(Muriel, Vanesa. 2006).

Esta distancia inminente entre los conocimientos impartidos y la realidad profesional es una problemática en la que se ven reflejados los estudiantes que cursan las pocas oportunidades de formación universitaria existentes en materia audiovisual en Venezuela, oportunidades concentradas en su mayoría en el centro del país. Peor situación viven los realizadores comunitarios, los cuales sólo reciben talleres esporádicos, desprovistos de ofertas de formación permanentes adaptadas a sus necesidades.

Un director de cine comienza su trabajo con un guión entre las manos. Mientras éste director se enfrenta al desafío que cada una de las escenas puede representar; un docente comienza a trazar su propia estrategia, a partir de ese documento tan parecido y tan diferente a un guión, llamado currículum.

El currículum es señalado como una construcción cultural, susceptible de poseer significados variables según el país y tradición pedagógica; al igual que los géneros y contenidos abordados por las distintas tradiciones cinematográficas. El currículum, al igual que el guión, llega de modo organizado a manos de quienes lo interpretan, pero...¿en cuánto pueden un docente o un director rediseñarlos?, ¿Cada docente puede moldear y reinterpretar el currículum?, ¿Puede realizar una adaptación, otorgándole esa identidad que, probablemente, será coherente con el “buen sentido” con el que abordará la dinámica áulica?



Como en un artista, un diseñador o un realizador cinematográfico, el estilo metodológico y actitudinal de cada docente se manifiesta durante las etapas pre-activa e interactiva, como parte de su constitución profesional. Mientras el área de Dirección desglosa un guión, lo fragmenta, lo desmenuza y analiza escena por escena; al Docente le toca realizar un trabajo parecido con el esqueleto, con la escaleta de su guión.

Cada actividad posee sus propios mandamientos, reglas bajo las cuales ordenar el trabajo, sin embargo, ni el Director ni el Docente trabajan en soledad; articulan, organizan y construyen con otros actantes de su ámbito de trabajo, ¿Es el Docente un Director o un confiable colaborador?, ¿no se tratará, acaso, de un Director de Arte o de Fotografía?, ¿o tal vez un productor?

Dejemos a un lado por un momento las problemáticas enfrentadas en cuanto al contenido de nuestro currículum, objeto importante de reflexión y discusión de otras mesas de trabajo del presente simposio, y supongamos que poseemos un currículum con contenidos programáticos adaptados a nuestras necesidades formativas, sociales, culturales y políticas. Podría pensarse que nuestros conflictos pudieran resolverse con la existencia de este guión ideal para la enseñanza. Sin embargo, enfrentamos otros inconvenientes igualmente complejos y urgentes: el perfil del docente y los modelos que rigen la metodología pedagógica.

Concentrémonos en el ámbito universitario, a propósito de la activación de UNEARTE, y del desenvolvimiento de las diversas oportunidades de formación audiovisual en el país en este ámbito: Escuela de Medios Audiovisuales de la ULA, la Mención de Medios Audiovisuales de Facultad Experimental de Arte de La Universidad del Zulia, por mencionar algunas.

Si analizamos el reglamento de ingresos y de concursos universitarios vigente, subordinado al ordinal 21 del artículo 26 de la actual Ley de Universidades, en su capítulo V dedicado a la valoración de las credenciales, nos encontramos con un sistema de evaluación que otorga una puntuación específica a cada uno de los elementos que se consideran como fundamentales para el perfil del docente:

“maestría 20 puntos, doctorado 40 puntos, por supuesto el candidato debe ser obligatoriamente licenciado. Cursos de especialización menores de un año: 15 puntos, estos deben ser realizados en un instituto o universidad acreditado nacional o internacionalmente por el ministerio de educación. Cursos cortos entre 1 y 5 puntos, cursos de capacitación pedagógica entre 1 y 5 puntos, publicaciones obligatoriamente realizadas en revistas reconocidas y avaladas por la comunidad científica entre 5 y 10 puntos, libros o trabajos de investigación publicados entre 10 y 25 puntos, por premios Summa Cumlaude 10 puntos, por otros diplomas y distinciones en una escala desde el 1 hasta 20 puntos, posiciones de prestigio como Rector, Decano, Directores de escuela, etc., tiene un valor de 10 puntos por año de ejercicio. Por ponencias entre 5 y 10 puntos, por cursos dictados en condición de profesor invitado en otras universidades entre 5 y 10 puntos, la experiencia docente y de investigación en la materia objeto de concurso se valora de la siguiente forma: 3 puntos si es a tiempo convencional, 5 puntos a medio

LCAV



CNAC

tiempo y 10 puntos a tiempo completo, si ha sido preparador universitario se le otorgarán 2 puntos por año o semestre y el ejercicio profesional en la materia objeto de concurso será valorado con 1 punto por año completo” . (Universidad del Zulia, 09-03-1994).

¿Sólo un punto por ejercicio profesional por año? Aquí es donde las cuentas comienzan a tener fallas en este modelo institucionalizado para la evaluación de credenciales. Es increíble que en este modelo, se le da prioridad a cargos como el de Decano, Director de Escuela o Rector con 10 puntos al año o que un artículo de investigación en sí mismo tenga una valoración de 5 puntos, es decir, más del doble de lo que es valorado un año de experiencia profesional.

La experiencia docente se valora tres veces más que la profesional, un año como docente a medio tiempo tiene más puntos que un año de ejercicio profesional a tiempo completo y el colmo, un año como preparador, tiene el doble del valor que un año laboral como profesional.

Esta injusta escala numérica es la norma institucionaliza por las universidades en sus concursos de credenciales y oposición, nótese que se hace una valoración de ponencias, artículos, libros, es decir, sólo publicaciones impresas convencionales, y para nada se toman en cuenta otros productos de la investigación y el ejercicio de las diversas profesiones en las ciencias humanas como por ejemplo: trabajos fotográficos, obras de teatro, películas, etc.

Tampoco se toman en cuenta la diversidad de formatos emanados por las nuevas tecnologías que han transformado los campos de la investigación y las formas de ejercicio profesional en todos los ámbitos. No existe un ítem dentro de este capítulo donde se abra la consideración a otros productos o formas de expresión del conocimiento o la investigación, tampoco abre un compás numérico para valorarlos. Por ende, todos ellos quedan a la discreción de los jurados de cada concurso.

Este sistema de evaluación en el que se prioriza el estatus académico representado en la acumulación de papelería acreditada, es el principal responsable del crecimiento y consolidación de los que denominaré “**profesores de maletín**”, asumiendo las pasiones que puedan originarse en consecuencia de este término en el gremio docente. ¿Y quiénes son estos **profesores de maletín**? Son aquellos que se han consolidado bajo la producción de las credenciales necesarias para poder ser insertado en el modelo universitario. Estos profesores, han desarrollado su carrera respetando todos los ítems, preocupándose por obtener los requisitos, sellos y cursos necesarios para ser avalado académicamente por la universidad. Pero que, al haberse concentrado en el perfil del docente deseado, dedicando la exclusividad de su tiempo a esta materia, no ha tenido la oportunidad de madurar su ejercicio profesional en el campo laboral.

El “profesor de maletín” , es aquel que puede encontrarse dictando clases sobre guión sin haber escrito ninguno en su vida, acreditado simplemente por una maestría o un diplomado; o tal vez, aquél profesor que puede dictar materias como dirección, producción o televisión sólo por tener una licenciatura en artes audiovisuales o en comunicación



social, aunque no posea en su hoja de vida experiencia alguna en la producción o realización audiovisual.

Usemos un ejemplo ilustrativo: supongamos que se abre un concurso de credenciales para la materia: lenguaje cinematográfico, obviamente el requisito mínimo e indispensable será la licenciatura en comunicación social o en artes audiovisuales, primer filtro, pues es de nuestro conocimiento, que no todos los profesionales de la realización audiovisual poseen licenciaturas, mucho menos maestrías o doctorados en el área, que de paso son escasas o inexistentes en nuestro país.

El profesor de maletín, seguramente, no sólo poseerá la licenciatura, sino la maestría o la especialización en el área, el doctorado en desarrollo o culminado, tendrá artículos publicados, ponencias y por supuesto, experiencia docente que lo acredite, cada uno de estos elementos, sumará puntos en su calculadora. Supongamos que su rival en el concurso es un cineasta o realizador audiovisual experimentado, con más de 20 largometrajes realizados en una carrera profesional de 15 años de trabajo como director. Para establecer nuestra competencia ficticia, pensemos que nuestro cineasta si posee una licenciatura, pues de no poseerla, quedaría inmediatamente descalificado y no podríamos ni siquiera hacer el ejercicio de imaginar esta situación. No cuenta con maestría o doctorado, lo único que lo acredita son sus obras culminadas y estrenadas, los premios o reconocimientos recibidos durante su carrera, pues tampoco ha escrito artículos de opinión, ni ha publicado libros, ni ponencias, ha concentrado su vida exclusivamente al desarrollo de su carrera como director de cine y su experiencia docente se limita a talleres libres de corta duración.

Nuestro cineasta, al leer el reglamento de evaluación de credenciales, comienza a sufrir espasmos de impotencia. Sus años de práctica profesional sólo le acumulan 15 puntos (uno por año según el reglamento). Tiene sus obras culminadas, pero no puede saber cómo serán valoradas, pues en este reglamento no existen parámetros para ello, depende entonces de la sensibilidad y el análisis subjetivo del jurado en cuestión, por ende, no le queda más que cruzar sus dedos para que los excelentísimos jueces valoren justamente su trabajo.

Nuestro cineasta comienza a escudriñar en su archivo, tratando de encontrar los certificados de los premios obtenidos, tendrá que además, hacer constancias de trabajo por cada obra realizada, con un sello y una firma, para asegurar la validez de las mismas. A pesar de todos sus esfuerzos por convertir su carrera en papeles válidos para el sistema académico universitario, definitivamente su calculadora tendrá menos puntaje que la del “profesor de maletín”, vencedor automático según las normativas y reglamentos propuestos por la academia universitaria venezolana, pues con sólo poseer una maestría (calculada en 20 puntos), ya supera 15 años de trabajo de nuestro cineasta imaginario de un plumazo.



Si bien es cierto, que las diversas facultades y escuelas de las universidades de nuestro país pueden construir un baremo más flexible si así lo quisieran, es innegable que este reglamento vigente es la base de los concursos universitarios, normativa general que rige la valoración del perfil del docente, y, definitivamente, este reglamento es obtuso y está totalmente distanciado de las necesidades de una contemporaneidad que exige de manera urgente un nuevo perfil del docente, especialmente, en el campo de las artes.

Este reglamento expresa una visión ortodoxa de la excelencia, encerrándola en una cárcel burócrata y estática. Cárcel institucionalizada y socialmente aceptada por el “deber ser” universitario. La llamada “Academia” pareciera sólo encontrarse en esta metodología rígida y cuantitativa, por eso, esta visión arcaica de la “Academia” es un traje que a nosotros, los profesionales del campo de las artes, nos queda pequeño.

Actualmente, la enseñanza de las especialidades que convergen en el área audiovisual y el resto de las artes, sostienen su arraigada tendencia a polarizarse en prácticas carentes de marco teórico y en teorías sin aplicación práctica; reflexionar acerca de aquellas experiencias que los estudiantes entienden como significativas, puede transformarse en una instancia de autoevaluación provechosa para los cuerpos docentes relacionados con éstas áreas.

El perfil del docente debe ser consecuencia de las necesidades de formación de la población y para ello debe hacerse una reflexión sobre las coyunturas que rodean al quehacer audiovisual y artístico en nuestro país. ¿Qué necesitan aprender nuestros estudiantes para desenvolverse en el campo profesional? Y en función de esas necesidades ¿Qué conocimientos teóricos y prácticos debe tener el docente para satisfacer estas necesidades? Los baremos diseñados para la selección de quienes serán responsables de impartir los conocimientos son determinantes, pues son estos, serán los seres humanos que liderarán el proceso educativo, expresión de esa “Academia”, de esa “Universidad”, y, de seguir plegados a concepciones retrógradas y limitadas, sólo generarán la consolidación de docentes incapaces de responder a los retos formativos de la actualidad.

De allí, surge la urgencia de transformar dichos baremos con una visión dinámica, flexible y universal, con el propósito de incluir docentes con otras visiones y perspectivas sobre la educación universitaria, capaces de romper paradigmas y proponer líneas diversas de acción y de pensamiento.

Pero para seguir nuestra reflexión, imaginemos por un momento que hemos solucionado este conflicto, supongamos ahora, en una visión positiva, que los reglamentos para la selección de profesores en nuestras universidades han sido transformados, supongamos, que en una acción ética y justa, la experiencia de nuestros cineastas y artistas es reconocida, haciéndoles entrega de títulos por mérito a su excelencia laboral. Aunque esto suceda, nuestros problemas no se habrán solucionado.



El sistema educativo le exige a sus docentes, según su dedicación ya sea medio tiempo, tiempo convencional o dedicación exclusiva, horas de permanencia que deben realizarse exclusivamente dentro del área universitaria. Un profesor en calidad básica de “instructor” de medio tiempo, demanda 10 horas de permanencia sumadas a la carga horaria de sus clases, todo esto, por cierto, por una remuneración menor al salario mínimo según la tabla establecida por la OPSU.

¿Cómo podría entonces un realizador audiovisual en pleno ejercicio y desarrollo de su profesión cumplir con esta obligación? ¿Deberá entonces sacrificar la producción y realización audiovisual para poder desempeñarse como docente? Volvemos al mismo punto de conflicto: sólo aquellos que no poseen un ejercicio pleno y activo de su profesión en el campo audiovisual pueden dedicarse al rol del docente, pues el sistema educativo existente simplemente no permite la inclusión de profesionales activos. En este sistema, la investigación teórica, pareciese ser la única fuente de crecimiento y actualización para el docente ¿Dónde queda entonces el valor del ejercicio profesional? ¿Cómo un docente que no ejerza su profesión puede preparar a un estudiante para enfrentar el campo profesional que desconoce o del cual está desconectado? Los sistemas implementados para la enseñanza, definitivamente no responden a las exigencias de formación del estudiante y tampoco al urgente nuevo perfil del docente universitario.

¿Por qué el aula de clases sigue concibiéndose como un espacio cerrado, como una infraestructura física? ¿No puede una filmación transformarse en un aula de clase, al igual que un lienzo, un teatro? ¿Por qué la permanencia de un profesor debe llevarse a cabo en una oficina? ¿Por qué no puede la permanencia transformarse en un espacio de ejercicios prácticos realizados en conjunto con el estudiante? Si nuestro reto es diseñar licenciaturas, maestrías, diplomados, doctorados y otras opciones de formación en el campo audiovisual, debemos en un principio romper los esquemas establecidos, diseñar modelos que se adapten a los requerimientos de la formación audiovisual desde el punto de vista teórico y práctico. Pues, si tratamos, de adaptarnos a la visión limitada de la docencia y los modelos educativos imperantes en nuestras universidades, estamos destinados a fracasar y a repetir los errores legendarios, dándole continuidad a los vacíos y a las élites, sobre todo a la mediocridad disfrazada de la mal llamada “excelencia” .

La falta de presupuesto siempre es una excusa empleada por el centralismo, para no generar y consolidar las opciones formativas en las regiones del país, pero ésta también es la excusa para no incluir profesionales de altura en el campo audiovisual como docentes universitarios, así como también para la no adquisición de una plataforma tecnológica que permita la praxis efectiva de los contenidos programáticos de la formación audiovisual, y también esta excusa sirve como escudo para responsabilizar al Estado de la profunda crisis que vive el ámbito universitario venezolano, una crisis conceptual que no se resolverá con más dinero, sino con la reconstrucción de los modelos establecidos.

Menciono el conflicto presupuestario como una excusa, pues en un país como Cuba, víctima de un bloqueo económico desde hace más de cuarenta años, desde 1986 existe la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños, fundada por Gabriel



García Márquez, Fernando Birri y Julio García Espinoza: “*Concebida como una escuela de formación artística, la EICTV puso en práctica una filosofía particular: la de enseñar no a través de maestros profesionales, sino de cineastas activos, capaces de transmitir conocimientos avalados por la práctica, la experiencia en carne viva, una constante actualización*” (EICTV, 1986). Desde entonces, la Escuela Internacional de Cine y Televisión (EICTV), a pesar de sus problemas logísticos y financieros, habiendo atravesado y sobrevivido el conocido “período especial”, ha recibido a miles de profesionales y estudiantes provenientes de más de 50 países, convirtiéndose en un espacio para la diversidad cultural, de alcance multinacional, descrito en la actualidad como la Escuela de Todos los Mundos.

La EICTV ha logrado diseñar un programa de estudios de tres años de duración, donde participan como docentes cineastas reconocidos de todo el mundo, cineastas activos y determinantes para la cinematografía universal ¿cómo esto puede ser posible? Pues la respuesta está en la concepción de talleres intensivos que permiten la participación de los realizadores por períodos de tiempo específicos sin tener que sacrificar su oficio, multiplicando así el conocimiento y otorgándole a los estudiantes la oportunidad de compartir de la mano de aquellos que se encuentran tejiendo la contemporaneidad del quehacer cinematográfico, audiovisual y televisivo.

La EICTV logró romper el cinturón de castidad impuesto por la Academia, bajo el ideal: “*Esta Escuela será de todos o de ninguno; es decir: o de todos o no será*” (EICTV, 1986), conceptualizando modelos programáticos flexibles, dinámicos, en constante revisión y renovación, convirtiéndose en una de las escuelas más importantes de nuestro continente y del mundo, referencia y sitio de encuentro y reflexión vital sobre la cinematografía universal. Y no debe ser de nuestro asombro, que la validez de esta escuela sea desconocida por nuestra querida “Academia” venezolana, pues los títulos otorgados por la misma, al no ceñirse al traje de etiqueta universitario, suelen no ser reconocidos ni respetados por los jurados de los concursos de credenciales y oposición, ceñidos a reglamentos ortodoxos y a una visión minúscula del conocimiento.

¿Cómo es posible entonces que en un espacio con mayor conflictos presupuestarios y geopolíticos, pueda seguir viva y en pleno crecimiento esta iniciativa exitosa de formación audiovisual, y que en nuestro país, con un Estado dispuesto a apoyar las transformaciones políticas, sociales y culturales, con mayor apoyo financiero destinados al desarrollo de las artes, la educación y la cultura, no sea posible la creación de una escuela similar, con una visión más amplia y universal? ¿por qué seguimos plegados a esta Academia cuadrada? ¿Por qué no nos atrevemos a efectuar transformaciones de fondo? ¿Qué nos detiene? ¿Por qué nos esforzamos tanto por entrar en la vestimenta académica existente, rígida y asfixiante, no representativa de nuestra identidad heterogénea, de los nuevos retos enfrentados por nuestra población, por nuestro arte? Si existe una referencia cercana y exitosa ¿por qué a nosotros se nos hace tan difícil? ¿Por qué si la idea de crear la EICTV como una escuela de cine para jóvenes, fue un anhelo que nació en nuestro país, “en el marco del Comité de Cineastas de América Latina, creado en Caracas, el 11 de septiembre de 1974 a modo de respuesta

LCAV



CNAC

ante la necesidad de instaurar un frente unificador de esfuerzos dedicados al desarrollo del cine latinoamericano” (Del Río, Joe. 2006) no somos capaces aun de responder a esta necesidad hoy, para nuestro cine y nuestra cultura?

No existe una respuesta concreta, no existe ninguna justificación. La realidad es que nuestro país tiene los recursos, el potencial y el talento para crear y poner en vigencia una alternativa de formación similar con mejores condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, no estamos hablando de una utopía, sino de una posibilidad certera que sólo requiere de nuestras acciones y nuestro trabajo para materializarla. Pero se nos siguen imponiendo los fantasmas académicos, seguimos rindiéndole tributo a los dinosaurios representativos de rígida academia universitaria venezolana, ese traje que nos queda tan pequeño, hasta al punto de inmovilizar los espíritus, las ideas y nuestro desarrollo humano.

Veinticinco años después de pronunciadas, todavía resuenan actuales las palabras pronunciadas por Fernando Birri cuando se inauguró la EICTV, ojalá en nuestro país algún día nos atrevamos a romper las barreras que nos impiden navegar en las aguas inéditas de la verdadera revolución, esa palabra que tanto usamos en discursos de manera retórica, atreviéndonos a romper para seguir tejiendo, y luego seguir rompiendo lo ya tejido, en una constante búsqueda y autocrítica dinámica, viva:

“Expresar lo que todavía no tiene un nombre, una imagen, un estilo. Expresarnos, nombrarnos, imaginarnos. Para que el lugar de la Utopía, que, por definición, está en Ninguna Parte, esté en alguna parte: por derecho de cronología geográfica, política, poética, está en el que los otros llaman Tercer Mundo y nosotros Nuestra América, Nuestra África, Nuestra Asia, Nuestro Mundo”.

(Birri, Fernando. 1986).



BIBLIOGRAFÍA

- Birri, Fernando. (1986). Juramento Athanasiano ante la linterna mágica. En el Portal del Nuevo Cine Latinoamericano: <http://www.cinelatinoamericano.cult.cu/texto.aspx?cod=2452>. [Consulta: 28/06/2012]
- Escuela Internacional de Cine y Televisión, EICTV. (1986). Acta Constitutiva en: <http://www.eictv.org/> [Consulta: 28/06/2012]
- Muriel, Vanesa. (2006). Cine y docencia: una escena compartida. En: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Vol 7, No.7 http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=877&id_libro=122 [Consulta: 28/06/2012]
- Universidad del Zulia. (1994). Reglamento de ingresos de concursos universitarios. En: Gaceta LUZ-Reglamentos- Vol XIII.

LCAV



CNAC

**CINE PARA PENSAR (¿MAL O BIEN?),
Desideologización de La Pantalla
Liberación de La Cultura**

Por: Pedro Laya

Cine Urgente

Estamos acostumbrados a que **las cosas son así**...el pensamiento hegemónico contaminado, contiene de manera inmanente una enfermedad llamada identidad inconsciente, consistente en suponer, con absoluta convicción, que todos pensamos igual, y no solo que pensamos igual, sino que tenemos que pensar de esa única y exclusiva manera...es por eso que, entre tantas cosas que destruimos, estamos destruyendo el planeta...pero ojalá fuera solo el planeta físicamente, porque pudiéramos irnos a otro; pues no; estamos destruyendo son los conceptos, las palabras, las emociones, la historia, las obras, las bibliotecas (pregúntele a los que quemaron la biblioteca de Alejandría, o a los que quemaron los manuscritos originales de La Biblia, o a los que borraron las cintas de “Las cosas más sencillas” de Aquiles Nazoa en VTV), destruimos más que nada: las ideas, que son el hábitat humano, porque la gente vive **en y** de sus ideas...es por eso que mucha gente vive mal, incluso los que creen vivir bien, porque es muy fácil destruir las buenas ideas y las malas sobreviven, incluso en las peores condiciones...dice bien el dicho: “Bicho malo no se muere”. Entonces hay que convivir con él.

En esa convivencia con “El Bicho Malo”, se nos abre un excelente escenario para las buenas ideas: Es el espacio para exhibir el cortometraje de autor, que requiere de capacidad de síntesis, de un dominio de la forma corta cinematográfica –que es un género, así como el cuento y el haikú son a la literatura y la poesía, en función de producir una obra útil para el alma, un compromiso de artista... no de *artista comprometido*, que puede parecer excluyente. La temática y la forma de los cortos son infinitamente diversas, desde los ensayos ecologistas como “Saramago” de Edgar González, hasta la ficción surrealista realista (oximoronista) de “La Tómbola” de Rafael Straga.

Sin alusiones de ninguna categoría a nadie,... **“Quién mucho habla, poco tiene que decir”**. El hábitat del corto metraje, hoy en Venezuela, tiene una ventana: En la programación del circuito de exhibición cinematográfica de estreno, es obligatoria, la proyección de “Cortometrajes de Autor”, de hasta 12 minutos de duración, que no contengan menciones propagandísticas ni publicitarias, con las luces apagadas, inmediatamente antes del largometraje programado en esa sala y función; y los estudiantes de cine, deben estar concientes y conscientes de ello...y de su “ello”...porque hacer cine es bien fácil, y exhibirlo también, sobre todo en Venezuela, donde hoy 36 salas del circuito de estreno tienen proyección digital, y se estima que en un año, todas las



salas del país tendrán proyección digital, lo cual significa, que una vez realizados los trámites burocráticos necesarios, con un Pent Drive o DVD, o una tarjeta SD, descargamos en la computadora de la sala de cine nuestro corto, y salimos al aire en la sala en las mejores condiciones... lo difícil en todo caso es hacer una buena película...porque si yo me busco un buen Director de Fotografía, un buen Montador, un buen Músico, un buen Sonidista, un buen Guionista, un buen Productor, un buen Asistente de Dirección, etc...puedo hacer una excelente película, ...pero un buen equipo, no garantiza un buen film, ...por mejor que la hagan puede resultar mala...bien hecha, pero mala...*bien mal hecha*...Ejemplos :“Punto Débil” de María de Lourdes Carbonell y “Morituri” de Phillipe Toledano .

Entonces, ya que “El Cine”, es algo muy sencillo de hacer y de aprender...hay que considerar el asunto de los contenidos...y ahí es donde, desde hace 45 años que vengo diciéndole a mis amigos que me han requerido para transmitirle mis experiencias con la práctica docente cinematográfica, que lo más importante es el discurso, y que para elaborar un discurso coherente, con una forma costosa como el cine, que requiere de una enorme inversión en todos los órdenes (Tiempo, Dinero, etc...), hay que investigar estudiando...Sociología, Filosofía, Psicología, Ecología, Lingüística, Semiología, Economía, Matemáticas, Literatura, Medicina, Biología, Mecánica, Física, Politología, Ginecología, Psiquiatría, etc...es decir mucho, para poder decir mucho, en poco tiempo y espacio. Hay que tener capacidad de síntesis...para pensar bien...porque es obvio que pensamos mal ...basta ver de nuevo el planeta en que vivimos... y.. ¿Qué es pensar bien...?, Como se piensa bien...?, Para que se piensa bien...? Porqué se Piensa Bien...? ,... porque hemos sido inyectados, condicionados, educados, desde la industria con la forma cinematográfica hollywoodense, para pensar mal, y ellos leen bastante y estudian.

Hasta ahora he abordado las cuestiones de la Ideología, desde la investigación, somera, de las reflexiones de Ludovico Silva, y otros materiales como la “Cámara oscura de la ideología” de Sarah Kofman, de un documento de Geraldo Sarno titulado “Cine para Pensar”, y de la memoria de mi infancia y juventud, durante las cuales anduve inmerso en un ambiente espeso del cual concluyo haber emergido como un “ **comunista mal formado congénito**”, de las cuales tomo notas para desarrollar una línea de trabajo, y **reeducarme**.

Abordo mi relación con el entorno, desde una concepción Ecologista, en la que el Hábitat Humano son esencialmente las ideas, y que la batalla es ahí, en la necesidad de identificar la(s) ideología(s) como falsa(s) conciencia(s), Intención de la ideología de Bypasear desde el inconsciente la conciencia para deformar la ConCiencia, la Ciencia como respuesta lógica a la ideología y su incapacidad para contrarrestar las ideologías por su carácter subjetivo.

La toma de conciencia como respuesta a la ideología, conduce a la formación de una conciencia colectiva...y de un inconsciente colectivo, ...más la toma de conciencia en sí no es suficiente...es preciso **tomar Conciencia Para Si**¿Qué es?, ¿cómo se manifiesta ?, ¿cómo se produce ?, ¿cómo se accede a ella ?... ¿ Cómo se llega a tomar



conciencia para sí ?..., porque el mayor problema que enfrentamos los creadores y los docentes hoy, es **la reeducación y formación del espectador**.

Para reeducarnos, necesitamos liberar nuestra cultura, nuestras culturas, nuestras culturas del trabajo, las de la honestidad, que son las culturas que nos permiten trabajar para nosotros, las del trabajo físico e intelectual, las culturas del desarrollo ambientalmente sustentable...hay quien lo llama "sostenible". Para emerger del secuestro depredador cultural, debemos asumir nuestra condición de trabajadores, y hacerlo para nosotros, para construir un mundo mejor cada día, con las manos, que son el segundo cerebro, y con el cerebro principal, el que piensa...**piensa mal y acertarás**.

LCAV



CNAC

¿AL MARGEN?, ¿AL CENTRO? Algunas voces y experiencias fronterizas en el cine documental venezolano (2006-2010)⁶

Por: Víctor Carreño.

**Escuela de Artes Escénicas,
Facultad Experimental de Arte,
Universidad del Zulia**

El presente trabajo expone algunas investigaciones realizadas desde la cátedra de Historia de la estética contemporánea, de la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad del Zulia, Venezuela, en torno a las más recientes tendencias estéticas. Tomando en cuenta que uno de los objetivos de la cátedra es promover un diálogo entre lo local y lo global, se planteó la inquietud de cómo hacer coincidir en un curso las corrientes estéticas vanguardistas surgidas en Europa y Estados Unidos, y tendencias más recientes presentes en Latinoamérica y Venezuela.

Esta búsqueda condujo al análisis de experiencias venezolanas, a saber, las de un cine documental sobre intercambios y contactos interculturales. Estas obras fueron *Woumainkat* (Leiqui Uriana, Miguel Ramírez Boscán y David Hernandez Palmar, 2009), un ejemplo de cine realizado por indígenas, en este caso la etnia wayuu; *El terminal de pasajeros* (2006), de Yanilú Ojeda, que registra un lugar de intercambios y cruces culturales; el documental producto de los talleres dictados por esta cineasta en Nairobi, Kenya, en particular el titulado *Taifa Changa (My Story)*, 2010, realizado por Welfame, un grupo de jóvenes hiphoperos. Se las llamó experiencias fronterizas, no tanto porque algunas en efecto surgieran en las fronteras geográficas, sino porque hablan desde una posición al margen. Se alude a la frontera como realidad y metáfora.

La observación de Néstor García Canclini: “hoy todas las culturas son de frontera” (2009: 325), repensada tanto en el contexto de su libro *Culturas híbridas* como de su prólogo de 2001, o de su libro *Diferentes, desiguales, desconectados* (2004), habla de una situación compleja donde se presentan procesos de hibridación cultural, en busca de acceso a los beneficios de la modernización, tanto en sectores hegemónicos como en los que no lo son, de cruces y contactos interculturales que generan identidades plurales, y habla también de cruces interdisciplinarios que nos llevan a reevaluar constantemente la realidad desde distintas perspectivas.

Están también cerca otros teóricos como James Clifford (1989) y Arjun Appadurai (1996), cuando el primero se plantea que son circunstanciales y cambiantes las nociones

6 Este trabajo presenta resultados parciales del Proyecto de investigación “Identidades portátiles: migración y cruce de fronteras en la literatura y el cine de Venezuela”, que desarrollo actualmente en la Universidad del Zulia. Son reflexiones resumidas las cuales saldrán publicadas próximamente como artículos.



de centro y periferia, o cuando el segundo propone considerar la imaginación como un agente dinámico y transformador, no restringido unilateralmente a un solo sector, en la globalización. No se pretende renunciar a un análisis estético de las producciones artísticas, pero sin olvidar que la noción de canon es criticable y cambiante. Al mismo tiempo, se debe evitar una mirada condescendiente, justificar las obras por la situación de quien las produce hace un flaco servicio a sus creadores. Se reevalúan las posiciones al margen, en la medida en que al permitirse una reflexión en torno a ellas desde la academia y la investigación, en torno a la porosidad de las fronteras culturales y epistemológicas, puede propiciarse una discusión sobre su legitimidad cultural.

LA MIRADA INDÍGENA. UN CINE DE LOS WAYUU.

Antes de hablar de las películas, quizá convenga hacer algunas observaciones sobre el nuevo documental iberoamericano, en el que estas producciones se inscriben. Considero útiles las reflexiones de Paulo Antonio Paranaguá, cuando describe un cambio en el documental que se viene realizando a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, diferente de lo que se hacía treinta o cuarenta años antes, donde la situación histórica llevó a la utilización del documental como “instrumento de agitación o propaganda a determinados proyectos políticos”, lo que no quiere decir que esta “desideologización” haya significado una “indiferencia hacia lo social”, ni mucho menos un abandono de los temas políticos, pero sí ha conllevado una “creciente sofisticación, sintonizada con sociedades civiles y complejas”, un “fértil diálogo con los nuevos actores sociales y con organizaciones no gubernamentales”; de cara a esta nueva realidad, los temas anteriores confluyen con los recientes, sin que nada se excluya: “Ni las heridas de la memoria histórica, ni las desigualdades sociales, ni los déficit de inclusión de ciertos sectores, ni las nuevas identidades étnicas o colectivas, ni las tensiones provocadas por las migraciones, ni las contradicciones del desarrollo urbano o las mutaciones rurales, ni las insuficiencias de las instituciones” (2009: 19).

Es desde esta perspectiva que podemos acercarnos al documental *Woumainkat*, un ejemplo de obras cinematográficas dirigidas por los Wayuu, en este caso, Leiqui Uriana, Miguel Ramírez Boscán y David Hernández Palmar (2009)⁷, una obra en la cual se representa tanto su identidad étnica, como la problemática de los desplazamientos y desigualdades sociales, planteamiento realizado desde sus propias organizaciones, sin depender de un gobierno o institución. A su vez esta producción de temática indígena debe incluirse dentro de un contexto que ha favorecido este tipo de producciones.

Aunque antes de 2000 se contaba en el país con cine documental o de ficción sobre los indígenas, sus realizadores no lo eran. A partir de esa fecha hay un cambio, y la

7

Leiqui Uriana fue responsable de la edición y el montaje, así como de la traducción, Miguel Ramírez Boscán, del diseño gráfico, y David Hernández Palmar de la foto fija. Las cámaras estuvieron también a cargo de ellos. Entre todos no solo hicieron un documental socio-antropológico, mostrando el hábitat, los tipos de vivienda, las costumbres de los Wayuu, así como su problemática, sino que también lograron una estética audiovisual propia.



producción de cine realizado por indígenas ha tenido un repunte, mientras cineastas no indígenas también se han sumado a este movimiento⁸. En muchas de estas películas colaboran cineastas indígenas y no indígenas, por eso es oportuno hablar de “películas de temática indígena” (Arreaza, 2010), para hacer las respectivas diferenciaciones o matizaciones entre un cine en colaboración y un cine realizado solo por indígenas. Detrás de estos documentales, hay una orientación antropológica que ha llevado a los documentalistas a realizar trabajos en torno a los indígenas, “donde se presentaran sus costumbres, sus visiones del mundo, su hábitat y la conservación de sus tierras ancestrales” (Arreaza y García 3-4), pero el fin estas propuestas puede caracterizarse no solo como denuncia a la violación de los derechos humanos básicos de los cuales estaban siendo víctimas estas poblaciones, sino para dar a conocer el patrimonio autóctono—hasta el momento—desconocido para el resto de los venezolanos. (Arreaza y García 4)

Añadiría que además de la preocupación por la denuncia y la investigación antropológica, ha sido notable una preocupación estética. Los premios y reconocimientos recibidos, tanto nacionales como internacionales, no han sido solo en materia de derechos humanos sino por la calidad de las producciones. No es un asunto al margen: a veces el interés antropológico es inseparable del estético, y si se desea ahondar más en cómo ven los indígenas el mundo es pertinente prestar atención a cómo construyen sus imágenes audio-visuales.

El cine de temática indígena producido en Venezuela es muy poco conocido. Por otra parte, subsisten estereotipos en torno al indígena, que estos nuevos cineastas han ido desmontando, ofreciendo al público realidades poco o no conocidas. En la medida en que esta crítica se profundice, se podrá ahondar en un “espacio intercultural”, donde podamos explorar los diálogos latentes o posibles entre los imaginarios indígenas y otros de la cultura venezolana.

Los Wayuu son la etnia más numerosa de Colombia y Venezuela, un pueblo ubicado en la Península Guajira, que se desplaza entre las fronteras de ambos países y migra a ciudades y zonas cercanas. Pertenecen a la familia lingüística arawaka. Como grupo étnico manifiesta una intensa movilidad, por diversos factores que van desde lo ecológico hasta lo económico, sin olvidar las redes familiares que existen dentro y fuera

8

Con la promulgación de la Constitución Nacional de la República Bolivariana en 2000 y la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas en 2005 se logró un reconocimiento a los derechos indígenas y un avance considerable frente a lo alcanzado previamente, y los cineastas salieron beneficiados con estos cambios (Arreaza y García 2009). Sin embargo, a pesar de los beneficios alcanzados en representación política y materia jurídica, situaciones de injusticia hacia los indígenas siguen aún presentándose en el país, tanto desde el Estado como desde el sector privado, desde las actividades de la industria nacional como de las transnacionales.



de su territorio (Perrin 12). Sus desplazamientos fuera de la Península Guajira son de larga data, para algunos se remontan al siglo XIX (Saler 99; Pérez 621). E

En la época contemporánea, sus recorridos se proyectan en migraciones transpeninsulares en Maracaibo, sur del Lago de Maracaibo, Sierra del Perijá o Valencia, así como en otras ciudades de Colombia. La cultura de los Wayuu se desplaza así a otros territorios, pasa por contactos interculturales experimentando un cierto grado de mestizaje que coexiste con memorias e imaginarios de sus tradiciones. Los intercambios e hibridación culturales son un proceso dinámico, el pueblo wayuu constituye un conjunto humano diverso que se multiplica, gracias a los procesos de intercambio con las sociedades nacionales. Los wayuu son un ejemplo complejo de cómo en el mundo de los medios de comunicación masiva estos indios se vinculan activamente con los Otros, extranjeros de toda procedencia, para apropiarse de nuevos recursos tecno-económicos y tecno-perceptivos, permitiéndoles explotar en su beneficio las nuevas posibilidades y opciones que en el planeta se le ofrecen. (Pérez: 610)

En los documentales realizados de temática wayuu con frecuencia se usan dos idiomas, el castellano y el wayuunaiki, con lo cual se quiere dirigir el mensaje tanto a indígenas como a no indígenas.

El documental se realiza en 2008 y nos lleva a través de una “Caravana por Wounmainkat [Nuestra Tierra]” de cuatro días por la Península Guajira, recorriendo comunidades, resguardos y rancherías en el contexto del 25 de noviembre, Día Internacional de eliminación de la violencia contra la mujer. Al principio se nos muestra en un plano de detalle una vista parcial de un mapa de la Península Guajira con los nombres de algunas de las poblaciones de este territorio y sus cercanías, mientras que en la parte superior izquierda aparecen las líneas de un dibujo del que solo se distingue una parte, no sabemos qué es. En la parte inferior dice Venezuela, cuyo territorio tiene un color distinto, y así en el mapa queda diferenciada la frontera entre Venezuela y Colombia.

A continuación un plano general nos muestra la vista completa del mapa de la Guajira, y descubrimos que esos dibujos antes indistinguibles eran parte de una mujer con rostro e indumentaria indígenas que se destaca al fondo. Es un índice de que es un mapa de una tierra indígena. La cámara capta los viajes entre comunidad y comunidad, y las intervenciones de las personas donde llega el equipo de filmación. Los activistas son indígenas⁹ y se dirigen a un público indígena en un acto de concienciación política para defensa de sus derechos. Los diálogos ponen de relieve que no todos piensan igual, hay

9

Para salir del etnocentrismo en torno al cual gravitan las culturas (wayuu significan gente, persona), toman la palabra no solo los wayuu. Interviene Imer Villazón, indígena kankuamo, de la Sierra Nevada de Santa Marta, quien dice cómo el proyecto del carbón afecta también en esa zona a koguis, wiwas, arhuacos y kankuamos. También interviene Alicia Chocué, una indígena nasa.



diferencias entre ellos, pero también discusión y acuerdos¹⁰. El documental usa entonces una estrategia comunicacional y culturalmente híbrida¹¹. Acuden a discursos de los allijuna (los no indígenas), como cuando se valen de la fecha emblemática del 25 de noviembre para apoyar su defensa de Woumainkat¹²; utilizan un mapa para indicar la ruta pero para resemantizar el territorio también (ya vimos cómo a través de un uso deliberado de la imagen, se destaca el territorio como zona indígena, por encima de las naciones Colombia o Venezuela).

El contraste con las imágenes occidentalizantes del territorio y cultura wayuu lleva implícita una reflexión sobre un imaginario pasado y presente. Me refiero sobre todo a la reproducción de un video de una propaganda que se anuncia como “El Carbón del Cerrejón. La piedra mágica para el progreso de la Guajira”. Previamente un niño blanco en uniforme escolar les informa a sus compañeros de clase sobre las bondades del trabajo de su papá, quien tiene que convertirse en un “hombre en miniatura” para introducirse en una inmensa maquinaria y sacar de una “tierra de gigantes” el carbón, una “piedra mágica llena de poderes”. En la pizarra se ven varias personas dibujadas. Vemos a un soldado y un obrero (instrumentos del progreso) y a su lado, unos indígenas no identificados, figuran en un segundo plano.

La selección de un niño para el mensaje lo recubre de inocencia al hablar de una industria contaminante¹³, mientras la “magia” de la piedra “llena de poderes” recuerda la sed de oro de los conquistadores, quienes emprendían fantasías colonizadoras como la busca del país de El Dorado, apoyándose en guías indígenas (tretas del débil para vencerlos). La alusión a la magia sugiere otro sentido, que refuerza el anterior: los

10

Insisto en estas diferencias, ya que hay una tendencia a ver a los Wayuu como un grupo homogéneo.

11

Los Wayuu, como muchos indígenas, están presentes en sitios de Internet y las redes sociales. Este mismo documental puede verse por Internet (<http://www.isuma.tv/hi/en/wayuu/woumainkat-nuestra-tierra>).

12

También se le da una vuelta al 25 de noviembre. No es la violencia del hombre contra la mujer lo que urge comunicar, aunque hay una evidente solidaridad con las mujeres del mundo. La violencia que es el centro de atención acá es la dirigida contra “Nuestra Tierra”, la madre tierra.

13

Posteriormente es introducido también un *cartoon* de un tren, en contraste con el tren real de carbón en la Guajira, lo que desmonta el discurso de los mensajes audiovisuales, que toman a veces una apariencia inocua e infantil.



indígenas viven en un mundo “mágico”, por tanto, serán seguramente convencidos por la magia del progreso¹⁴.

Sin duda hay elementos sobrenaturales en el mundo mítico-religioso de los Wayuu, como en el occidental cristiano. Esto no quiere decir que en ambos casos no se sepa diferenciar los efectos de lo sobrenatural y de la realidad. La contraargumentación aparece como leit-motiv en un poster recurrente a lo largo del documental; con un giro irónico, toman la iniciativa y responden al monstruo gigante del progreso: “Porque los únicos gigantes somos los wayuu”.

Se narra así la historia desde la perspectiva de los indígenas, quienes son invisibilizados en los medios masivos, mientras son contaminados o desplazados por los negocios del carbón o la violencia (“si no nos acaban los grupos al margen de la ley, nos acaba la contaminación”, dice Luis Socarrás, wayuu, del clan lipuana¹⁵). No es este el primero ni el último documental de legítima denuncia, pero considero que va más allá del señalamiento de hechos concretos injustos. Si comparamos en este documental las rutas indígenas con las rutas del tren del Cerrejón tenemos en un mismo territorio dos caminos que son dos concepciones de la cultura, en las que nociones como magia, poder, naturaleza se cargan de significados diferenciados.

Allí se perciben voces en contrapunto, como esos hilos que tensan pacientemente las mujeres wayuu en sus telares. Como dijera Coronill, se postula una “cartografía crítica de la modernidad” (2002: 435). No es un discurso de vuelta a una pre-modernidad, sino una crítica desde dentro y hecha por los Otros de la modernidad.

14

El documental, que gira en torno al activismo de la asociación Fuerza de las mujeres wayuu, de Colombia, dirige fundamentalmente sus críticas a la precariedad de los Wayuu en este país (desplazamientos por el proyecto carbonífero, violencia de grupos irregulares, desapariciones), pero también se hace corresponsable a Venezuela de esta situación. Dice la activista Leonor Viloría (wayuu Epinayu): “El desarrollo que promueven los Estados, las corporaciones, es un desarrollo que afecta nuestros intereses económicos, espirituales, territoriales y culturales. Ese desarrollo para nosotros los pueblos indígenas, acá en Colombia, el wayuu, y todos en general. Somos un estorbo. Porque cuando llegó PDVSA mucha gente fue desplazada”. También otra activista alude a Venezuela: “Soy una mujer wayuu que viene de una tierra llamada Socuy, de la misma montaña que viene de aquí, se llama Cordillera Pie de monte de Perijá...El carbón trae enfermedades, acaba con los pulmones de la gente, deja la casa, los utensilios, los pies negros, trae enfermedades a nuestros chivos, ovejas y a las vacas, eso es lo que pasa allí en las minas: norte, Paso Diablo y en Carbones de la Guajira”. Ver “Comunidades indígenas denuncian estar amenazadas por explotación de carbón relacionado con Carbozulia y PDVSA” (En <http://www.aporrea.org/actualidad/n1552.html>). La denuncia de las empresas carboneras también está presente en el primer largometraje realizado por indígenas en Venezuela *Juurala tii eejirawakat* (La raíz de la resistencia), 2012, de la Organización indígena Wayuu Maikiraalasalii, dirigida por Jorge Montiel.

15

Pero hay una crítica implícita a la pasividad cuando Luis Socarrás y otros recalcan que los indígenas tienen la responsabilidad de hacer algo, de que no todo quede en “papel”. Ellos son responsables de su destino.



LA MIRADA MESTIZA. DOCUMENTALES DE CONTACTOS INTERCULTURALES EN YANILÚ OJEDA

El título del documental *El terminal de pasajeros* (2006)¹⁶ es sugestivo de una realidad translocal. Aunque se focaliza en Maracaibo, y como ha reconocido la autora, las situaciones caóticas y dramáticas que en él se presentan pueden volverse a encontrar en cualquier otro terminal de pasajeros de Venezuela¹⁷. Estamos, pues, ante una alegoría de una realidad nacional. Y sin embargo, la aproximación poética, la atención con que la cámara capta el carácter único no tanto de quienes van de paso, sino de quienes hacen del terminal su razón de subsistencia, los dramas humanos de quienes lo habitan sobreviviendo de pobres oficios, sus rostros marcados por sus historias, permiten que esta realidad adquiera una hondura muy humana, a la vez que se ilumina de una hermosa intimidad. Es una belleza áspera, pues la circunstancia de miseria y de abandono que rodea el lugar en ningún momento es escamoteada.

En una entrevista¹⁸, Ojeda confiesa que la idea del documental surgió de su propia vida, de muchos viajes entre Barquisimeto y Maracaibo que tuvo que realizar, y donde, obligada por las circunstancias a esperar muchas veces, empezó a observar y a entrever una investigación que posteriormente la llevaría al pasado y presente del Terminal de Maracaibo como materia para un documental. El cuidado de la fotografía, la calidad de la música y el modo de hilvanar las historias son aciertos que ya han sido destacados. Quisiera detenerme en las historias que se cuentan.

El proceso de creación de este documental fue ir al Terminal y filmar a las personas que allí se encontraban o a acontecimientos fuera de la rutina, dando en muchas ocasiones oportunidad a las personas para que contaran la historia de su vida dentro del terminal. Todo este material complejo necesitaba una estructura, y la escogida por Ojeda fue la de los días en el terminal, largas jornadas que empiezan en la madrugada y terminan en la noche. Aquí sería oportuno mencionar que el tema musical del documental, también escogido por Ojeda, fue la gaita “Aquel zuliano”, de Renato

16

Ganador del Primer Premio al Mejor Documental de la Quincena del Largometraje Documental Venezolano, 2008.

17

“Yo creo que los terminales son reductos donde uno puede, a partir de quedarse un rato mirando, observando, entender lo que pasa en la ciudad a la que llegas...O entender parte...En el caso de los terminales de Venezuela pasa eso” (Entrevista personal, 13 de marzo de 2012).

18

Realizada por Pablo Gamba para Vértigo (2008).



Aguirre. Pero no se muestra la pieza tal como fue grabada originalmente. Sólo se la reproduce, como música de fondo del documental, en diferentes versiones instrumentales, ya sea tocada por Gustavo Colina en el cuatro y bandolina, o por Elvis Martínez en el contrabajo. Puesto que la gaita de Maracaibo se compone de versos y estribillo, al escucharse la gaita en forma instrumental, es como si las voces las pusieran los personajes del Terminal. Se sabe que las letras de las gaitas, música tradicional popular de Maracaibo, representan con frecuencia la cotidianidad, las quejas por el malestar de la región, desde un habla regional y coloquial. Por otra parte, la gaita “Aquel zuliano” está dirigida a Ricardo Aguirre, un cantante y compositor de gaitas de origen humilde, y muy conocido en la región por sus gaitas protestas frente al abandono de Maracaibo por los poderes centrales, situación paradójica por ser capital de un estado petrolero. Estos referentes no son del todo explicitados, pero las alusiones están ahí, más o menos patentes a lo largo del documental. Desde el inicio, con una vista del amanecer, entramos de lleno en el temprano ajeteo de pasajeros, buses, voces que anuncian rutas, pero también de los personajes que viven del terminal, vendiendo café, periódico, buhoneros, entre otros múltiples oficios. La cámara procede, como lo hará con frecuencia, a realizar un primer plano de un rostro, en este caso de un humilde vendedor de periódico, de rasgos indígenas, quien lee un sugestivo titular de un diario local: “Pido un pronunciamiento del Zulia sobre la gestión de Chávez”.

Como una interpelación al gobierno central, queda en suspenso este mensaje y volvemos al ritmo sin descanso de la actividad del terminal. Poco a poco entramos en contacto con la opinión de unos choferes, quienes expresan su malestar por el país y por el abandono del terminal, a diferencia de los de Caracas, San Cristóbal, Mérida. La queja se trasluce en los diálogos con un humor irónico y amargo al hablar de Maracaibo: “¿Por eso la llaman la sucursal del cielo... Un terminal aquí donde las aguas negras vienen a morir aquí a más de 80 centímetros del metro? Y aquí, ¿no tiene dolientes el terminal?”. No es entonces solo queja, también se alude a las responsabilidades que en mayor o menor grado tienen los que forman parte del terminal.

Pero no son solo los choferes los que hablan, progresivamente se va cediendo la voz a otras personas del Terminal, quienes desde diferentes puntos de vista, cuentan historias de inconformidad con el lugar, o de pobreza y lucha por sobrevivir en él a través de la economía informal. Así van pasando mujeres buhoneras wayuu, cuidadores de baños, niños wayuu, niños abandonados, entre otros personajes. Su historia está conectada a la historia del terminal y del país, y su vida es símbolo de los caminos que lo recorren. Así, un buhonero anciano, de 106 años, cuenta que estuvo exiliado en Colombia en la década de 1950, durante la dictadura militar de Marcos Pérez Jiménez, y al cesar esta regresó al país.

Unas buhoneras wayuu cuentan en su propio idioma su vida cotidiana y una de ellas hace un contraste entre el terminal en sus orígenes, cuidado y de buen aspecto, y cómo es ahora, deteriorado. Otra se queja del maltrato de que son objeto: “Nosotros somos wayuu, no somos animales. Estamos vivos y hablamos como ellos”. Algunas mujeres son divorciadas o abandonadas por sus parejas y tienen que mantener a sus



hijos solas. La acumulación de dramas es sin embargo balanceada con un perspectivismo dado por el humor de quienes hacen bromas paradójicas con el Terminal, como un hombre encanecido que sugiere seriamente estar en el mejor de los mundos posibles: “El mejor terminal del mundo es este: aire acondicionado, sala de espera de lujo, televisión, buen comportamiento de los funcionarios, claro!...Y hay buen cuidado aquí, buenos sanitarios, bien limpios”. Pero Yanilú Ojeda se adentra en todos los rincones, incluso en el de los baños y de sus cuidadores, desmontando cualquier apariencia de buen funcionamiento y buena administración.

Paralelamente a esta vida cotidiana, aparecen recortes de periódicos del diario Panorama, que junto con la historia oral, nos permiten reconstruir los orígenes del Terminal, el cual se remonta a la primera presidencia de Rafael Caldera (1969-1974) y fue responsabilidad de la compañía petrolera norteamericana Shell construirlo como “pago” por la extracción del petróleo del país. El contraste entre el Terminal en sus orígenes y lo que devino después da paso a una mirada de denuncia a un circuito de poder e indiferencia que desde los gobiernos del pasado al presente, incluidos ahora tanto al chavismo como a la oposición, han mantenido en el abandono ese lugar. Contrasta también el despilfarro del encendido de las luces liderado por Giancarlo Di Martino, alcalde oficialista, y la ausencia de recursos para el Terminal. Si atendemos al final del documental, la intervención de una mujer buhonera, conocida popularmente como “La magallanera” y venida del oriente del país, es un reclamo tanto a los políticos del gobierno como de la oposición, de que el terminal no pertenece a ningún gobierno, sino a los choferes que trabajan en él, asomando un llamado a la unión de estos, que enlaza con las primeras intervenciones de los choferes. Pero si pensamos en la cantidad de historias que se han recogido en el Terminal, tenemos que admitir también que el documental no tiene un final único, sino más bien varios finales.

Una empleada ha dicho antes: “Esto era algo bonito, algo sano, hoy en día está tan sucio, está tan marcado por la vida, por la mala gente que llegó, por las malas administraciones que han pasado. No podría darte en sí una cosa que nos podría conllevar a algo bueno. Quizá más adelante conversaremos y esté tranquila pues y pueda echar el cuento de El terminal de pasajeros, porque eso es lo que es, un cuento, un cuento de nunca terminar”. El terminal es un lugar de historias sin fin, de memorias y vidas itinerantes que se cruzan. Si consideramos otras producciones como *El Hospital* que Yanilú Ojeda dirigió junto a Xavier Larroquey Leiqui Uriana (2005), como *Shawantama’ana, lugar de espera*, de Yanilú Ojeda (2012) encontraremos que los contactos interculturales, el cruce de fronteras es una temática frecuente, aunque no la única en esta realizadora.

Un producto acaso menor, vale también ser mencionado, hablo de las producciones audiovisuales sobre talleres que Yanilú Ojeda dictó en Nairobi, Kenya, donde ella actuó como instructora para que africanos de distinta edad realizaran sus propios documentales. Uno de ellos, *Taifa Changa (My Story)* (2010) fue realizado por Welfame, un grupo de adolescentes hiphoperos. El documental muestra a estos jóvenes en su barrio, hablando de sus experiencias o cantando. Evidencian una conciencia crítica



sobre la circunstancia que los rodea, malos servicios públicos, mala educación, enfermedades.

La pobreza del ambiente habla por sí sola, peor los jóvenes se muestran muy asertivos, una de sus madres dice que dos de sus hijos pertenecen al grupo y son buenos estudiantes, no participan en actividades negativas ni criminales. Una joven entrevistada confiesa que sus aspiraciones consisten en ser reconocida como rapera en Kenya y el mundo, mientras que otro joven cuando canta dice que ellos representan la paz, que no tienen que ver con Al Qaeda, y que espera tener impacto incluso en Estados Unidos. Estos jóvenes, quienes ya han realizado algunos videos con sus canciones, muestran no sólo una arraigada conciencia de la cultura de donde vienen, sino que conocen claramente la inserción del hiphop y el rap en una cultura global, pero a la que aspiran acercarse desde su posición periférica. Es oportuno recordar que la cultura del hip-hop se originó en los márgenes, en Nueva York, en los barrios pobres del Bronx, aunque posteriormente adquirió una proyección global, perdiendo a veces la connotación crítica con que surgió.

CONSIDERACIONES FINALES

A las obras analizadas no se pretende encasillarlas en un solo bloque uniforme. Si se apeló a la noción de frontera, se propuso destacar lo que permanece en los bordes, indefinido, difícil de ser clasificado. Es difícil saber si estas experiencias trascenderán en el tiempo, o cederán su espacio o importancia a experiencias que las superen. En todo caso, lo que se trató de plantear es la necesidad de confrontar estos hallazgos, pues es la única manera de promover un pensamiento crítico, que desde la investigación permita hacer un autoexamen de qué es lo que se considera digno de estudio y qué no, y desde el punto de vista creador, supone enfrentarse a nuevos riesgos, a nuevas búsquedas, pero que deben ser pasadas por el tamiz del juicio crítico, si se espera que sean fructíferas. Como experiencia en el salón de clase, se trató de exponer y llevar a la discusión algunas obras que tienen poca o nula visibilidad en las redes sociales, realizadas por creadores del país, intentando responder críticamente sobre la inquietud de cómo seleccionar y valorar en el discurso global obras al margen, que intentan dar otros aportes estéticos más allá de las corrientes predominantes.

REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Arreaza, Emperatriz y García, Írida. (2009). Documentales venezolanos de temática indígena. Ponencia leída en el XXVIII Congress of the Latin American Studies Association. Brasil, junio 11-14.



- Clifford, James (1989). *Notes on Travel and Theory. Inscriptions*, 5, pp.177-88.
- Colina, Israel (Productor), Ojeda, Yanilú (Directora). (2006). *El terminal de pasajeros*. Venezuela: Chamuriana Films.
- Coronill, Fernando. (2002). *El Estado mágico*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Fuerza de mujeres wayuu (Colombia), Asociación indígena ja'in wain'jin (Venezuela) (productores), Uriana, Leiqui , Hernandez Palmar, David y Ramírez Boscán,
- Miguel (directores). *Woumainkat*. (2009) [documental]. Venezuela, Colombia.
- Gamba, Pablo. (2010 [diciembre, 2008]). Yanilú Ojeda documenta historias en los terminales de pasajeros de Maracaibo. Entrevista a Yanilú Ojeda. Publicada inicialmente en Vértigo. Recuperada en <http://www.guia.com.ve/> el 24-10-11.
- García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas*. México: De bolsillo.
- _____ . (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Paraguaná, Paulo Antonio. (2009). Metamorfosis del nuevo documental iberoamericano. En *Miradas desinhibidas. 2000/2008. El nuevo documental iberoamericano*. Paulo
- Antonio Paraguaná (ed.). [Madrid]: Sociedad estatal de conmemoraciones culturales.
- Pérez, Luis. (2004). Los wayuu: tiempos, espacios y circunstancias. Espacio abierto. Vol. 13, n° 4: 607-630.
- Perrin, Michel. (1997). *Los practicantes del sueño. El chamanismo wayuu*. Caracas: Monte Ávila.
- Saler, Benson. (1988). Los Wayu (Guajiro). En Walter Coppens (ed.) *Los aborígenes de Venezuela*. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias
- Naturales, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Monte Ávila Editores. Vol. III, pp. 25-145.

LCAV



CNAC