

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El calendario agrofestivo y prácticas audiovisuales en comunidad: La experiencia de Trenzando Raíces en la escuela comunitaria Chaupin¹

The agrofessional calendar and audiovisual practices in the community: The experience of Trenzando Raíces at the Chaupin community school

Julio César Gonzales Oviedo²

Recibido: 24 de febrero de 2021 / Aceptado: 19 de abril de 2021

Resumen:

El artículo propone un acercamiento alternativo al abordaje de las prácticas audiovisuales desde una clave comunitaria, para reflexionar sobre el universo material y simbólico del uso del calendario agrofestivo en la propuesta pedagógica de la Escuela comunitaria bilingüe e intercultural Chaupin, ubicada en la cuenca del río Chucchun en Carhuaz, Áncash (Perú). De esta manera se busca profundizar en la emergencia de prácticas y narrativas comunitarias que irradian otros modos de vinculación en la relación humanonaturaleza.

Palabras claves:

Educación,
visualidad,
memoria,
narrativas,
audiovisual comunitario.

 $^{^2}$ Peruano, Doctorante en Desarrollo rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Integrante del colectivo audiovisual Maizal. Contacto: juliogonzalesoviedo@gmail.com / Registro ORCID: https://orcid.org/oooo-ooo3-4403-2592



¹ El presente artículo se basa en el trabajo etnográfico de la tesis "Cine comunitario y prácticas andinas: El calendario agrofestivo en la Escuela Chaupin, Carhuaz – Perú", para obtener el grado de Maestro en antropología visual y documental antropológico (FLACSO-Ecuador), presentada en marzo del 2017.

Abstract

The article proposes an alternative approach to audiovisual practices from a community-based key, to reflect on the material and symbolic universe of the use of the agro-festive calendar in the pedagogical proposal of the Chaupin bilingual and intercultural community school, located in the Chucchun river basin, in Carhuaz, Áncash (Peru). In this way, it seeks to deepen the emergence of community practices and narratives that radiate other ways of linking in the human-nature relationship.

Keywords: Visuality, memory, narratives, community audiovisual

Introducción

A partir del entendimiento que la imposición del proyecto de la modernidad-colonialidad ha sido la base de la implementación de políticas económicas, sociales y culturales que buscan dejar en el olvido las prácticas y conocimientos que emergen desde la memoria, subjetividad y cotidianidad de los pueblos originarios de Abya Yala, se busca prestar atención hacia otras formas de producción de conocimiento, que surgen desde apuestas territoriales y comunitarias de cara a sostener y asegurar la reproducción social de la vida en sus dimensiones tanto materiales como simbólicas. Para ello se propone compartir parte del proceso y reflexiones que surgieron a partir del trabajo de colaboración con la Escuela comunitaria bilingüe e intercultural Chaupin durante el periodo 2014-2017.

Reconocemos que desde visiones academicistas clásicas, y aún algunas contemporáneas³, se pone en marcha una política del encubrimiento (Dussel 1994) para construir una representación homogénea y universal de los pueblos originarios como sujetos sin contexto histórico, que impone una narrativa geopolítica que deslegitima las formas no occidentales de conocimiento (De la Cadena 2008).

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

Estos modos de representación desde la negación de la coetaneidad, son una estrategia para situar de manera sistemática a los sujetos sociales como objetos de estudio y colocarlos en un tiempo diferente a los de los productores del discurso hegemónico moderno-colonial (Fabian 2014). Con esto, las prácticas de los pueblos no occidentales son ubicadas en un espacio distinto, desde la negación de su simultaneidad en el tiempo, siguiendo la política de dominación e imposición.

³ Cómo propone Axel Köhler: : el tan citado legado colonial de la antropología con tantos conocidos binomios (blanconegro; colonizador-colonizado; investigador-investigado; cultura-natura; escritura-oralidad; etcétera), sigue vivo en muchas de las formas en que los antropólogos se dirigen y relacionan con otros y en cómo luego presentan los resultados de su trato con ellos, en textos poco entendibles para un público no especializado y en su mayoría de ninguna utilidad para los sujetos representados (Köhler, 2010:344).

Con ello se da prioridad y protagonismo a las nociones occidentales, creando un quiebre en los modos de convivencia en las comunidades. Lo cual se ve reflejado en las formas de construir y expresar imaginarios sobre la identidad de los pueblos que —por lo general- parten de categorías construidas desde la reflexión académica bajo la expansión del capital y la modernidad como norma universal, es decir bajo miradas externas y contrapuestas a las reivindicaciones culturales de los mismos. Con ello, se establecen formas de marginación y participación en la construcción y descripción de sus representaciones donde: "El capitalismo, por su modo eurocéntrico de construir conocimiento e imaginario, parte de la separación entre sujeto y objeto, la misma que se extiende a la relación entre ser humano y naturaleza y cultura / naturaleza. (Marañón, 2012: 41)".

En este camino vemos como las relaciones de tiempo y espacio se han determinado a través de otro ordenamiento narrativo, ajeno al de las mismas comunidades y de las historias que evidencian. A culturas de tradición oral que manejan códigos y referencias propias transmitidos de manera ancestral por distintos soportes materiales y simbólicos, se les impone un régimen único delimitado por la lecto-escritura como forma dominante de transmisión de conocimiento, y con ello se refuerza el condicionamiento a un ordenamiento lineal del tiempo y espacio desde la mirada hegemónica⁴. "Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren"⁵, con lo cual el paso de la oralidad a la escritura como forma narrativa condiciona un ordenamiento desde una lógica occidental y condiciona las formas de transmisión de conocimientos y representación según sus intereses de arraigo colonial.

Sin embargo, opuesto a la idea dualista entre objeto-sujeto que plantea el pensamiento occidental, los pueblos originarios se han caracterizado por una relación de reciprocidad dialógica entre el ser humano y la naturaleza, en una convivencia armónica que se ha extendido en la multiplicación de prácticas culturales de arraigo comunitario y territorial desde un posicionamiento relacional entre lo humano y no humano, en el sentido de comunidades bióticas (Machado 2012).

A pesar de los intentos de encubrimiento, dominación e imposición de otras prácticas culturales bajo el manto de la colonialidad del poder (Quijano 1999), las comunidades han logrado sostener distintas formas de mantener sus propios modos de cuidar, organizar y asegurar la reproducción social de la vida de manera colectiva (Gutiérrez y López, 2019).

1. Caminos por una imagen propia

Estamos frente a un escenario donde los estudios sobre visualidad o estudios culturales aún están permeados por relaciones de colonialidad. Como plantea Aníbal Quijano "las culturas dominadas serían impedidas de objetivar de modo autónomo sus propias imágenes, símbolos y

⁴ Tenemos, entonces, que, desde la colonialidad de saberes, las memorias e historias son ordenadas en relación a un pensamiento lineal y cronológico, y ya no cíclico como es el caso de los pueblos que abrazan las culturas andinas, como es el caso que se presenta más adelante.

⁵ Silvia Rivera, Ch`ixinakax Utiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (Buenos Aires: Tinta de Limón, 2010), 19.

experiencias subjetivas: es decir, con sus propios patrones de expresión visual y plástica"⁶. La colonialidad del poder se plantea desde la idea de dominación donde se consolidan las jerarquías económicas, sociales, y las subjetividades entre lo europeo y lo no europeo (León 2010).

Así, el acercamiento que se ha tenido para el análisis de las imágenes, sus tecnologías y modos de circulación y consumo, ha sido condicionado por la mirada que impuso la modernidad occidental, en relación al debate sobre cultura visual. Por ello la apuesta por reflexionar desde la idea del giro decolonial para cuestionar las historias universales que instituyen desde el arte, el cine y lo audiovisual que tienen a seguir la política de encubrimiento, negación y silenciamiento de otros sujetos e historias propias desde Nuestramérica.

De tal forma que, permeados en estas ideas, la colonialidad también se manifiesta en regímenes visuales y sonoros, así como en sus tecnologías y modos de producción. En este sentido, se configura un tipo de economía de la percepción que se identifica como la acción y sentido disciplinante de lo visual (Poople 2002), que tiene un modo de circulación y consumo que se basa en el uso de un lenguaje y experiencia occidental sobre lo no occidental (Vega 2010), así como expone Walter Mignolo: "El giro decolonial es la apertura y libertad del pensamiento y de formas de vidaotras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial. (Mignolo, 2007: 29)".

En este camino de búsqueda en la reflexión y acción, es que se abordan las reflexiones como alternativas prácticas que nos permiten romper con el régimen colonial que se instaura en el audiovisual, que se ha nutrido durante mucho tiempo en los parámetros eurocéntricos, respecto a sus referencias estéticas y culturales.

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

En este sentido desde el giro decolonial se abren diversos debates para salir de la trampa de la colonialidad y avanzar hacia estudios sobre prácticas audiovisuales que escapen del régimen de las economías capitalistas del espectáculo (Mora 2015).

Bajo estas reflexiones se abordan sentidos sobre los lenguajes, las maneras de abordar el trabajo colectivo, sus públicos y usos que le dan a las producciones, y en esa medida la exploración de estéticas propias desde "otras epistemologías (Walsh 2005).

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras

_

⁶ Anibal, Quijano, "Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina", En Mignolo, W. (Comp.). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo (pp. 117-131). (Buenos Aires: Signo.): 121-122

producciones –o, mejor dicho, con producciones 'otras' – del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social, con una condición social del conocimiento también distinta. (Walsh, 2005)

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

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

Así aparecen puntos de vista desde un nosotros, desde adentro, desde la idea de una construcción colectiva de producción audiovisual, donde se deja de lado la simple idea del registro de un acontecimiento o la creación de una obra artística, y se adopta un sentido de comunicación amplio, desde una idea y posicionamiento de expresión sobre sus propias cosmovisiones, identidades, valores, conflictos, maneras de pensar, sentir, hacer y soñar. Se convierten en estrategias de agenciamiento político que producen sus propios discursos y prácticas para la defensa de la vida y una disputa material y simbólica del orden moderno-colonial (Mora 2015).

Se abren otras interrogantes en relación a este trabajo compartido y que es apropiado poco a poco a través del uso de dispositivos mediáticos (en su mayoría audiovisuales) y la experimentación de sus lenguajes que se expresan a través de soportes como el cine, el video, la radio, la internet y los nuevos medios digitales. Estas prácticas audiovisuales se suman a fortalecer los entramados comunitarios, crean espacios mediáticos donde convergen distintas miradas comunitarias para irradiar otras narrativas posibles.

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

A la par que estos otros medios y soportes también ayudan a poder construir nuevos saberes y re-construir conocimientos, desde lenguajes accesibles a todos y todas, incluso para esos grupos denominados "analfabetos" que no manejan la lecto-escritura, pero sí otros códigos y medios. "Las

imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad".

Estas prácticas se piensan desde su acción social y política, como una herramienta tanto pedagógica, artística y/o mediática para fortalecer procesos de organización desde el arraigo territorial o la emergencia de comunidades de afinidad. De esta manera se teje una mirada integral que busque recuperar una experiencia sonora y visual, y dispute la hegemonía de la lecto-escritura en la antropología (Pink 2005).

Donde converge el aprendizaje y la enseñanza mutua partir las diferentes historias y relatos que (re)construyen la memoria colectiva y teje puentes para el diálogo intercultural desde un sentido crítico al discurso oficialista de la diversidad cultural. Se proponen como un modo de producción de repertorios culturales mediados por el dispositivo audiovisual de cara a la emergencia de discursos y prácticas críticas a la modernidad-colonialidad para evidenciar relatos alternativos y alterativos de la narrativa dominante.

Estas prácticas se deben entender en el marco de un quehacer y reflexión comunitaria, donde el trabajo colectivo se carga de mística, y reconoce los espacios productivos, procesos de organización, tiempos y ritmos según las necesidades y puntos de vista de la comunidad. Donde el acercamiento lúdico y pedagógico hacia otras grafías que no sean exclusivamente la escritura permiten acercar a la gestión de conocimientos otros y abrir las posibilidades para otros abordajes posibles.

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

En este camino por construir alternativas educativas desde una mirada decolonial e intercultural, se encuentra la escuela Chaupin con la intención de recuperar los saberes locales y ancestrales en la pedagogía y crianza de niños y niñas. Es una escuela que emplea el uso del calendario agrofestivo dentro de sus lineamientos pedagógicos con base en una propuesta de educación comunitaria, impulsada desde hace más de diez años. Esto para crear espacios de formación desde una mirada intercultural y arraigada en el territorio.

Aquí, el calendario agrofestivo se plantea como herramienta de orientación para organizar las actividades escolares en relación a los tiempos chacareros, de modo que no se contrapongan una sobre la otra, sino que dialoguen y se potencien las relaciones comunitarias. No se trata sólo de plantear una educación bilingüe e intercultural, donde se enseñe quechua y español, sino de que ésta esté enraizada en las prácticas y saberes de la comunidad, para que la socialización de niños y

_

⁷ Silvia Rivera, Ch`ixinakax Utiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (Buenos Aires: Tinta de Limón, 2010), 19.

niñas se dé de manera integral para la recuperación y vivencia de la cosmovisión, siempre en diálogo con los conocimientos occidentales.

En este sentido el texto busca ofrecer un acercamiento al calendario agrofestivo y su representación gráfica, entendido como un documento que no se sustenta sólo en la lecto-escritura, sino que se vincula con diversos elementos materiales e simbólicos para el entendimiento de la cosmovisión andina en la Escuela comunitaria bilingüe e intercultural Chaupin, sus tiempos y espacios pedagógicos, así como la organización de la vida comunitaria, la relación con las estrellas, el universo y sus ciclos.

2. Hacia una relación de reciprocidad en el territorio

Para el caso de los pueblos andinos se ha caracterizado por una relación de reciprocidad dialogante entre el ser humano y la naturaleza, donde se concibe el proceso de interacción con base en la crianza mutua en la chacra, y sus ritmos cíclicos para entender los tiempos y espacios.

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

Esta mirada entre la reciprocidad y la participación en los territorios es base fundamental para la construcción del sentido colectivo en las comunidades. Por ello la idea de trabajo, poder y fiesta se entrecruzan: "trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad" ⁸.

Con ello, surge una disputa de sentidos sobre los ritmos de trabajo y producción en el campo, y de manera directa en la organización de las comunidades para disputar una representación propia de sus tiempos y espacios desde su relación con el territorio (material y simbólico).

Estas vivencias comunitarias que son críticas al proyecto de la modernidad-colonialidad hegemónica, las podemos encontrar expresadas de manera visual en la representación gráfica de los calendarios agrofestivos. No se trata de un solo modelo o tipo de calendario, éste se construye a partir de la formalización y sistematización de saberes y vivencias de los y las comuneros. Es una representación gráfica que permite recuperar la conversación con los demás seres vivos. Por ello cada proceso de crianza es particular, y se manifiesta según las relaciones que se construyen en el diálogo y la conversación con la naturaleza, las deidades, y los humanos, a través de las señas⁹.

Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante (ISSN 2452-4301), Nº6 (abril – septiembre 2021)

⁸ Benjamín Maldona, "La comunalidad como una perspectiva antropológica india", en *La comunalidad: modo de vida de los pueblos indios*, (México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Conaculta,14), 6.

⁹ Según señalan en Chuyma Aru: En la concepción andina, todos los miembros del ayllu son chacareros y como tales participan decididamente en la crianza de la chacra. En este entendido, la crianza de la agrobiodiversidad se realiza en conversación con la naturaleza a través de las señas o lomásas (indicadores naturales) y éstas, a su vez, como conformantes del ayllu son imprescindibles en la crianza ritual de las semillas (Chuyma Aru, 2006: 23).

Una suerte de documentos visuales que emergen desde las narrativas y vivencias propias de comuneros y comuneras que ayudan a organizar desde su entendimiento cíclico las relaciones con el tiempo y espacio para el trabajo en la chacra, la organización de las festividades religiosas, los rituales y ciclos telúricos como elementos centrales en la reproducción material y simbólica de la vida en comunidad.

El acercamiento a este documento visual nos permite conocer otras formas de producir conocimiento desde literacidades no mediadas por la lecto-escritura de manera exclusiva o predominante. Con ello se intenta tejer puentes hacia una (auto)representación propia de los modos de entender y comprender el mundo desde una mirada relacional donde convergen lo humano y no humano.

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

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

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

Entonces, según la conversación que se establezca con la naturaleza, se opta por una modalidad de preparación del terreno, que tiene sus variantes de acuerdo a los pisos ecológicos y altitudinales. Las señas indican los momentos adecuados y guiarán la crianza de los cultivos (Chuyma Aru 2006). No toda la comunidad desarrolla estas habilidades por completo, pues se dan niveles de conversación. Por ello el ritual se convierte en un medio de conexión y comunicación para agradecer, pedir, bendecir y festejar.

El entenderse como parte de una comunidad, no sólo humana, se evidencia o gráfica en el calendario agrofestivo, considerando todos los elementos vivos relacionados durante su representación visual. Así, la práctica del tiempo en las culturas andinas mantiene una relación inquebrantable del runa con el ecosistema. La naturaleza misma termina siendo un Apu, una deidad que también tiene saberes, y que los va dando si es que los sienten así, y en sintonía con las señas que se van manifestando en la naturaleza.

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

No se trata sólo de acciones utilitarias para trabajar la tierra y producir alimentos, sino que son estas acciones, en un sentido integral, la ceremonia, el ritual, la festividad, las que permiten la conversación armónica entre todo lo que habita la Pacha, lo visible e invisible. Entender el sentido que le dan al territorio y las formas de relacionarse determinan los modos y referencias que se tienen para la construcción de los calendarios agrofestivos.

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

El calendario no condiciona la vida comunitaria, sino al contrario, el calendario se construye a partir de la vivencia para poder formalizar o sistematizar los saberes y se convierte en una especie de patrimonio compartido. Se entiende como una herramienta que permite disputar los sentidos de la organización comunitaria, su relación con el territorio y la convivencia entre humanos y naturaleza desde una relación de reciprocidad y crianza mutua. Y que construye un elemento de comunicación entre lo material e inmaterial que rodea el territorio.

Este abordaje teórico y metodológico abraza la importancia de reconocer la mirada situada y contextualizar las particularidades que evidencia cada territorio, como propone Paulo Freire hacer la de la investigación una oportunidad para vincularse no para invadir¹o (Freire 1985). Entonces recuperar la potencia de la representación gráfica del calendario agrofestivo se convierte en una oportunidad para el diálogo, el intercambio de saberes y la producción de narrativas que emergen desde la memoria, la subjetividad y cotidianidad de la vivencia en la chacra como punto de partida.

2.1. El centro del centro: Escuela comunitaria bilingüe e intercultural Chaupin

Desde el 2004 se empezó a gestionar un proyecto educativo alternativo y en diálogo con las demandas comunitarias en el Caserío de Baños la Merced (en la provincia de Carhuaz, Áncash, Perú), de ese proceso nace la escuela Chaupin.

La escuela se encuentra al este de la provincia y distrito de Carhuaz, en la región Ancash, al norte de Lima, Perú. Se caracteriza por ser una zona rural a 2900 m.s.n.m. ubicada en los alrededores de parque nacional Huascarán donde se entrecruzan la puna y la jalca andina, y tiene como cuenca principal al río Chucchun que nace de la vertiente del Apu nevado Hualcán. Al norte de la cuenca se encuentran las comunidades de Huantay, Hualcán, La Soledad, Tactabamba, y al sur Quishqi Pachan, Coyrocshu, y Pariacaca, comunidades vecinas a Baños la Merced.

Para el trabajo comunitario vivencian la minka, el rantín, el Ayni, como faenas comunales para el arreglo de necesidades de carácter comunal, las cuales son convocadas por la autoridad tradicional (el Varayoc)¹¹. Las familias tienen como principal actividad económica la agricultura,

¹⁰ Así, de lo que se trata es de romper con la naturaleza extractiva de gran parte de proyectos académicos, donde literalmente se extrae información de los "investigados" para producir obras y publicaciones, que nunca regresan ni son compartidas por los mismos protagonistas de los relatos. (Leyva & Speed 2008)

¹¹ Autoridad tradicional encargada de organizar y hacer cumplir todas las actividades festivas y rituales de la comunidad durante el año.

ganadería y maderería. Sin embargo, entre los meses de marzo a julio, la mayoría de padres de familia migra a trabajar en las campañas de cosecha de algodón en la costa, principalmente en las zonas de Chiclayo y Trujillo.

La población de Baños la Merced se caracteriza por ser bilingüe quechua-castellano, y tener como lengua materna el quechua, la cual se practica mayoritariamente en la comunidad. Aún practican la medicina ancestral, o asisten al Hampikamayuq (personas que sanan a base de plantas o animales). Y se presenta un fuerte sincretismo religioso espiritual entre el catolicismo y la cosmovisión andina.

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

Que el conocimiento occidental y el saber local, lo lleve en equilibrio en ambos, porque ninguna cultura es superior que otra...todos somos seres iguales, es lo que nosotros enseñamos... tanto nuestra, como la cultura foránea llevarlo en ambos... para que el niño sepa vivir en armonía en equilibrio... nosotros hacemos involucrar su propia cultura en el currículo educativo... involucramos enseñando sus saberes, enseñando sus medicinas... enseñando su ritualidad (Comunicación personal, Wenceslao Rosario, 2014)

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

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

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

Por ello la adecuación del currículo de manera particular a las señas locales que se manifiestan en el calendario agrofestivo fortalece la experiencia de la escuela. Se reconoce y vivencia su manera particular de entender y concebir el mundo en 3 espacios: el kay pacha, el uku pacha y el hanan pacha. Que se entienden como los mundos de los seres humanos, de los seres de abajo o del interior, y el mundo de los espíritus y seres con poderes. En este entendimiento de los tres mundos, se crean vías de comunicación que interconectan éstos entre sí. Y es desde los rituales, festividades y señas que aparecen en la interacción armónica con la naturaleza y que se tejen y abren estas vías. Por ello la importancia de entender las prácticas a nivel racional y mágico, en el diálogo de una doble herencia cultural.

El día viernes, el 14 el próximo vamos hacer nuestra ceremonia porque es luna llena, ya va ser... entonces tenemos que hacer nuestra ofrenda a nuestro Qutu Pachan, darle su cigarrito de lo que hemos empezado este año a estudiar nuevamente...con buena energía con mismo espíritu... para que nos ampare, de esta manera para que nos ampare, nuestro Qutu Pachan... nos ayude para estar sanos todos... (Testimonio maestro Wenshi, documental Entre mundos 2017)

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

El territorio va más allá de los límites comunales, distritales [...] están guiados, delimitados - entre comillas-, por apus tutelares, los apusuyos [...] cada región tiene sus apus que delimitan ese territorio [...] eso es el territorio" (Comunicación personal Magdalena Machaca 2015).

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

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

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

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

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

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

3. El reto metodológico: Trenzando raíces

En el caminar de esta investigación, la intención fue usar una teoría-metodología vinculada a la producción de contenidos desde un enfoque comunitario, por lo que se aposto por las posibilidades narrativas que ofrece el audiovisual como dispositivo de creación. De esta manera abonar a las reflexiones que emergen desde el campo comunitario-popular de la comunicación en Nuestramérica, en los intentos por decolonizar las prácticas audiovisuales fuera del canon de las narrativas de la modernidad-colonialidad y las lógicas de la industria cultural, para acercarse a otros caminos de producción de narrativas y prácticas propias hacia un horizonte de lo común.

En este camino entendemos que las luchas por lo común responden a prácticas heterogéneas y distintas formas comunitarias de regenerar los vínculos y pensamientos que se despliegan a partir de esfuerzos colectivos para garantizar la reproducción de la vida común. (Gutiérrez y López 2019)

Con ello prestar atención a la diversidad de experiencias de lucha cotidiana que movilizan su energía social para garantizar las condiciones materiales y simbólicas de su propia (re) producción a partir de prácticas políticas que se enuncian como críticas y por fuera de los márgenes de las lógicas hegemónicas desarrollistas e individualistas.

Como menciona Leyva en sus reflexiones sobre el pensamiento decolonial: "las prácticas decoloniales son un proceso que se van construyendo, poco a poco, colectivamente desde la práctica, desde abajo, desde lo personal, lo político, lo espiritual, lo subjetivo e intersubjetivo"¹². Por

Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante (ISSN 2452-4301), N°6 (abril – septiembre 2021)

¹² Xochilt Leyva-Solano, "Caminando y haciendo o acerca de prácticas decoloniales", en Axel Köhler et. al. *Sjalelkibeltik. Sts' isjeljakechtiki'. Tejiendo nuestras raíces, (México*: RACCACH, Cesmeca-Unicach, CIESAS, PUMCUNAM, IWGIA, Orê y XenixFilmdistribution, 2010), 356

ello se resalta la importancia de tener una mirada multidisciplinar y flexible para el trabajo con comunidades, que sepa contener y adaptarse a los tiempos y cambios del colectivo con quien se trabaja, para mantener el énfasis en el proceso, los vínculos, sentires y afectos.

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

Prevalece el sentido de "todos enseñan y todos aprenden", donde a partir de la vida en comunidad, sus tiempos y relaciones espaciales se determinan las actividades y los lugares y momento de realización de las tareas, según las señas, símbolos, el lenguaje de los sentidos, y el corazonar desde y con el territorio.

La (re)construcción de nuevos discursos y prácticas no es algo aislado, es parte de una larga tradición histórica de resistencias y luchas decoloniales, (Leiva 2010). El conocimiento que se va soñando y construyendo, tiene valor y origen, está enraizado desde una posicionalidad.

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

Entramos a disputar el reconocimiento de un conocimiento otro, que se sustenta en la reflexión epistémica colectiva sobre los procesos de producción de éste, y que a la vez nos encamina a repensar ese otro poder, esa otra política desde abajo. Que se construyen desde el hacer, desde la vivencia, en un proceso constante de (re)pensarse desde las particularidades de cada proceso, retos y desafíos de sus prácticas que se nutren del diálogo.

Experiencias que apuestan por otras formas de entender, hacer y organizarse desde un sentido antagónico a las lógicas del capital, las industrias culturales y el régimen academicista. Desarrollan propuestas pedagógicas desde repertorios que brindan la educación popular, la comunicación comunitaria, el arraigo territorial (material y simbólico), y reflexionan sobre cómo éstas influyen en sus modos de producción de sentido, en sus procesos de trabajo y toma de decisiones hacia la reproducción social de la vida en común.

Por ello la propuesta por entender las prácticas audiovisuales no sólo como un ejercicio de representación de las alteridades, documentación visual o divulgación de conocimiento, sino un proceso de comunicación, de interacción, que devela la intencionalidad de la mirada durante el proceso de investigación y creación compartida, y que nos alimenta con alternativas para la construcción de esos saberes otros.

Se trata de transparentar las intenciones y tomar posición donde "ese desnudarse, auto representarse personal-colectivamente va en sentido contrario a aquella práctica en la que alguien (generalmente llamado "experto" o "especialista") habla por nosotros, nos convierte en su espejo o en su materia prima" (Köhler 2010).

En ese sentido, al abordar las practicas audiovisuales hacia este horizonte de lo común como una estrategia de trabajo etnográfico, se pudo centrar la mirada en los modos de usar y apropiarse del dispositivo audiovisual en su dimensión técnica y estética, sin embargo, antes de hacer en un análisis exclusivo de la producción de piezas, se hizo énfasis en las narrativas y las prácticas que provocaron el abordaje audiovisual.

Todo incide en la generación de nuevos modos de construcción de relatos audiovisuales, así como de reflexionar sobre el rol de la imagen y del modo de relacionarnos con los otros filmados. (Guarini, 2014: 2)

De esta forma, el uso de otros recursos y enfoques metodológicos para entender y practicar la producción audiovisual propone modos diferentes de lectura, de significación e incluso de relación con los sujetos y campos de estudio. Lleva a una transformación del hacer etnográfico hacia una experiencia humana que se alimenta de la experiencia multisensorial. (De Angelis 2012)

De esta manera, se ha ido configurando un sentido de la mirada que se construye a partir de los saberes y experiencias, cargada de toda una perspectiva teórica con su correspondiente posicionamiento epistémico. Un posicionamiento que se nutre de la relación de las personas con y entre las imágenes.

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

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

Por ello, en la apuesta por procesos decoloniales, la aproximación etnográfica desde los sentidos da un giro en el protagonismo de la imagen en la antropología visual (Pink 2006), y abre camino para la construcción de otras epistemologías y modos de producir conocimiento de manera compartida, donde si bien las relaciones de poder no desaparecen son evidenciadas, transparentadas y puestas en debate, y con ello se abre la posibilidad de establecer otro tipo de relaciones durante el proceso de producción.

En esta relación, Pink plantea la necesidad de repensar la palabra y su relación con los demás sentidos, para construir conocimiento sin seleccionar uno u otro alternativamente, sino desde una mirada integral y multimedial¹³, que intente recuperar la experiencia audiovisual y no limite la práctica antropológica a la palabra (Pink 2005). En ese sentido, Antonio Zirión apunta que "La imagen no es únicamente un instrumento para la documentación etnográfica, sino un auténtico vehículo de conocimiento, representa una forma distinta de observar, de abordar y analizar la

-

¹³ Siguiendo lo propuesto por Pink (2001), entendemos por antropología multimedial, aquel enfoque que se propone la exploración de la experiencia sensorial, buscando evidenciar la relación entre lo visual y los otros sentidos, permitiéndonos comprender lo visual como una forma de experiencia y como un medio para su representación.

cultura y la sociedad"¹⁴. Todo lo cual, apunta hacia la configuración de formas de producción de conocimiento de manera transdisciplinaria.

El proceso de trabajo se dio alrededor del recuerdo y la tensión con el olvido de saberes y prácticas locales, el dialogo intergeneracional y la construcción de narrativas audiovisuales para su documentación. Esta ruta se alimentó de los repertorios visuales y sonoros que habitan el territorio, de igual manera se sostuvo en la fuerte tradición oral que sostiene la memoria colectiva. Pero también evoco a la dimensión sensorial¹⁵, los modos de representación e imaginarios que se expresan en las culturas andinas, en su manejo e interpretación de señas y símbolos en dialogo con la naturaleza, ahora situado en un contexto geográfico específico como es la cuenca del río Chucchun en la provincia de Carhuaz (Áncash, Perú).

El corazón de "Trenzando Raíces" fue tener un acercamiento audiovisual del territorio en su dimensión material y simbólica a partir de herramientas y técnicas de comunicación y educación popular. Se concibió una hoja de ruta de trabajo tentativa que se fue moldeando en el tiempo, según el diálogo con los tiempos de la escuela.

Un primer ejercicio enfocado al reconocimiento del territorio, sus actores, paisajes, referentes, historias y memorias, que emergieron desde el mapeo colectivo. La realización de mapas y ejercicios de cartografía básica, para identificar escenarios, acontecimientos, historias y mitos fue la actividad de entrada para poder reconocer el territorio y tener una idea gráfica hacia dónde nos desplazamos en cada salida de registro y visitas a lugares donde se documentaba con cámara en mano.

Este hacer cartográfico ayudó al reconocimiento colectivo del territorio, con ello a la identificación conjunta de los lugares que se transitan, comparten y conviven. Se trazaron los caminos, casas, chacras, lugares favoritos, Apus, montañas, ríos, en un mapa que se fue nutriendo de los aportes de todos y todas a lo largo del taller. Esto seguido de visitas a los lugares favoritos de la comunidad, como fue el caso de la visita al Ojo de Agua, que inspiró la historia de la "Serpiente de dos cabezas", ejercicio de animación producido durante el taller.

Con la construcción del mapa, se tuvo una hoja de ruta visual que nos permitió realizar los ejercicios de rodaje con un plan de grabación marcado por las necesidades técnicas el tiempo y las distancias. Fue una herramienta que ayudó como guía y orientación para identificar y orientar el trabajo en campo, y a la vez generó debate entre participantes sobre la toma de decisiones de los lugares y personajes. Asimismo, en cada sesión, el mapa se nutría de los aportes de niños y niñas,

_

¹⁴ Antonio Zirión, "Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada" en *Revista Iztapalapa* No. 7, (México, D.F 2015), 47

¹⁵ Lo característico de la cosmovisión andina, es su aspecto multisensorial, donde el olor de las flores, la escucha de la brisa en los campos, la visión de animales entre cultivos, y también los sueños, van construyendo las señas y símbolos que luego dan sentido a las acciones en el campo, pero también a la vida comunitaria (en este caso de estudio con enfoque en lo festivo y ritual).

pero también de padres de familia que se acercaban a ver el proceso y daban comentarios para expandir la visualización colectiva del territorio.

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

Una vez concluida la parte de aprestamiento y reconocimiento, empezamos abordar las posibilidades de temas a contar desde la comunidad. Ahí es donde trabajamos de la mano con el calendario agrofestivo, como una herramienta para el reconocimiento de historias comunitarias.

Así al tener un acercamiento de los sentidos y usos que le dan a las señas y símbolos que previamente recorrimos, identificamos y compartimos según las visiones de los niños y niñas desde el aprendizaje que reciben de sus familias y la escuela.

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

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

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

Tal es el caso que, como una de las estrategias de autogestión para sostener económicamente la escuela, es la producción de pomadas medicinales que son elaboradas con las plantas curanderas que se crían en la huerta escolar. Y estas son preparadas en relación y planificación según las fases

lunares. Así, los niños y niñas, acompañados de sus maestros, vivencian una vez más desde el respeto y cariño el trabajo del campo en su dimensión productiva y de crianza¹⁶.

A partir de la identificación de la temporada en el calendario agrofestivo, buscamos ver qué actividad comunitaria está pronta a suceder en los tiempos del taller. Así es que de manera colectiva se elige trabajar sobre el registro de las fiestas de Carnaval. Con esto empieza todo un compartir e intercambio de ideas sobre la fiesta, sobre las razones, las motivaciones, el cómo, cuándo y dónde van a ocurrir las acciones. Es a través de este intercambio de ideas que se va tejiendo el boceto de guión o pauta de registro de los días de carnaval¹⁷.

Pasadas las fiestas de carnaval y luego de conversar sobre qué tema se podría retomar, el grupo eligió trabajar un proyecto de animación, para lo cual aplicamos la técnica del stop motion. De esta manera la elección del tema se dio en la misma reflexión que veníamos trabajando sobre el territorio. Así que se eligió una historia sobre el ojo de agua de la comunidad, y el mito de la serpiente de dos cabezas¹⁸.

De esta forma procedimos a narrar la historia de la serpiente de dos cabezas, primero en oraciones y después cada oración se convertía en un dibujo. Así pasamos todo el relato en un formato de viñeta para luego proceder a construir cada escenario según lo que se graficó en los dibujos. Una vez que tuvimos todo el relato en versión gráfica, pasamos a construir los escenarios con elementos naturales de la zona, a través de la recolección de hojas, flores, semillas, tallos, plantas, etc. Esta dinámica nos ayudó a seguir con la tarea de seguir ejercitando la observación del territorio, lo que ocurre en este tiempo y en determinados espacios. Fue una constante producción colectiva, donde cada uno aportó desde sus conocimientos y experiencia.

A modo de cierre

Entonces, la propuesta metodológica de la investigación se centró en el manejo de diversos recursos y herramientas como las palabras, imágenes, sonidos, texturas y sensaciones; a través de pedagogías y ejercicios lúdicos que buscaron despertar espacios de recreación, donde no se repitan relaciones verticales tipo educador-educando, sino de construir una dinámica pedagógica colectiva, de construcción de conocimiento compartido. Se trató de llevar un proceso que se alimente no sólo de la observación, de las entrevistas, textos y conversaciones, sino de los múltiples sentidos y

¹⁶ Durante la temporada que se desarrolló el taller ya se habían elaborado las pomadas y se estaba en fase de envasado para la distribución, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.

¹⁷ Resultado de este tiempo de rodaje se editó un video registro de los días de carnaval de 60 minutos de duración, que fue compartido y distribuido entre todas las familias que hacen parte de la comunidad educativa.

¹⁸ Para este proceso de producción nos visitó Alexander Muñoz del colectivo TAFA de Perú (Taller Ambulante de Formación Audiovisual), quien facilitó esta parte del taller para poder compartir su metodología de trabajo. Esta partió del trabajo de dibujos y fotos cuadros por cuadro para hacer ejercicios de animación básica, y así compartir la base de la animación (*cuadro a cuadro*) con los y las estudiantes del salón multigrado del maestro de la escuela.

sensaciones que el territorio y la comunidad ofrecen para la crianza, y el aprendizaje que se han visto mediados por la vivencia, la subjetividad, la memoria y cotidianidad del trabajo en campo.

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

Por eso el desarrollo de una propuesta de talleres, a la cual llamamos "Trenzando Raíces", que devino en un mapeo colectivo, la creación de la animación "La serpiente de dos cabezas", y el registro del documental comunitario sobre las fiestas de carnavales. Todo lo cual se alimentó de las particularidades del contexto, que condiciona las sensibilidades, necesidades y prioridades al momento de identificar y abordar las temáticas a ser representadas.

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

En esta búsqueda de alternativas y diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, o de co-labor, llega a través de una aproximación por romper con la forma clásica de producción audiovisual y de conocimiento, donde se privilegia el artista creador y genio intelectual como eje central, para abrir un campo de diálogo, reflexión y apoyo mutuo en el desarrollo de las acciones.

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

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

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

Por ello la importancia de reflexionar en camino a otro imaginario histórico contrario al poder colonial y capitalista, como menciona Quijano. Profundizar en otras formas de producción de conocimiento que no sólo sea el moderno-colonial, permitirnos la diversidad de visiones desde el

diálogo de saberes. Tal y como se propone realizar desde la Escuela Chaupin en su propuesta pedagógica comunitaria que retoma los saberes sensoriales con un enfoque intercultural.

Son de estos otros caminos de evocación de la memoria y producción de sentido que emergen narrativas que evidencian prácticas y discursos alternativos a las epistemologías dominantes, y así romper con la hegemonía unidireccional del conocimiento academicista, para recuperar otras formas de conocimiento en clave colectiva, comunitaria para transitar y experimentar hacia otras literacidades posibles. Revitalizando así la cultura viva en su territorio, para poner en valor la cosmovisión andina, sus saberes y prácticas culturales, en diálogo horizontal con otras culturas y alternativas de transformación.

Bibliografía

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

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

De Angelis, Marina. "Antropología visual y medios digitales: nuevas perspectivas y experiencias metodológicas". Revista de antropología experimental, Número 12, (2012): 101-112.

Dussel, Enrique. "Encubrimiento Del Otro". Editorial Abya Yala (1994)

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

Freire, Paulo. "Pedadogy of the Oppressed". Pelican books, Londres. (1985)

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

Gutiérrez, Raquel. y López, Claudia. "Producir lo común para sostener la vida" en ¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Lima: PDTG Tejiendo Saberes (2019)

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

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

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

Machado, Horacio. "Los dolores de Nuestra América y la condición neocolonial. Extractivismo y biopolítica de la expropiación". En Revista OSAL, (2012): 51-66.

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

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

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

Mora, Pablo. "Poéticas de la resistencia: el video indígena en Colombia". Bogotá: Cinemateca Distrital. (2015)

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

Rengifo, Grimaldo. "La crianza recíproca: biodiversidad en los Andes", en Biodiversidad: Compendio 1997-1999. Lima: PRATEC (1997)

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

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

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

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

Quijano, Anibal. "Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina", En Mignolo, W. (Comp.). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo (pp. 117-131). (Buenos Aires: Signo.): 121-122

Vega, Edgar. "Desengache...Urgente... Hoy". Desenganche: visualidades y sonoridades otras. Quito: La Tronka (2010)

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

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