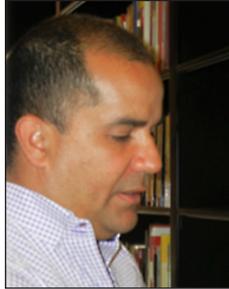


Juan Carlos
Centeno Maldonado
(México)

Cecilia Sarahí
Martínez Guerra
(México)



Juan Carlos Centeno Maldonado



Cecilia Sarahí Martínez Guerra

Análisis de contenido de la sección *Las mangas del chaleco* del noticiero Televisa durante el proceso de campaña presidencial México 2012

*Content Analysis of the section
Las Mangas del Chaleco
of Televisa's news program
during the 2012 presidential
campaign of Mexico*

Recibido: 02/ 05/ 2014 • Aceptado: 11/ 11/ 2014

JUAN CARLOS CENTENO MALDONADO

Doctor en Política Pública en la EGAP-Gobierno y Política Pública del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Sociólogo por la Universidad Central de Venezuela, y Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales, en la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Se ha desempeñado como profesor-investigador. Profesor Titular y líder del Cuerpo Académico de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Correo electrónico: centenojuan@hotmail.com

CECILIA SARAHÍ MARTÍNEZ GUERRA

Especialista en Mercadotecnia Política y Gestión de Medios y Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

© De conformidad por sus autores para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autores de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de los autores. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

JUAN CARLOS CENTENO MALDONADO y CECILIA SARAHÍ MARTÍNEZ GUERRA

Análisis de contenido de la sección Las mangas del chaleco del noticiero Televisa durante el proceso de campaña presidencial México 2012

Mediante un análisis de contenido detallado de la sección Las mangas del chaleco en el Noticiero de Joaquín López Dóriga transmitido por TELEVISIA, se pretendió comprender de qué manera son retratados los candidatos presidenciales y cómo esto podría influir en su imagen pública y en consecuencia en la **opinión pública**.

Descriptor: Establecimiento de la agenda / Opinión pública / Medios masivos de comunicación / México.

ABSTRACT

JUAN CARLOS CENTENO MALDONADO y CECILIA SARAHÍ MARTÍNEZ GUERRA

Content Analysis of the section Las Mangas del Chaleco of Televisa's news program during the 2012 presidential campaign of Mexico

Through a detailed content analysis from section Las mangas del chaleco in Joaquín López Dóriga's news program broadcast by TELEVISIA, it was intended to understand how the presidential candidates are portrayed and how this might affect their public image and therefore in the **public opinion**.

Keywords: Establishing of the agenda / public opinion / mass media / México.

RÉSUMÉ

JUAN CARLOS CENTENO MALDONADO y CECILIA SARAHÍ MARTÍNEZ GUERRA

Analyse du contenu de Section de journal télévisé Televisa pendant la campagne présidentielle au Mexique de 2012

Grâce à une analyse détaillée du contenu de la section de journal télévisé de Joaquín López Dóriga transmis par TELEVISIA, a été destinée à comprendre comment ils sont décrits les candidats présidentiels et comment cela pourrait affecter leur image publique et donc l'**opinion publique**.

Mots-clés: Établissement du programme / l'opinion publique / les médias de masse / México.

RESUMO

JUAN CARLOS CENTENO MALDONADO y CECILIA SARAHÍ MARTÍNEZ GUERRA

Análise de conteúdo da seção Las mangas del chaleco do noticiário Televisa durante a campanha presidencial mexicana de 2012

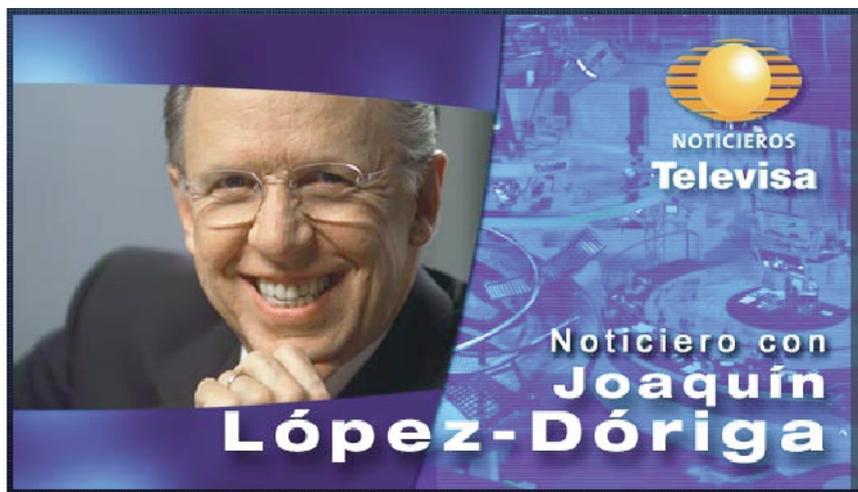
Através de uma análise de conteúdo detalhado na seção Las mangas del chaleco no noticiário de Joaquín López Dóriga transmitido por TELEVISIA, foi destinado a compreender como são retratados os candidatos presidenciais e como isso poderia afetar sua imagem pública e, portanto, na **opinião pública**.

Palavras chaves: Estabelecimento da agenda / opinião pública / meios de comunicação de massas / México.

INTRODUCCIÓN

En la época actual, nuestro país atraviesa una etapa de tensión y descontento social, lo que se ve reflejado en una crisis de la clase política en la que a su imagen pública y percepción entre la sociedad respecta. Es ampliamente conocido que los partidos políticos, las instituciones y los funcionarios públicos, sufren cada vez más de un desprestigio y desconfianza por parte de la ciudadanía. En parte, esto es debido a la manera en que son presentados ante la sociedad en los medios de comunicación masiva.

Tal es el caso de la sección que será analizada en este trabajo llamada *Las mangas del chaleco*, la cual es transmitida cada viernes al final del noticiero nacional en horario estelar del periodista, locutor y conductor Joaquín López Dóriga en Televisa.



Grupo Televisa es un conglomerado mexicano de medios de comunicación, productora de material visual, musical, teatral y de Internet a través de sus distintas filiales. Inicia en 1930 cuando su fundador Emilio Azcárraga Vidaurreta realiza las primeras transmisiones de la estación de radio XEW. En 1950 se convierte en XHTV Canal 4, primer canal de televisión en México y América Latina. Un año más tarde inicia oficialmente sus

transmisiones el segundo canal de televisión mexicano XEW-TV Canal 2, que sigue transmitiendo en la actualidad una programación variada para satisfacer los diversos gustos del auditorio.

Joaquín López Dóriga es un periodista, escritor, locutor y conductor quien ha realizado diversos trabajos en la televisión, radio y prensa escrita, ha sido corresponsal de guerra, también ha sido merecedor de varios premios entre los que destacan el Premio Nacional de Periodismo que otorga el Gobierno de la República de México. A partir del año 2000 dirige y conduce *El Noticiero* de las 22:30 hrs, a través de Televisa.



Los espacios noticiosos en la televisión se han dedicado en la actualidad a construir esquemas que permitan transmitir la información de manera actual. Esta actualidad está conformada por el discurso de la información donde la prensa en televisión construye mensajes y contenidos sobre la política, economía y sociedad.

Al usar contenidos informativos y acceder a esquemas novedosos, los sucesos dignos de caricaturizarse, ingresaron a los noticieros de manera de cartón electrónico con un relato propio, por medio del humor hicieron

incuestionables los errores en las declaraciones de los políticos nacionales o figuras de poder internacionales.

A partir de ese momento los noticieros mexicanos incluyen secciones de sátira, en forma de caricatura política en su programación habitual, el primer caso exitoso de este tipo fue *Los Peluches* de TV Azteca, los cuales eran marionetas que encarnaban a diversos personajes políticos parodiando sus discursos. Televisa intentó realizar un programa similar, pero no es hasta el año 2000 cuando *El noticiero* con Joaquín López Dóriga retoma la idea de presentar una sátira a manera de caricatura electrónica, mediante extractos del discurso de los personajes políticos más importantes y la incorpora como *Las Mangas del Chaleco* bajo el mando del reportero Santos Briz Fernández (Ruiz, 2010: 71-72).

La sección *Las mangas del chaleco* busca mediante los acontecimientos relatados por el narrador dar a conocer ese lado cómico de la política hasta estimular la risa del espectador. Mediante acontecimientos reales sucedidos en el transcurso de la semana, pues el segmento es transmitido cada viernes, presenta una breve crónica de los hechos políticos de mayor interés público de manera divertida y a través del uso de la sátira, ironía y caricaturización.

La razón por la que estos personajes aparecen en el segmento es por errores cometidos por ellos mismos en eventos públicos, ante reporteros o en situaciones donde sus puntualizaciones son erróneas o ponen en evidencia su capacidad intelectual, lo cual es aprovechado para caricaturizarlos y hacer uso del humor.

Las imágenes son siempre acompañadas por la narración de Santos Briz que relata lo sucedido al televidente, a su vez las situaciones poco comunes antes mencionadas siempre son complementadas con una frase de una escena externa de una película o programa que nada tiene que ver con el hecho, pero acentúa la equivocación cometida.

Tras analizar el contenido del segmento durante el periodo de campaña electoral presidencial en México, se pretende conocer cuál es el enfoque y tratamiento que se le da a la información política y cómo se da la construcción de la agenda pública, mediante la observación de los temas y personajes

recurrentes en la sección de *Las mangas del chaleco* y registrar las apariciones de los candidatos presidenciales para conocer con qué características son plasmados y proyectados hacia el público y en qué manera dichas características podrían influir en la percepción pública.



Es importante estudiar y analizar la relación entre los efectos de los medios de comunicación y el comportamiento electoral. Investigaciones recientes revelan que el incremento de la volatilidad electoral se ha dado en conjunto con una dependencia mayor de la televisión como fuente de información política y de influencia política.

Esta investigación nace por el deseo de ahondar en el estudio del establecimiento de la agenda pública en el periodo de campaña presidencial en México. El presente estudio ayudará a comprender ciertas actitudes y comportamientos que se han venido presentando entre la sociedad, como el hartazgo y el desinterés hacia los asuntos políticos. El análisis de la construcción de la agenda mediante la sección *Las mangas del chaleco* nos podrá facilitar el conocimiento del porqué los espectadores podrían asociar a los

candidatos políticos con imágenes negativas, hecho que solo acrecienta dicho desinterés mencionado con anterioridad.

Tras observar diversos hechos históricos, académicos han encontrado pruebas sólidas de que son los medios y sus retratos del mundo los que establecieron la agenda del público durante esas épocas. El conocimiento adquirido en los últimos tiempos sobre el papel de los medios como fijadores de agenda se ha usado para organizar nuestra comprensión del pasado histórico. La fusión del análisis histórico con las explicaciones contemporáneas de la opinión pública ofrece una gran promesa teórica para comprender la evolución de las nuevas prácticas políticas, electorales y de gobierno que se vinculan con las nuevas tecnologías de comunicación y los medios de alcance mundial.

No se profundizará en los efectos que la sección *Las mangas del chaleco* podría tener en la población, sin embargo se analizarán las situaciones que en él son mostradas y cómo esto podría influir en la opinión pública y la percepción que la ciudadanía tiene de los actores políticos en México. Esta investigación es de gran importancia para el campo de la comunicación política y aportará fundamentos para profundizar en el tema del uso cada vez más recurrente de la espectacularización política en los noticieros mexicanos.



ABORDAJE TEÓRICO

La Teoría del Establecimiento de la Agenda o Agenda-Setting, tiene sus orígenes en el libro *La Opinión Pública* escrito por Walter Lippmann en 1922, pero no fue hasta finales de los años sesentas cuando la idea de que la prensa constituye el puente entre el «mundo de afuera y las imágenes en nuestras cabezas» fue puesta a prueba por Maxwell McCombs y Donald Shaw, jóvenes profesores de la Universidad de Carolina del Norte Chapel Hill.

Para medir la agenda pública, hicieron investigaciones basadas en encuestas que incluían preguntas abiertas acerca de los temas más relevantes durante las elecciones presidenciales en Estados Unidos en 1968 para conocer si existía una relación entre los temas prioritarios de los medios de comunicación masivos y los temas del público. Se realizó un análisis de contenido de los temas cubiertos en nueve de las más grandes fuentes de noticias usadas por los votantes de Chapel Hill, estas fuentes incluían noticieros de televisión, periódicos y revistas de contenido político.

Los resultados arrojaron una correspondencia casi perfecta entre las dos agendas. El grado de importancia de los temas dado por los votantes, coincidía con el grado de prominencia en las noticias durante el mes anterior. Es necesario conocer cómo es que la *agenda-setting* funciona, la repetición constante de mensajes acerca de temas públicos en las noticias, día tras día, aunado al lugar que adoptan los medios de comunicación en nuestra vida cotidiana, constituye una gran influencia en la audiencia.

Hasta hace poco tiempo, el énfasis principal se ponía siempre en la agenda de los asuntos públicos. La opinión pública sobre todo en su manifestación popular de los sondeos de los medios informativos, es vista con frecuencia bajo esos parámetros. La teoría del establecimiento de la agenda evolucionó a partir de una descripción explicativa de la influencia de la comunicación de masas en la opinión pública sobre los temas del momento (McCombs, 2006: 17).

Más recientemente la teoría del establecimiento de la agenda se ha extendido a los candidatos políticos y otras figuras públicas, en concreto a las imágenes que retiene el público de esos individuos y a las contribuciones de los medios de difusión de dichas imágenes públicas. Esta agenda de

temas ampliada marca una importante expansión teórica a partir del comienzo del proceso de comunicación a un nivel ulterior: cómo perciben y qué entienden los medios y el público de los detalles de dichos asuntos.



Como señalaba Lippmann (1922: 29) «El mundo de la política con el que nos la jugamos nos queda fuera del alcance, de la vista y de la mente». A pesar de que hoy en día contamos con la televisión y un sinnúmero de tecnologías de la comunicación, el tema central sigue siendo el mismo que hace varias décadas en casi todos los temas del repertorio público; los ciudadanos reciben una realidad de segunda mano, que viene estructurada por las informaciones que dan los periodistas de esos hechos o situaciones.

Los editores y directores informativos con su selección diaria de noticias y su despliegue de información dirigen nuestra atención e influyen en nuestra percepción sobre cuáles son los temas importantes. Así mismo los periódicos nos dan pistas sobre cuáles son los temas más relevantes, al observar cuál es la noticia que aparece en primera plana o que ocupa un espacio mayor.

Esto mueve rápidamente un tema de la agenda mediática a la agenda pública, sin embargo los efectos que los medios tienen varían de una persona a otra, dependiendo de los temas tratados. Estas respuestas diferentes hacia la agenda mediática tienen origen en el concepto psicológico de la

necesidad de orientación, la idea de que tenemos una curiosidad innata por el mundo que nos rodea. Los medios nos orientan para evaluar y juzgar a un candidato o una política pública.

En consecuencia la agenda de los medios informativos se vuelve en gran medida la agenda pública, en otras palabras, los medios informativos establecen la agenda del público. Ese establecimiento de la relevancia entre el público, situando un tema en su repertorio de manera que capte su atención y ocupe su pensamiento constituye el nivel inicial de la opinión pública (McCombs, 2006: 25).

El establecimiento de la agenda no es un regreso a la teoría de la aguja hipodérmica pues no postula unos efectos todopoderosos de los medios, ni considera a los miembros de la audiencia unos robots que están ahí listos para que los medios los programen. Pero la *agenda-setting* si asigna un papel central a los medios informativos a la hora de dar inicio al repertorio de temas de la agenda pública, los medios son cruciales en la construcción de nuestras imágenes de la realidad y lo que influye en esas imágenes es el conjunto total de la información que nos suministran.

Entre más grande sea nuestra necesidad de orientación, más tendemos a buscar información, a confiar en los medios y a estar predispuestos a los efectos de la *agenda-setting*. Los medios no son la única fuente de orientación para los temas públicos, también lo es la experiencia personal, comunicación con la familia, amigos y compañeros de trabajo. Las tendencias de la opinión pública sobre un asunto en particular las conforman a lo largo del tiempo las nuevas generaciones, los acontecimientos externos y los medios de comunicación.



La escuela de Chicago en el marco de la denominada revolución behaviorista estudió la importancia de la psicología en su versión conductista en la participación política. Este movimiento empezó a explorar seriamente el comportamiento que integra las actividades consideradas en sentido amplio como estructuras legales y como grupos no institucionalizados, tomando en cuenta al individuo, sus actitudes, motivaciones, valores y cogniciones.

La *agenda-setting* también influencia nuestro entendimiento y perspectiva de los temas en las noticias, esto se hace más claro aún en conceptos abstractos, los cuales son llamados «objetos», cada uno de estos objetos tiene atributos, que son características que lo describen y definen. Durante una elección, los coordinadores de campaña buscan construir una saliencia y prominencia de sus candidatos entre los votantes, también buscan construir una imagen de sus candidatos en donde atributos específicos se convierten particularmente en salientes.

El papel que tiene la *agenda-setting* en los medios masivos converge con muchos otros paradigmas en el campo de la comunicación, incluyendo las teorías del *framing*, *priming*, *gatekeeping*, la espiral del silencio, etc. Las diferencias entre la *agenda-setting* y el *framing* o encuadramiento son de las más discutidas en el ámbito de la comunicación política.

En tiempos actuales los efectos de las campañas sobre el electorado son vistos como producto de las interacciones basadas entre las necesidades y disposiciones previas de los votantes y la manera en cómo los medios de comunicación y los otros agentes de comunicación hacen uso de ellos.

La comunicación política moderna refuerza el papel de las personalidades, le otorga a la televisión un papel autónomo en la selección de los problemas alrededor de los cuales debe llevarse a cabo el debate político. Se produce durante periodos electorales una gran coincidencia entre el sistema político y el sistema televisivo, la televisión le da el ritmo a la campaña y pone el énfasis en los grandes momentos.

Las viejas formas de hacer política han quedado obsoletas, los medios de comunicación y las agendas públicas han modificado el debate en torno a los asuntos públicos y privados, haciendo una representación o puesta en

escena de éstos y creando un conflicto entre las personas al no poder ponerse de acuerdo sobre qué debatir.

La agenda pública es un tema central para el sentido de pertenencia de los ciudadanos, la dimensión cultural de la ciudadanía se relaciona con el grado de pertenencia y vinculación de un individuo con una comunidad de iguales y con una cohesión social lo que en conjunto constituyen un interés público. Esta pertenencia se da por la participación en el debate sobre los asuntos de la ciudad, por la preocupación y discusión en torno a los asuntos del Estado que influyen en sus vidas.

Esto ha cambiado gracias a los medios de comunicación pues se encargan de interconectar a los miembros de un país al llamar su atención sobre un tema y dan lugar a la agenda pública, que es el listado de temas y enfoques sobre los que una comunidad centra su atención en un momento determinado. Las agendas públicas son un proceso en donde los temas se disputan el poder, los agentes políticos pelean por incluir o excluir temas, orientar corrientes de opinión y neutralizar otras y construyen sensibilidades públicas, imaginarios y personalidades.

Las tematizaciones son permeadas por los círculos de poder, las agendas públicas se conforman por la negociación con los imaginarios de los ciudadanos y su cultura. La escenificación de la política en los medios y su expresión con un lenguaje audiovisual y la competencia por la atención del público pueden significar en una experiencia llena de susceptibilidad y de falsedad.

Los asuntos ciudadanos se mezclan cada vez más con el entretenimiento y la diversión, en las expresiones políticas también es común encontrar elementos audiovisuales y de entretenimiento puro, como sucede en *Las mangas del chaleco*, estos son incidentes recíprocos entre la imagen y la sociedad. Partiendo de la interpretación psicológica del significado de la interacción social, puede entenderse como un ajuste recíproco entre las partes.

El poder de la comunicación penetra desde las periferias en las estructuras democráticas, desempeñando de este modo un papel mediador sin llegar a tomar decisiones políticas. Los discursos no gobiernan, generan un poder comunicativo que no puede reemplazar la administración, sino que puede influir en ella, esta influencia se limita a procurar o rehusar la legitimación.

La acción comunicativa proporciona la base y la garantía de estabilidad a la sociedad civil, la cual es la sede de la opinión pública e interviene como aparato legitimador de las decisiones legales. Es la mediadora entre la vida privada de las personas y el sistema político o Estado.

La sociedad civil es entonces la coordinadora del mundo de vida, valiéndose del lenguaje ordinario que tiene origen en las vidas privadas de los ciudadanos y pone en comunicación los diversos códigos especializados y los integra en la acción común que tiene como fin el entendimiento recíproco.

Para encontrar los sentidos desde los cuales podemos comprender a la ciudadanía en los medios, primero hay que ubicar las recientes transformaciones en el sistema comunicativo: en el escenario mediático de la oferta cotidiana de los medios, en la recepción y en el consumo de medios, donde se forman y orientan las corrientes de opinión y en los escenarios de la comunicación política donde los actores políticos interactúan (Macassi, 1999: 119).

Hemos pasado de lo serio y formal, tradicionalmente político, a un ámbito ligero, de ideologías cotidianas. En estos días, es muy común que los noticieros y programas periodísticos manipulen el relato del acontecer diario, dándole al discurso noticioso un elemento nuevo que le da al contenido menos palabra narradora y más imágenes. Para las personas menos instruidas, ésta representación es percibida como una manera ligera y atractiva de consumir la información de carácter más complejo.

La privatización de la dimensión pública ayuda a acercarse a las agendas públicas al conocer a los actores desde sus afectos, carácter y componentes de su vida íntima. Gracias a numerosas investigaciones, ha quedado clara la relación existente entre la política y el humor, por ello la radio y la televisión han cambiado el formato de algunos programas, mezclando el humor con la política y participan en la agenda pública dando perfiles de los personajes según los cuales la audiencia forma juicios sobre ellos.

Esto es resultado de dos aspectos que conviven de cerca: el desinterés del ciudadano promedio por la forma seria y culta de comunicar sobre la política y el interés de los medios por aligerar la información y hacerla más atractiva al público. La tendencia de las agendas públicas hacia elementos

de ficción y espectáculo es impulsada por un proceso de redefinición de las culturas políticas.

Todo lo mencionado anteriormente, aunado a la crisis de los políticos y partidos por querer atraer la atención y a un mayor electorado, los ha orillado a tener que prestarse a situaciones inusuales, que los acercan más al ciudadano común como son; conducir un auto de carreras, bailar, montar una bicicleta, entre muchas más acciones, esto es llamado espectacularización de lo político.



Existe el ciudadano que prefiere lo ligero, las anécdotas, la vida privada, y los dramas sociales, como también existe el ciudadano interesado en la discusión, análisis de noticias y problemas de interés común, esta dualidad y diferenciación han llevado a los medios de comunicación a diversificar su oferta de programas y formatos de presentación.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Existe un candidato que tiende a ser presentado de manera más negativa que los demás dentro de la sección, hecho que podría resultar en un mayor desprestigio ante el público.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Se llevará a cabo un análisis de contenido cuantitativo exhaustivo de la sección *Las mangas del chaleco* transmitida todos los viernes al final del Noticiero con Joaquín López Dóriga del 30 de marzo al 28 de junio de 2012, periodo que comprende la campaña electoral presidencial en México. En dicho análisis se medirán diversas variables que describan detalladamente a cada uno de los personajes que pudieran aparecer en esta sección.

Tras llevar el registro de todos los segmentos presentados al aire durante la campaña presidencial, se analizarán de manera intercalada, es decir cada dos semanas, dando un total de siete videos a estudiar. Se busca conocer los discursos de cada personaje, tomando en cuenta sobre todo a las figuras de los candidatos a la presidencia, se pretende armar un cuadro donde se podrá detallar la situación, lugar y circunstancia en la que éstos personajes son presentados, así como también el tiempo aire que se les dedica, lo cual servirá para poder hacer una sumatoria final que dará a conocer bajo qué esquema se presenta a cada uno de los candidatos y si en efecto, en la sección se busca construir una agenda pública y por otro lado, si existe un enfoque noticioso recurrente utilizado en los segmentos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1
Apariciones o menciones de los candidatos presidenciales en los segmentos analizados

Candidato Presidencial	Enrique Peña Nieto	Josefina Vázquez Mota	Andrés Manuel López Obrador	Gabriel Quadri de la Torre
Capítulo 184 «Comienza lo bueno»	Evento de arranque de campaña presidencial.	Evento de arranque de campaña presidencial.	Evento de arranque de campaña presidencial.	Evento de arranque de campaña presidencial.
Capítulo 186 «Se terminan las vacaciones»	Dice «no» a la confrontación, en un evento público menciona que sus adversarios solo se ocupan de hablar de la campaña de su partido.	En el aniversario 100 del hundimiento del Titanic, la candidata decide dar un cambio de rumbo, «un golpe de timón», le exige a su partido dejar atrás los conflictos internos.	El candidato habla de la actitud que tendría ante la presidenta del SNTE de ganar la presidencia, haciéndola a un lado.	Habla en rueda de prensa de los impuestos: «IVA generalizada a alimentos y medicinas».

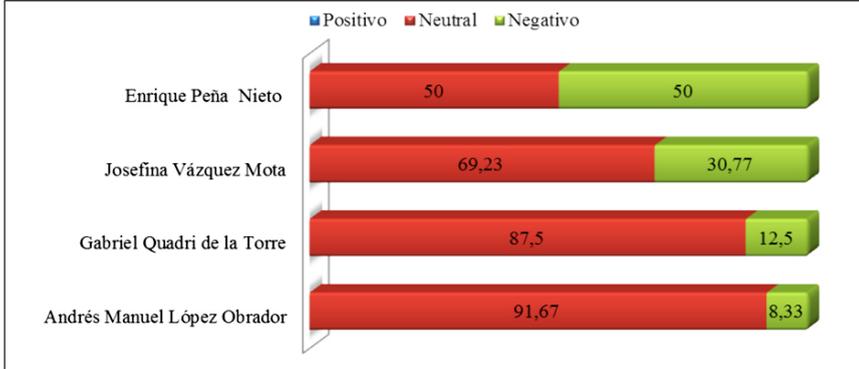
Tabla 1 (continuación)

Candidato Presidencial	Enrique Peña Nieto	Josefina Vázquez Mota	Andrés Manuel López Obrador	Gabriel Quadri de la Torre
Capítulo 188 «Saludos electorales»	El PAN responde en contra del candidato del PRI Peña Nieto, por su labor frente al Edo. de México, pues durante su gobierno dicho Estado ocupó el primer lugar en corrupción y el último en transparencia. / El candidato no quiere pleitos, en un mitin dice: «no a la guerra sucia, a las denostaciones y descalificaciones y sí a las propuestas».	Diputados prístas reprobaron la cuenta pública 2008, año en el que la candidata era secretaria de educación pública. / En un evento público le hace llegar un mensaje sutil a Elba Esther Gordillo; «ya no puede seguir en la agenda educativa del país». / Francisco Ramírez Acuna, deja el PAN y la campana de su candidata para irse como embajador de México en España.	En una rueda de prensa le envía un saludo a Gordillo por negarse a la evaluación del magisterio.	Crítica a sus contendientes con su peculiar estilo en un evento en la Ibero.
Capítulo 190 «Ecos del debate»	Durante el debate, el candidato fue atacado por los candidatos del PAN y PRD. / En respuesta a López Obrador, menciona que si la televisión hiciera presidentes, Obrador lo sería, pues durante su gobierno en el D.F. él destinó a ese tema más de 1000 millones de pesos y a Vázquez Mota le responde que las cifras que ella tiene son incorrectas. / No se declaró ganador del debate, pues mencionó que es un tema que no le corresponde juzgar. / Responde a los candidatos del PRD y PAN: «en esta competencia llegará el momento donde tengan que deponer los cuchillos y navajas muy afiladas».	La candidata mencionó que durante el gobierno del priista en el Edo. de México, los niveles de competitividad disminuyeron notablemente. / Se declaró ganadora del debate. / Invita a Peña Nieto a otro debate para que tenga tiempo de contestar pues ella «no tiene tiempo de revisarle la tarea».	Mencionó que con la publicidad y mercadotecnia se quiere imponer a Peña Nieto. / Al enseñar una fotografía que muestra a Peña Nieto junto a Salinas de Gortari, cometió el error de sostenerla al revés, pasa salir bien librado, bromeó diciendo que es «el mundo al revés». / Se declaró ganador del debate. / En rueda de prensa matutina habla de Peña Nieto, acusándolo de plagiar sus propuestas.	El candidato se mantuvo al margen y realizó sus propuestas, mencionó que es increíble que los otros candidatos no se interesen en los problemas del país y sigan «echándose lodo unos a otros». / Se declaró ganador del debate. / El candidato fue captado en cámara mirando a la edecán del debate Julia Orayén, y en entrevista admite que la «playmate» lo trastornó más que los candidatos adversarios.

Tabla 1 (continuación)

Candidato Presidencial	Enrique Peña Nieto	Josefina Vázquez Mota	Andrés Manuel López Obrador	Gabriel Quadri de la Torre
Capítulo 192 «Semana de héroes y marchas»	El candidato se dirige a los manifestantes del #Yosoy132, «les tengo el mayor respeto y respeto las distintas expresiones libertarias del pueblo de México».	De gira por Oaxaca, la candidata fue invitada por el ballet folklórico y gustosa se quitó los zapatos y bailó.	En una rueda de prensa, respondió a quienes declararon que él estaba detrás de las protestas de #Yosoy132, desmintiéndolos. En un evento público insistió en que hubo fraude en la elección del 2006 y mencionó que existe una mafia, palabra que mencionó prefiere ya no usar y la sustituyó por «elite del poder».	
Capítulo 194 «La carrera electoral»	Insiste en evitar la confrontación, en un acto masivo afirma: «para que no nos distraigamos de los señalamientos y descalificaciones».	En un acto público dijo que «tiene los pantalones bien puestos» y «está segura que en Tehuacán lo que menos nos falta son huevos». / El ex presidente Vicente Fox, hizo un llamado a votar por el priista Peña Nieto, la candidata reaccionó ante tales declaraciones, diciendo que no lo reconocía al convocar a que el PRI regrese a Los Pinos.	En un acto de campaña, criticó a los políticos que permiten la corrupción en México, nombrándolos «titiriteros». / Afirmó que el oportunismo de Fox al apoyar a Peña Nieto es una «inmoralidad».	El candidato manifestó en una rueda de prensa estar a favor del Movimiento Gay con un error gramatical al decir: «Yo y Nueva Alianza y mi candidatura estamos...».
Capítulo 196 «La recta final de las campañas»	El candidato siguió con la firma de compromisos y aclaró: «no les voy a fallar, voy a honrar mi palabra».	La candidata hizo un llamado a todas las mujeres para que lleven a votar a sus maridos: «al que no venga a votar, un mes sin cuchi cuchi, pero al que venga a votar, un mes con doble cuchi cuchi». En otro evento la candidata se dirigió y señaló a los asistentes: «la elección la vas a decidir tú, tú... y tú».	Dice: «ahora nos iremos serenos, suave...», en Campeche, el candidato llevó a cabo un evento en medio de una fuerte lluvia que lo empapó.	Uniformado, se colocó como centro delantero en un partido de fútbol y nunca tocó el balón, declaró ante los reporteros: «los candidatos están comprometidos con el espacio público y con la creación de áreas deportivas».

Gráfica N° 1
Apariciones o menciones de los candidatos presidenciales



CONCLUSIONES

Tras analizar un total de siete segmentos de *Las Mangas del Chaleco* se encontró que el candidato que tuvo el mayor número de apariciones o menciones dentro de los segmentos analizados fue Enrique Peña Nieto, candidato presidencial por el PRI, con un total de 16 apariciones y/o menciones hechas por otras personas de las cuales 8 se catalogan como de carácter negativo y 8 de carácter neutral.

El segundo lugar en apariciones y/o menciones lo obtuvo la candidata a la presidencia por el PAN, Josefina Vázquez Mota, con un total de 13 apariciones de las cuales 9 se catalogan como neutrales y 4 negativas. Le sigue el candidato presidencial por el PRD, Andrés Manuel López Obrador con 12 apariciones y/o menciones, siendo 11 de carácter neutral y 1 negativo. Por último, el candidato presidencial por el PANAL Gabriel Quadri de la Torre, obtuvo un total de 8 apariciones y/o menciones de las cuales 7 fueron neutrales y 1 negativa. Cabe destacar que ninguno de los cuatro candidatos presidenciales tuvo apariciones y/o menciones de carácter positivo.

La hipótesis: Existe un candidato que tiende a ser presentado de manera más negativa que los demás dentro de la sección, lo que podría resultar en un mayor desprestigio ante el público, se pudo comprobar parcialmente, puesto que el candidato Enrique Peña Nieto resultó ser quien

obtuvo el mayor número de apariciones y/o menciones de carácter negativo, pero obtuvo un número igual de menciones de carácter neutral. Lo que se puede asumir es que la neutralidad en el caso del segmento, es de carácter positivo, por aquello que el segmento es una sátira sobre los eventos políticos de la semana. De ser así, la suposición para el análisis, podríamos convertir la tabla anterior de la siguiente manera:

Gráfica N° 2
Apariciones o menciones (positivas y negativas)
de los candidatos presidenciales

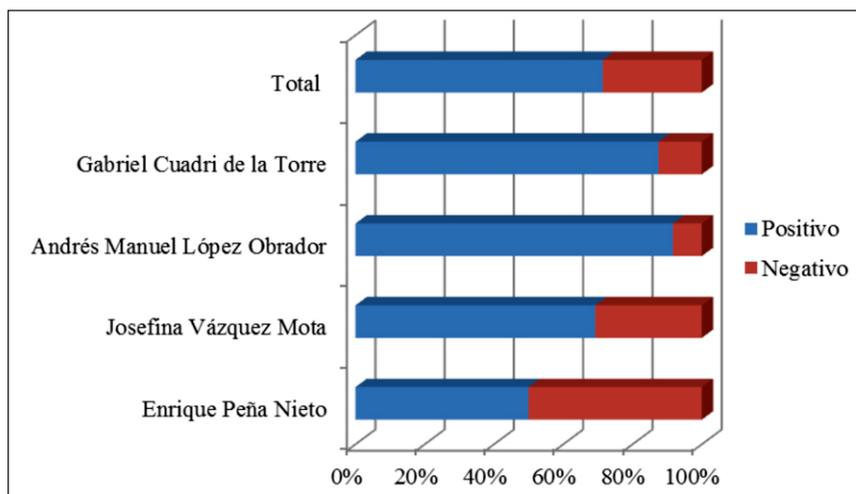


Tabla 2
Resumen de las apariciones o menciones de los candidatos
presidenciales en los segmentos analizados

Candidato	Positivo	Negativo	Total	Porcentaje
Enrique Peña Nieto	8	8	16	32.7
Josefina Vázquez Mota	9	4	13	26.5
Andrés Manuel López Obrador	11	1	12	24.5
Gabriel Cuadri de la Torre	7	1	8	16.3
Total	35	14	49	100

Para comprender si el candidato resultó afectado en términos de un desprestigio ante el público, deberá realizarse un estudio a profundidad de opinión pública que pueda medir el impacto que los segmentos pudieron haber tenido en el receptor y si en efecto, los comentarios que se hicieron sobre Enrique Peña Nieto influyeron en la percepción que la ciudadanía tiene del candidato. Este tipo de estudios son de gran importancia para la comprensión de la evolución de las nuevas prácticas políticas, electorales y de gobierno.

Los medios de comunicación juegan un papel de suma importancia en el establecimiento de la agenda pública, la crisis de identidad de los partidos políticos y las instituciones. Las prácticas políticas que han quedado obsoletas, el hartazgo y desinterés de los ciudadanos hacia los asuntos políticos son temas constantemente reforzados por los medios masivos.

Durante periodos electorales se produce una gran coincidencia entre el sistema político y el sistema televisivo, la televisión le da el ritmo a la campaña y pone el énfasis en los grandes momentos. Hemos pasado de lo serio y formal, tradicionalmente político, a un ámbito ligero, de ideologías cotidianas, la tendencia de las agendas públicas hacia elementos de ficción y espectáculo es impulsada por un proceso de redefinición de las culturas políticas.

La espectacularización de los asuntos públicos se ha vuelto cada vez más común dentro de los noticieros y otros formatos televisivos, restándoles seriedad y veracidad. La posible necesidad de orientación de un gran número de televidentes les predispone a aceptar y replicar la información vista en los segmentos humorísticos; los cuales presentan una realidad que ha pasado con anterioridad por una serie de filtros y tiene un enfoque noticioso según sea el propósito buscado por el segmento informativo.

Los medios son cruciales en la construcción de nuestras imágenes de la realidad y lo que influye en esas imágenes es el conjunto total de la información que se nos suministra. La calidad de los medios de comunicación, el tipo de mensajes transmitidos y la frecuencia de los mismos determinan la formación de las actitudes de la opinión pública.

El presente estudio queda abierto a investigaciones posteriores de mayor profundidad que puedan aportarle información complementaria para el análisis del establecimiento de la agenda pública dentro de la rama de la comunicación política.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIPPMANN, W.

1992 *Public Opinion*. New York: Macmillan.

MAAREK, P.

2009 *Marketing Político y Comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

MACASSI, S.

1999 Nuevos escenarios para las agendas públicas, entre el espectáculo y la ciudadanía. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, [Revista electrónica], Junio, 113-139. (Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31600906>)

MCCOMBS, V.

2006 *Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.

MCCOMBS. VALENZUELA

2007 The agenda-setting theory. *Cuadernos de información*, [Revista electrónica], Enero-Junio, 44-50. (Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97120369004>)

RODRÍGUEZ DÍAZ, R.

2004 *Teoría de la Agenda-Setting. Aplicación a la enseñanza universitaria*. Observatorio Europeo de Tendencias Sociales – www.obets.ua.es

RUIZ, E.

2010 *Análisis retórico del relato humorístico informativo en «Las mangas del chaleco»*. México: UNAM.



**Educación,
Comunicación y Medios**

*Education,
Communication and Media*

*Éducation,
Communication et Médias*

*Educação,
Comunicação e Mídia*



EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y MEDIOS



Las relaciones entre Educación, Comunicación y Medios tienen implícitas grandes oportunidades que requieren la integración de los factores y agentes involucrados. En este apartado, incluimos tres artículos que abordan estos nexos.

En primer lugar, un artículo que reúne la mirada Europea y la Latinoamericana, lo nacional y lo internacional. Se trata del trabajo de tres investigadores: **Gustavo Hernández Díaz** de Venezuela, **Carmen Marta Lazo** y **José Antonio Gabelas** de España, quienes proponen la convergencia de métodos a través de un modelo que han denominado Intermetodología y el cual supone significativos aportes para el campo de la educomunicación.

Por su parte, **Tulio Ramírez** analiza los riesgos, contradicciones y contrastados que se han dado recientemente en la educación básica, a través de la incorporación de textos escolares con tintes políticos e ideologizantes. Para esto revisa los textos de la Colección Bicentenario, no sin antes contextualizar los factores derivados de su utilización en el sistema escolar venezolano.

CARMEN MATA LAZO
(España)

JOSÉ ANTONIO
GABELAS BARROSO
(España)

GUSTAVO
HERNÁNDEZ DÍAZ
(Venezuela)

CARMENMATA LAZO (España)

Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza. Profesora invitada del Master Universitario de Comunicación & Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva; del Master Oficial de la UNED Sociedad de la Información y del Conocimiento en la Red; y del Master Redes sociales y aprendizajes digitales. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID).

Correo electrónico: cmarta@unizar.es

JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO (España)

Doctor de Comunicación Audiovisual y Publicidad Universidad de Zaragoza. Licenciado en Historia del Arte y Diplomado en Cinematografía. Profesor invitado del Master Oficial de la UNED Sociedad de la Información y del Conocimiento en la Red, y del Master Redes sociales y aprendizajes digitales. Director de la colección Comunicación y Medios (1998-2005). Miembro del grupo de investigación en Comunicación e Información Digital (GICID). Miembro investigador en la red de investigación CONNINCOM, «Conflicto, Infancia y Comunicación».

Correo electrónico: jgabelas@unizar.es

GUSTAVOHERNÁNDEZ DÍAZ (Venezuela)

Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Artes por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor Titular de la UCV (2010). Director del ININCO entre 2005-2012. Fundador de la Coordinación de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (1997-1999). Director de la Revista Extramuros de la FHE-UCV (1997-2004). Coordinador de la línea de investigación: Educación, Comunicación y Medios, desde 1990. Miembro del equipo editor de la Revista Comunicación del Centro Gumilla (1988) y del Comité Internacional de la Revista Comunicar (España).

Correo electrónico: ghdgustavo@gmail.com / Teléfono ININCO-UCV: +58 212 6050441.



CARMEN MATA LAZO



JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO



GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

La Intermetodología en la Educomunicación

*The inter-methodologic
in media education*

Recibido: 16/ 06/ 2014 • Aceptado: 11/11/2014

- © De conformidad por sus autores para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autores de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de los autores. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

La intermetodología en la Educomunicación

En el presente artículo, abordamos el proceso de configuración **intermetodológica** en todas sus esferas y con la integración de todos los elementos (agentes, herramientas, métodos y perspectivas pedagógicas) aplicados, como estudio de caso, en la asignatura «Principios de la comunicación digital» en la primera promoción del Master de Redes Sociales y Aprendizaje de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el curso 2011-12. Como principal conclusión, advertimos la riqueza de este ejercicio Relacional e intermetodológico, tanto desde la vertiente procesual del aprendizaje, en sentido activo y colaborativo, como desde el prisma de la diversidad de métodos en pro del aprendizaje diverso y motivador.

Descriptores: Intermetodología / Educomunicación / factor relacional / estudio de caso / Comunicación digital.

ABSTRACT

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

The inter-methodologic in media education

In this article, we address the process of **inter-methodologic** configuration in its areas and the integration of all elements (agents, tools, methods and pedagogical perspectives) applied, as a study of case in the course «Principles of digital communication» in the first class of Master of Social Networks and Learning, National University of Distance Education (UNED), during 2011-12. As a main conclusion, we make people notice about the wealth of this inter-methodologic and relational exercise, as the standard process of learning, in active and collaborative way, as from the perspective of diversity of methods in favor of motivating and diverse learning.

Key Words: Intermetodología / media education / relational factor / study of case / digital communication.

RÉSUMÉ

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

L'inter méthodologie de l'éducommunication

Dans cet article, nous approchons le processus de configuration **inter méthodologique** dans tous les domaines et l'intégration de tous les éléments (agents, des outils, des méthodes et des perspectives pédagogiques) appliquée, comme une étude de cas dans le sujet «Principes de la communication digitale» de la première promotion de Masters des Réseaux Sociaux et de l'Apprentissage, de l'Université Nationale d'Enseignement à Distance (UNED), pendant le cours 2011-12. Comme conclusion principale, nous notons la richesse de cet exercice relationnel et inter méthodologique, tant de l'aspect procédural de l'apprentissage, de manière active et collaborative, comme du point de vue de la diversité des méthodes en faveur de l'apprentissage divers et motivant.

Mots clés: L'inter méthodologie / éducommunication / facteur relationnel / communication digitale.

RESUMO

CARMEN MATA LAZO, JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO y GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

A intermetodologia na educomunicação

Neste artigo, abordamos o processo de configuração **intermetodológica** em todas suas áreas e com a integração de todos os elementos (agentes, ferramentas, métodos e perspectivas pedagógicas) aplicados, como um estudo de caso no curso «Princípios da comunicação digital» na primeira turma do Mestrado em Redes Sociais e Aprendizagem da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), durante o período 2011-12. Como principal conclusão, advertimos a riqueza deste exercício relacional e intermetodológico, tanto do aspecto processual da aprendizagem, em forma ativa e colaborativa, como do ponto de vista da diversidade de métodos em favor da aprendizagem diversificada e motivadora.

Palavras-chave: intermetodologia / educomunicação / fator relacional / estudo de caso / comunicação digital.

1. INTRODUCCIÓN. REVISIÓN DE LAS TIC EN LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

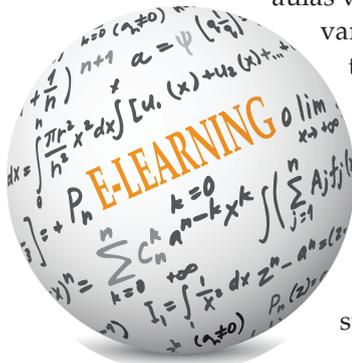
En la era de la información, es incongruente formar a futuros profesionales de la comunicación y la educación basándose en viejos esquemas y encorsetándose en modelos tradicionales de enseñanza unidireccional. El nuevo horizonte universitario, denominado en Europa con las siglas EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), amplía las posibilidades de uso de diferentes herramientas y planteamientos metodológicos con una dimensión más activa para el alumno y se basa en la filosofía de aprendizaje hacia la adquisición de competencias para el desarrollo integral tendente al «aprendizaje para la vida», basado en el Informe Delors (1996) del *long life learning*. Para el completo desarrollo de este modelo, no basta con seleccionar una serie de técnicas aisladas de aprendizaje aplicadas a prácticas inconexas, si no que es necesaria la articulación y convergencia de todos los métodos en una conjunción global a la que bautizaremos como «inteRmetodología». La composición de este concepto pretende integrar, como una práctica holística, las diversas actividades, sumativas y retroalimentarias del propio proceso de aprendizaje, en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de práctica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo de forma proactiva y colaborativa. Precisamente, a lo largo de todo este trayecto, se apuesta por las propuestas, comentarios, reflexiones y aplicaciones que surgen por parte de los alumnos, para ello se utilizan constantes elementos de motivación, imbricados en el uso de los propios métodos activos y también en la constante interacción.

Este proceso educocomunicativo se asienta en lo que venimos denominando «Factor R» o «Factor Relacional» entre todas las dimensiones que afectan al aprendizaje. Por una parte, se interrelacionan los agentes que intervienen (alumno-compañeros-profesores), quienes intercambian informaciones, actividades, comentarios y propuestas de manera colaborativa y procomún. Por otro lado, se produce un nexo entre los métodos utilizados en cada actividad, dando un sentido global.



Por lo que se refiere al aprendizaje virtual, existen algunos mitos relacionados con las TIC que afectan al e-Learning, entre los que destaca que para disponer de un buen entorno de aprendizaje no sólo se necesitan profesores preparados y dedicados, sino también alumnos con disciplina, buena motivación y destrezas tecnológicas y metodológicas de trabajo.

Algunos autores proponen manuales de buenas prácticas para las aulas virtuales, en los que cobra una especial relevancia el material didáctico, sus guías y contenidos; así como la interacción comunicativa dentro del aula virtual y la organización institucional. De Pablos y González (2007) aportan los siguientes beneficios al concepto de buenas prácticas:



– Como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios.

– Como reflejo o producto de la identidad de un contexto. En este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y lo específico de ese contexto.

- Como instrumento de control de quien diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.
- Como instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.
- Con carácter de transferibilidad y exportabilidad.

Otro constructo que ha utilizado la educación virtual, semipresencial y presencial ha sido las TIC. Este concepto surge de la convergencia tecnológica donde se suman la electrónica, el software a la logística e infraestructura de las telecomunicaciones. Recoge un amplio conjunto de procesos y productos generados por las herramientas (*hardware* y *software*), soportes y canales de comunicación, que permiten el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. Este concepto adquirió entidad con las telecomunicaciones y se propulsó al campo de la educación en la década de los noventa.

En nuestra opinión, se trata de un concepto mal interpretado en muchos de sus campos de aplicación, y de modo especial en el que nos afecta, el educativo. En un artículo titulado «Las TIC en el retrovisor» (Gabelas, 2011) se expone la analogía del retrovisor para describir como la escuela y, por extensión todos los niveles educativos, se encuentra en términos generales a mucha distancia de lo que ocurre en las prácticas digitales cotidianas que realizan los alumnos, a pesar de los numerosos programas institucionales y contenedores del tipo Escuela 2.0. El «retrovisor» es una sugerente imagen que explicita donde se coloca la mirada de los alumnos cuando el sistema formativo propone su modelo TIC de comunicación, y por ende, de educación. Al mismo tiempo, describe la fenomenología del «vehículo» tanto en su espacio interior, como exterior. Todo lo que ocurre «dentro del coche» sugiere la vida de los alumnos, sus motivaciones, intereses, preocupaciones y proyectos. Pero al mismo tiempo, las ventanillas del vehículo permiten ver la rapidez del viaje. Nos planteamos: «¿Cuál es la paradoja?» Mientras se defiende una educación mediática que sostiene la capacitación en TIC, se satanizan los usos y prácticas digitales de los alumnos (redes sociales, videojuegos, dispositivos móviles...). En definitiva, una vez más se repite la historia de los que legitiman la cultura oficial y elevada de la escuela y lo académico, y los que rechazan la cultura en sentido popular por considerarla menor entidad.

Todo depende del sentido con el que trabaje el docente, independientemente de las herramientas que utilice, porque como apunta Daniel Prieto: «Dime que hiciste con las anteriores tecnologías y te diré que harás con las nuevas» (Prieto, 2013). Si el profesor basa su pedagogía en un modelo *transmisivo*, seguirá empleando las tecnologías en la misma línea, mientras que si su fórmula es *educomunicativa* y se fundamenta en el constructivismo y potenciación del alumno, las herramientas se usarán con otro objetivo muy distinto.



Las instituciones de diferente índole producen un estereotipo juvenil que requiere el control social, y un modelo educativo que mantiene el poder de un saber que crece en la repetición de contenidos. Rechazan las prácticas culturales digitales donde los jóvenes crecen y se relacionan, e imponen un espacio educativo *transmisivo*. Etiquetan a los menores desde el dictado moral, mediante la necesaria protección de los adultos y desde el mercado, marcando la necesidad de conseguir los equipos de última generación por ser nativos digitales. Los programas TIC establecidos facilitan en gran medida, este doble paternalismo, moral y mercantilista. Estas construcciones no facilitan un clima de normalidad y cordialidad necesario. En primer lugar, para aprender a convivir en el entorno multipantallas. Y, en segundo lugar, para optimizar la experiencia de las prácticas digitales que

ya poseen los jóvenes y aprovechar el potencial lúdico y creativo de las mismas en el entorno académico. El ocio digital es un buen lugar para observar cómo se producen muchos aprendizajes que cuestionan viejos modelos tradicionales de educación.



En el Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital (Segovia, 2011)¹, se abrieron líneas y espacios de investigación y dinamización entre los distintos agentes sociales (familias, menores, profesores, periodistas, animadores socioculturales) que evidenciaban esta brecha entre las todavía denominadas TIC y «la competencia mediática, una acción educativa inaplazable» (Aguaded, 2012: 7)².

Numerosos estudios e investigaciones verifican que los jóvenes disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio

¹ En el I Congreso de Educación Mediática y Cultura Digital, celebrado en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid en 2011, se dieron cita varios centenares de educadores de todo el mundo. Para más información sobre el tema, pueden consultarse las conclusiones de este Congreso en <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/conclusiones.html>

² Con este título se inicia el monográfico número 39 de la Revista Comunicar, que aborda el tema «Currículum y formación de profesores en educación en medios», relacionado con el objeto de nuestro artículo, al igual que el número 38 de la revista destinado a «Alfabetización mediática en contextos múltiples».

digital con los amigos y compañeros. Son estos espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción, los que generan un conjunto de oportunidades para aprender, las denominadas «Habilidades para la vida» (OMS, 1993 –traduc. Duncan y Maceiras, 2001–)³, en su capacidad para sentir y emocionarse, socializarse y conocer, tal y como demuestran diferentes investigaciones en este ámbito.

2. EL «FACTOR R»: UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL CONCEPTO TRIC

En este nuevo concepto queremos subrayar el «Factor R» (*relacional*) que es multidimensional, elemento potenciador y sustancial del mismo acrónimo *TRIC*.

El nuevo entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los jóvenes en los entornos tecnológicos podemos definirlo como *TRIC* (tecnologías + *relación* + información + comunicación), que contiene otro concepto y otro enfoque de la educación para los medios y de la comunicación para la educación.

El concepto de *TRIC* supera el mero determinismo tecnológico, el término «*relación*» imbrica todo el potencial de la *multialfabetización*⁴ que se

³ Este documento se crea en la Conferencia de Ottawa en Canadá en la que se señala que la promoción de la salud es el proceso de capacitar a las personas para que aumenten el control sobre su salud y para que la mejoren. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o un grupo debe ser capaz de identificar y llevar a cabo unas aspiraciones, satisfacer unas necesidades y cambiar el entorno o adaptarse a él. La salud se contempla, pues, como un recurso para la vida cotidiana, no como el objetivo de la vida. La salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar. Esta conferencia destaca algunos aspectos notablemente significativos, como la visión positiva de la salud, la importancia de los diferentes entornos y contextos de salud (individual, social, ambiental), la importancia de la salud dentro de un macrocontexto que podemos denominar desarrollo comunitario y la visión integral de la salud. Este marco de trabajo en la promoción de la salud es el que la Organización Mundial de la Salud (OMS) viene desarrollando desde inicios de la década de los noventa, denominando «Habilidades para la vida».

⁴ A pesar de que el término «alfabetización» está ligado al código verbal y gramaticalista, podemos considerarlo en su acepción más genérica como capacitación para la vida. En diciembre de 2009, la Eurocámara aprobó la signatura «Educación mediática», que Gu-

produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores.

Las mediaciones han llegado a los espacios virtuales. Las propias redes se han convertido en un mapa nodal integrador de diferentes tipos de mediación, que se suman a los escenarios presenciales, representados por los contextos de pertenencia (familia, escuela y grupo de iguales) y a los de referencia, donde se sitúan los propios medios de comunicación y los espacios nuevo-tecnológicos. En este contexto, se producen nuevas formas de «*cibermediación* de orden cognoscitivo, institucional, referencial, videotecnológico y discursivo que se manifiestan en las redes sociales» (Hernández Díaz, 2013).



Manovich (2005) define la pantalla como «superficie rectangular que encuadra un mundo virtual que existe en el mundo físico del espectador». Esta superficie, en la que están clavadas las miradas de los espectadores, usuarios, jugadores y participantes, encuadra un conjunto de sustantivos que dotan de significado y sentido el contexto del entorno comunicativo

tiérrez; Hottmann y Hawran (2011) centran en las cinco posibles competencias básicas o «5Ces»: «comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía» (Comprehension, Critical thinking, Creativity, Cross-cultural awareness and Citizenship).

mediado por la tecnología. Una superficie en la que «lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser, fecunda y poderosa que favorece los procesos de creación, abre el futuro e inyecta sentido a la superficialidad de la presencia metafísica inmediata» (Lévy, 1999). Consideramos la realidad con una doble dimensión: la presencial y la virtual, en ambas lo *relacional* es el núcleo.

En ese complejo entramado de inteRmediaciones, confluyen un gran elenco de fortalezas y debilidades, de manera endógena; y se advierten determinadas oportunidades y amenazas, en relación con la vertiente exógena. Estos factores se derivan de las relaciones positivas o negativas de las que se nutre la red de redes. Relaciones que también son sensibles a la contaminación informativa o «ruido mediático», la violación de la privacidad, y el desplazamiento y/o sustitución de espacios y situaciones de encuentro presencial.

Otros autores defienden que los escenarios de conversación e intercambio a través de las redes sociales *online* generan espacios estables y lazos de confianza que facilitan el intercambio. Las redes sociales (*online* y *offline*), por lo general, aportan lugares seguros en los que compartir nuestras experiencias y que con frecuencia suscitan empatía o inteligencia interpersonal, según se pone de manifiesto en los estudios de Gardner (1998) y su teoría de las inteligencias múltiples.

Los jóvenes activan su capacidad de empoderamiento a través de su contacto con las redes sociales y los videojuegos, asumiendo decisiones, organizando su trabajo o concretando objetivos. En la medida en que los jóvenes desarrollan destrezas tecnológicas crean espacios de afinidad, donde se apropian de sus propios conocimientos, que hacen partícipes a la comunidad de usuarios y exhiben en los espacios públicos.

El «Factor R» se fundamenta en las interconexiones y relaciones entre los sujetos que participan en los intercambios comunicativos, mediante la reapropiación y reinterpretación de los contenidos. Este concepto que presentamos en este artículo consta, según la perspectiva que pretendemos otorgarle, de seis dimensiones que confluyen, de manera integrada, convergente e interconectada: InteRacción, InteRconexión, Reciprocidad, Recreación, InteRcompetencias y Relación.



1. **InteRacción:** con grados y niveles que se enlazan de modo estrecho y significativo. Según la propuesta de Marta Lazo (2005), este curso de bucles se inicia con el primer estrato del espectador, seguido del receptor, del perceptor crítico, hasta llegar al perceptor participante, que interacciona de manera multidimensional para convertirse en un sujeto concienciado, partícipe y actante, como ser social y ciudadano comprometido. Una interacción que trasciende la dimensión de la interactividad, va más allá del proceso tecnológico, y recoge de la misma la inmediatez, en cuanto que exige una gran velocidad en su acceso y rapidez en su respuesta, por lo que le dota de enorme complejidad; participación, en cuanto existe una permanente invitación a la respuesta, a la recreación y producción de contenidos; individualización, dado que la interacción se produce en un contexto personal, situacional, cultural concreto. Estos tres entornos son un termómetro cualitativo que marca el grado de mediación, estrechamente vinculado a la implicación emocional y a las mediaciones cognoscitivas de relaciones que puede generar la Red.

Entendemos el concepto de «mediación» según la perspectiva latinoamericana que le otorgan Martín-Barbero (1987), como una reapropiación

del significado y sentido del proceso comunicativo, y Orozco (1996: 84), como un «proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia (...) como la creación por ellos del sentido de esa interacción».

Cuando definimos interacción superamos modelos anteriores como el *feed-back* o retroalimentación, que establecen una separación entre emisores y receptores; o como un refuerzo de los mensajes procedentes de la fuente de emisión. Este parámetro lo encontramos en los medios de comunicación tradicional o de masas, en el que un programa-producto, persigue el consumo de una audiencia localizada. Como señalan Aparici y Silva (2012: 53), la concepción del *feed-back* está pensada, diseñada y articulada desde el punto de vista de quien controla el acto informacional. Se considera uno de los principios de los modelos funcionalistas de la comunicación y de la pedagogía de la transmisión. En este sentido, aboga por centrar la interactividad, que nosotros también consideramos interacción, en la participación-intervención, que significa intervenir en la información y/o modificar el mensaje; bidireccionalidad-hibridación; en la co-creación, donde los polos de codificación y decodificación se combinan; permutabilidad-potencialidad, con múltiples redes que vertebran conexiones que producen múltiples significados abiertos, donde todos los participantes en el proceso comunicativo se alimentan de manera procomún, permitiendo la vertebración de un nuevo modelo «feed-feed» (Aparici, 2011), que se asienta en el paradigma del EMIREC (Cloutier, 1975).

2. InteRconexión: El aprendizaje interconectado parte de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos en la era digital y se asienta en la teoría del conectivismo, teoría desarrollada por Siemens (2004). Esta teoría del aprendizaje, todavía en debate y experimentación, contextualiza los procesos de flujos de información y comunicación que generan y amplifican las redes sociales. Recoge los principios expuestos en la teoría del caos, integra la esencia de las redes neuronales y aplica los principios de la complejidad y la autoorganización. El ciclo de desarrollo que permite el conocimiento se realiza en nodos que retroalimentan el aprendizaje.

Uno de los autores que mejor ha sabido describir este aprendizaje ha sido Baricco (2008), cuando utiliza la imagen del surfista, que para mantener el equilibrio de su tabla tiene que posarse en lo alto de la cresta, allí donde el agua tiene la máxima energía y fuerza, pues en cuanto se debilita cae la ola y cae el surfista si antes no ha saltado a otra cresta. El símil entre la tabla y la ola, con la cultura y el entorno digital es prístino y potente. Estas olas nunca van solas, sino que transmiten su fuerza en rápidos bucles sinérgicos, por lo que el entorno digital facilita una serie de conexiones, que aunque superficiales, rápidas y efímeras, permiten otro aprendizaje. El citado conectivismo de Siemens cuenta con algunos desarrollos precedentes, como Vygotsky (1979) y su aprendizaje social, o las teorías del aprendizaje rizomático, basadas en las estructuras sinápticas y neuronales que aportan significado a lo que podemos empezar a denominar «conocimiento superficial». Lankshear y Knobel (2008) proponen una respuesta a estos nuevos aprendizajes desde nuevos alfabetismos, con una clara y abierta perspectiva sociocultural.

3. Reciprocidad: las prácticas digitales pueden producirse con un alto grado de reciprocidad, como encontramos en los videojuegos, redes sociales, conversaciones *online* o gestión de recursos como intercambio de fotos, descargas de música o comentarios y flirteos en torno a un evento. Estas prácticas contienen una dimensión dialógica que ya desarrolló en los años sesenta y setenta Paolo Freire (1969) y que explicitan el carácter horizontal y transparente en la relación, sin contaminaciones de poder, ni jerarquías.

4. Recreación: entendida como la potenciación de lo lúdico y entretenido. Existe un antes y un después del *Homo Ludens* de Huizinga (1968: 21-23), quien sostiene que «el juego no es la vida corriente, más bien consiste en escaparse de ella», añadiendo que «el juego se aparta de la vida diaria por su lugar y por su duración. Su estar encerrado en sí mismo», sumergiendo a quien lo practica en la ficción y obteniendo cotas de satisfacción que no existen en la vida real. El juego es creador, pues favorece y potencia la creatividad, la asociación, el caos que rompe el orden para generar otro orden; también es expresivo, permite y fomenta la exteriorización de los sentimientos, que en lo cotidiano permanece con frecuencia oculto o cerrado, censurado por las normas y los miramientos; el juego es socializador,

su práctica despliega las habilidades sociales, la capacidad de trabajar en grupo y en equipo, la cooperación.



Las dimensiones lúdica y social impregnan las nuevas audiencias. El ocio digital es hoy más que nunca un espacio de relación en el que la participación es un valor garantizado. Los videojuegos son el escenario que mejor ilustra cómo los jugadores veteranos generan un clima de confianza festiva y provocan unas corrientes de prestigio y reconocimiento social y comunitario debido a la propia construcción y recreación del juego, mediante la elaboración de guías y espacios de colaboración. Entre la dimensión recíproca-horizontal y la lúdica se producen un conjunto de interrelaciones que permiten el aprendizaje colaborativo, y lo que algunos autores como Cobo y Moravec (2011: 17-46) denominan «aprendizaje invisible», que describe un entorno abierto, plural en su construcción desde diferentes miradas y ángulos, pero también contradictorio, limitado y preñado por el poder y la necesidad de actuar de un modo autónomo y crítico.

El territorio de los videojuegos y su reciente historia nos muestra algunas lecciones del valor lúdico en el aprendizaje. Consalvo (2009) señala que hay momentos en que los jugadores se quedan estancados, se aburren o están desconcertados frente a determinadas fases del videojuego. En estos

momentos, estos jugadores buscan guías estratégicas que proporcionan pistas, incluso detallan paso a paso como resolver el enigma o la dificultad. En muchos casos, estas guías están realizadas por la propia comunidad de jugadores. De este modo, la horizontalidad colaborativa es un elemento esencial en el espacio lúdico del juego digital, que ese entreteje desde y con una serie de círculos relacionales. El usuario se implica y se convierte en coproductor. Los estilos de juego, las formas de comunicarse con otros jugadores, la incidencia de los gráficos, narrativas, estrategias de simulación y dinámica del programa son elementos que aderezan el mapa de relaciones entre la comunidad de jugadores.

5. *InteRcompetencia*: Partimos de la convergencia de todas las dimensiones competenciales que alberga la competencia mediática, propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012: 75-82): lenguajes; tecnología; interacción; producción y difusión; ideología y valores; estética, planteadas de manera conjunta, integral y global, eso es lo que entendemos por «*inteRcompetencia*».

El desarrollo de las competencias digitales amplía las interacciones entre el sujeto y la pantalla, e intervienen en la dimensión crítica, analítica y reflexiva, con la que se abordan los mensajes, tanto en el plano de la recepción como de la participación. Jenkins et al. (2008) ha constatado cómo los jóvenes del siglo XXI están en contacto, a través de diferentes entornos colaborativos o herramientas de comunicación *online*, con lo que él denomina *cultura participativa*. Según este autor, las principales características de la cultura participativa son (1) las relativas pocas barreras hacia la expresión, (2) la potenciación del apoyo a la creación y el intercambio, (3) la promoción de un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con los que se inician, (4) la conciencia de los miembros de que sus contribuciones valen la pena, y (5) el sentimiento de cierta conexión social con los otros. Por ello, consideramos la educación en el modo de relacionarse con las pantallas hacia la adquisición de la *inteRcompetencia* como una praxis holística (Marta Lazo y Gabelas Barroso, 2007).

6. *Relación*: Esta característica se constata en una doble dirección: endógena, que abarca las tres dimensiones del sujeto (cognitiva, emotiva y social) y exógena con tres niveles de integración y proyección (individual, social y ambiental). El documento «Habilidades para la Vida» (1993) propiciado por



la Organización Mundial de la Salud especifica este carácter relacional en un conjunto de destrezas psico-sociales, que posibilitan en las personas una mejor relación consigo mismas, con los demás y con su entorno. Las diez habilidades son: autoconocimiento; empatía; comunicación asertiva; relaciones interpersonales; toma de decisiones; solución de problemas y conflictos; pensamiento creativo; pensamiento crítico; manejo de emociones y sentimientos; y manejo de tensiones y estrés.

En el pasado, estas habilidades se adquirían en el proceso básico de socialización dentro del entorno familiar. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, la estructura familiar, sus hábitos y procesos de socialización sufren un importante cambio. La incorporación de las tecnologías y los medios de comunicación de masas, «llena» el hogar de otra información, valores y patrones de conducta. Por tanto, dos nuevos agentes de socialización, ocupan el referente familiar: las pantallas (en su versión televisiva, cine, videoconsolas, ordenador, dispositivos móviles e Internet) y el grupo de iguales. También la escuela se verá afectada por estos nuevos factores de socialización y aprendizaje.

El concepto de Relación y la aportación de «Habilidades para la vida» se relacionan con las teorías del *empowerment* y el desarrollo comunitario. En una investigación anterior (Gabelas, 2010), se han descrito los diferentes procesos de *empowerment* en la producción audiovisual y multimedia como eje de las competencias mediáticas para la promoción de la salud.

3. EL «FACTOR R» EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: HACIA EL DESARROLLO DE LA «INTERMETODOLOGÍA»

El «Factor R» o «Factor relacional» debe integrarse también en las prácticas educomunicativas que se producen en el aula, bien de manera presencial o virtual. Estas interconexiones van más allá de las relaciones entre el docente y el discente, y de los propios alumnos con sus compañeros. El proceso de aprendizaje entendido en su esencia como aprendizaje permanente o «aprendizaje para la vida» (*Long life learning*, LLL)⁵ debe contemplarse desde un marco de relaciones con lo ya sabido (aprendizaje significativo), lo que se aprende (aprendizaje inmediato) y lo que se va aprender de manera prospectiva (aprendizaje aplicado). Estas tres esferas temporales (pasado, presente y futuro) se conjuntan e interrelacionan de forma integral tendiendo a un aprendizaje global, «para toda la vida».

En este aprendizaje se dan cita todas las dimensiones relacionales que hemos citado en el apartado anterior, las cuales podrían asociarse al modelo educativo «endógeno» que propone Freire (1969), al poner el «énfasis en el proceso» y centrarse en la persona. Este modelo surge en Latinoamérica como propuesta para una «pedagogía del oprimido», pero se hace extensible al resto del mundo, dada la importancia que tiene la participación activa del sujeto, más allá del proceso de aprendizaje, en una sociedad democrática. Esa forma de hacer partícipes a los educandos y, por extensión, a los ciudadanos es esencial para llegar a la autonomía o a la «autogestión» porque, como señala Kaplún (1998), «sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose se llega al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha»⁶.

La participación activa del discente en el proceso de aprendizaje sólo puede enfocarse desde el uso activo de diversos métodos en los que se

⁵ Este concepto fue impulsado por la UNESCO tras la presentación en 1996 del Informe Delors, «Learning: The Treasure Within», en el que se insta a que las reformas educativas y las nuevas políticas pedagógicas se orienten en la «educación a lo largo de la vida», centrada en cuatro pilares: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser».

⁶ Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, pp. 47-57.

produce una transferencia de sus adquisiciones y de sus creaciones. Esta interferencia constante entre lo aprendido, lo ya sabido y lo que queda por descubrir es una experiencia conexas en la que nada queda al descubierto, si no que todo forma parte del proceso dinámico, inquieto y permanente de aprendizaje. Con el uso exclusivo de técnicas de adquisición del conocimiento en sentido tradicional, tales como la lección magistral, la toma de apuntes textuales o la lectura lineal bibliográfica, apenas se incentiva el proceso de «autogestión» del aprendizaje. Son necesarios otros operativos menos mecánicos y memorísticos, más activos y abiertos.



La convergencia entre diferentes opciones metodológicas, con el uso de diferentes técnicas activas que permitan el desarrollo participativo de adquisición de competencias de todo tipo, no sólo cognitivas, es lo que pasaremos a denominar como «intermetodología». El «Factor relacional» en este proceso deriva de la confluencia, intercambio y transferencia de diferentes tipos de actividad o método. La interrelación que se produce entre unas técnicas y otras permite una práctica rica y globalizadora de actividades diversas, sumativas y ampliadoras del propio proceso en el que se dan cita las dimensiones competenciales de análisis-síntesis-reflexión-acción, las cuales se retoman y recuperan una y otra vez, de manera alterna, dependiendo del tipo de técnica que en cada caso se programa y propone al alumnado o que surge del mismo.

Este proceso de aprendizaje pretende convertirse en una dinámica fluida y progresiva mediante la incursión de diferentes modos de interacción, por lo que descartamos el diseño de una secuencia lineal. En todo momento, se apuesta por las propuestas, comentarios, reflexiones y aplicaciones que surgen de los alumnos.

Las metodologías innovadoras que se proponen de manera inicial por parte del profesorado son enriquecidas a medida que se recuperan, activan, trabajan e intercambiar de manera colaborativa por el alumnado. La premisa desde la que se parte es generar espacios que faciliten la exploración individual y colectiva, la participación, el análisis crítico y la producción, todo ello con un componente destacado de Recreación. Así, reflexión y creación van unidas de manera interconectada, teniendo en cuenta también la búsqueda del aprendizaje lúdico.

El verdadero sentido educocomunicativo radica en la medida que el alumno y el docente aprenden, de tal manera que unos y otros avanzan en el proyecto de aprendizaje permanente. Cada uno de los agentes que forman parte del proceso de construcción del aprendizaje, a modo de células se organiza en una densa y potente red sináptica. El flujo de energía positiva generada por los propios avances, al igual que ocurre con las neuronas, producen una sinapsis más significativa y útil en sus campos aplicativos, en nuestro caso en las áreas de la comunicación y educación, o en su carácter convergente: en el ámbito educocomunicativo.

4. TRABAJO DE CAMPO: EXPERIENCIA «INTERMETODOLÓGICA» EN MASTER DE REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL DE LA UNED

Como trabajo de campo analizaremos la aplicación y evaluación de la «intermetodología» en la asignatura e-learning «Principios de la comunicación digital», perteneciente al Master de Redes Sociales y Aprendizaje Digital de la UNED (2012). Tras varios diseños de la guía docente y diferentes reelaboraciones, decidimos llevar a cabo un verdadero proceso educocomunicativo, desde el prisma relacional en el que nos fundamentamos.

Desde el principio consideramos que la mejor manera de construir un proceso de aprendizaje basado en la educocomunicación y el *empowerment*



era la posibilidad de explorar la narrativa digital desde el potencial contenido en los propios alumnos. Con esta finalidad, seleccionamos un conjunto de técnicas activas para que el aprendizaje fuese colaborativo y lo más enriquecedor posible.

La asignatura comenzó con un chat académico en la plataforma habilitada por la UNED para tal efecto, en el que se recogió el grado de conocimiento y habilidades de los alumnos, su motivación inicial y su percepción sobre los posibles contenidos de la asignatura. Posteriormente, mediante diferentes documentos multimedia y la exposición de un marco teórico conceptual se describieron los elementos básicos de la narrativa digital, pero de modo abierto, con un tratamiento caleidoscópico, que contempló piezas literarias, cinematográficas, musicales y multimedia de la Red.

Teniendo en cuenta la temática de la asignatura, relacionada con las redes sociales, se propuso el intercambio de *nicks* de acceso a Twitter con el fin de poder seguir a los participantes en la asignatura (alumnos y profesores), así como poder intercambiar diferentes contenidos, materiales, reflexiones y comentarios a lo largo de la semana, hasta que tuviera lugar el siguiente chat, programado una vez a la semana con una duración de una hora.

El caudal de entradas fue muy numeroso y seguimos todas las aportaciones de los alumnos para ir construyendo y aplicando las diferentes técni-

cas que podían ser más motivadoras en el proceso de aprendizaje. Entre otras actividades, se propuso la elaboración de un DAFO, de un mapa mental, se realizó una «Dialéctica en Twitter» y despedimos la asignatura con un documento compilador de análisis, reflexión y creación, un ciberensayo.

4.1. La realización de un DAFO, como punto de partida contextual de la asignatura

La Red se convirtió en una plataforma rica en intercambios y generación de diferentes propuestas, análisis y puntos de vista. Debido a toda esa confluencia y amalgama de contenidos, se planteó la aplicación de una técnica de marketing que posibilita el resumen y sinopsis en un marco fragmentario de aspectos positivos y negativos. De esta forma, se propuso como práctica la elaboración de un DAFO relativo al tema objeto de la asignatura: «Las redes en el aula».

Mediante este ejercicio comprobamos que esta técnica es perfectamente adaptable a la educación y la comunicación, puesto que de manera general tiene como fin analizar de la manera más objetiva posible, la situación y posibilidades de aplicación de un proyecto en un contexto determinado. El DAFO⁷ se sirve de una matriz lógica que establece una estrecha relación entre cada una de las siglas que completan el acrónimo: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Las siglas, en términos del marketing, se corresponden con diferentes tipos de estrategia:

- Estrategias FO u ofensivas. Las acciones que responden a este tipo de estrategia buscan ver cómo determinadas fortalezas del proyecto puede ser aprovechada al máximo frente a oportunidades concretas del entorno con el objeto de alcanzar nuestro objetivo.

⁷ Es un método de análisis que estudia el entorno interno de la empresa a través de fortalezas y debilidades. Las primeras son capacidades que permiten a la organización un elevado grado de competitividad, las debilidades son carencias y limitaciones que perjudican el logro de objetivos. En el ámbito externo, se exploran las oportunidades y amenazas, se pondera su impacto presente y futuro, observando las tendencias que pueden perjudicar a la empresa y que pueden facilitar su desarrollo.

- Estrategias FA o defensivas: implica utilizar las fortalezas del proyecto (internas) para minimizar o evitar las amenazas (externas).
- Estrategias DO o reorientación: pretenden superar las debilidades (internas) aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno.
- Estrategias DA o de supervivencia: tratan de superar las debilidades (internas) con el fin de evitar las amenazas (externas) a las que se enfrenta el proyecto.

En el chat académico siguiente, se discutieron las conclusiones de la práctica del análisis DAFO. Una exposición general de las impresiones de los participantes evidenció la utilidad de una técnica que puede llegar a ser ciertamente reveladora. Varios alumnos utilizaron el ejercicio para valorar la posible validez de diferentes proyectos curriculares en los que estaban participando, tales como el teatro en un centro escolar, las pruebas de educación física o la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Viena.

4.2. Brainstorming y dialéctica Twitter: abstracción y concreción en una misma práctica

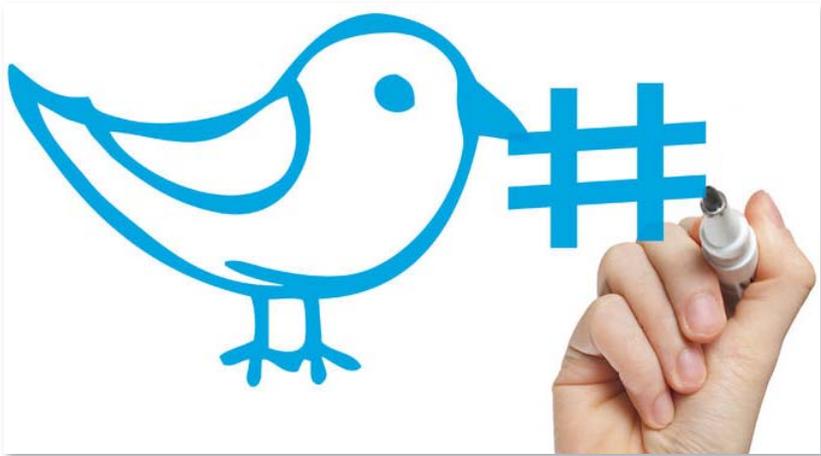
Con el objetivo de mantener las bases de la educomunicación o educación mediática, se planteó en el siguiente chat que entre todos propusieran, a modo de *brainstorming*, las palabras clave o descriptores para realizar una síntesis y posterior análisis de las redes sociales, en su sistema binario (de luces y sombras), siguiendo con la aportación de la dinámica anterior del DAFO. Entre todos los alumnos, decidieron dos nodos temáticos o *hashtags* negativos respecto al impacto de la Red: #invasión #contaminación y otros dos en clave positiva: #interacción #motivación.

Estas etiquetas o *hashtags* se utilizarían para llevar a cabo la siguiente práctica, en una red social concreta, una dialéctica en Twitter, para realizar una conversación en línea que permitiera el análisis en la experimentación, desde y con la propia Red, con sus potencialidades y limitaciones, mediante la inclusión de argumentos a favor y en contra del uso de las redes sociales en el aprendizaje en la era digital.

Figura 1
Práctica de Informe DAFO
Aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera

		I N T E R N O S	
		Fortalezas	Debilidades
Estrategias a partir del Análisis DAFO		<ul style="list-style-type: none"> • Alta motivación • Deseo de usar FB en español • Mejor nivel de comunicación • Mejoras en el comportamiento social. • Más iniciativas e implicación • Uso de la inteligencia colectiva • Se posibilita la autonomía • Aprendizaje fuera del aula • Rol descentralizado de la profesora 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesivas tareas para casa • Demasiados entornos de aprendizaje • Dificultades tecnológicas • Demasiadas herramientas digitales • Uso poco activos del blog
		Oportunidades	Opciones FO
E X T E R N O S	<ul style="list-style-type: none"> • FB forma parte de su comunicación • Uso generalizado de FB en privado • FB promueve intercambios • La institución apuesta por las TIC • Sus estudios también promueven la colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor desarrollo de las tareas digitales en la red social FB • Más uso de FB para discusiones colaborativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir el número de tareas para casa • Potenciar tareas colaborativas sin las TIC
	Amenazas	Opciones FA	Opciones DA
	<ul style="list-style-type: none"> • Poco tiempo para español • Insuficiente equipación tecnológica • Aprendizaje de otras lenguas • Poca implementación de TIC en otras clases 	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de las TIC entre otros profesores de lenguas. • Evitar el uso de herramientas complicadas • Coordinar con otros los días de clase de cada idioma 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitar el uso de herramientas 2.0 nuevas • Eliminar el entorno de aprendizaje menos significativo: el blog.

Fuente: Elisa Hergueta.



Antes de realizar este debate, analizamos los principales rasgos que describen la comunicación digital (hipermediaciones, teoría del caos, hipertextualidad, inmersión, simulación, intertextualidad, convergencia mediática) y utilizamos la ya expuesta técnica del DAFO que marcó en el grupo un intenso proceso de análisis, interacción y colaboración entre unos y otros.

Los cuatro indicadores que marcaron la ruta de la conversación #interacción #motivación #invasión y #contaminación fueron referentes semánticos, a partir de los cuales se estableció el diálogo, sostenido durante cuarenta minutos en *Twitter*, pero alimentado con una dinámica anterior de visionados, *chats* y lectura.

4.3. Mapa mental: técnica de interrelación

Seguimos con la interrelación entre la práctica anterior y la que propusimos a continuación. Con todos los descriptores y campos semánticos que se extractaron en el *brainstorming* y en los argumentos recopilados en la dinámica *Twitter*, se trataba de construir un mapa mental que relacionara los diferentes elementos y sus consiguientes desarrollos. El objetivo era conjugar en una panorámica todos los conceptos trabajados hasta ese

Figura 2
Ejemplo de varias entradas de la dialéctica Twitter

 **Elisa Hergueta** @elisahergueta 23 Mär
Cómo van esos mapas mentales de **#dialécticatwitter** ?
#CDMRUNED #MasterRedesUNED cc @cmartalazo @jgabelas
pic.twitter.com/LHo9rNIMpU
Öffnen



 **jose antonio gabelas** @jgabelas 20 Mär
Brecha digital (como dimensión cultural) tb falta de alfabetización
educacionmediatica.es/comunicaciones... ... **#dialécticatwitter** no
solo en Aragón
Öffnen

 **Carlos Escaño** @carescano 20 Mär
Conviene recordar "La Educación Prohibida" y reflexionar sobre
#relaciones educativas y **#factorR**: youtube.com/watch?v=-1Y9Oq...
#dialécticatwitter

Fuente: #dialécticatwitter en la red social Twitter

momento, de forma que se aplicara la capacidad de síntesis, de estructura y ordenación, ilustrada en un formato arbóreo en el que confluyeran los aspectos más destacados que se habían aprendido en la asignatura.

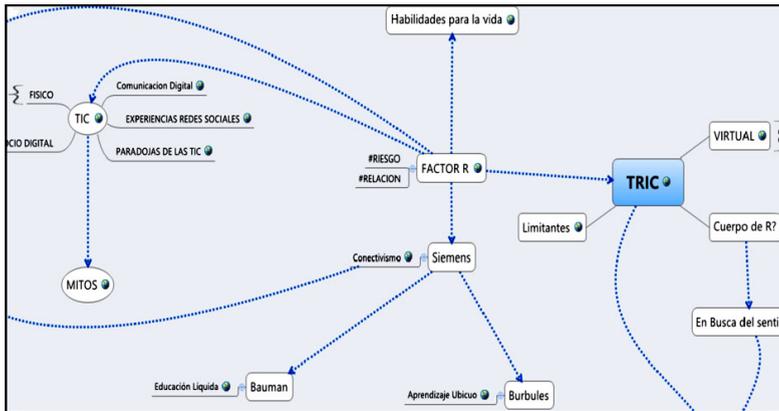
Previamente, habíamos trabajado esta técnica en la elaboración de guiones audiovisuales y pensamos en la posible aplicación para esta nueva asignatura, con objeto de integrar todos los recursos, conceptos y discursos elaborados, una vez superado el ecuador de la asignatura. De manera poliédrica, en este ejercicio se dieron cita todas las metodologías anteriores, en un ejercicio sin duda plenamente adaptado a la temática de la materia, la confluencia del aprendizaje en las redes, con sus estructuras nodales y convergencias de flujos comunicativos. «El procesamiento cerebral funciona con diversas informaciones de manera simultánea, contenidas en diferentes tipos de registros y sistemas expresivos, con distintos enlaces y conexiones. Esta arquitectura nodal hiperconectada está muy relacionada con el modo de trabajo en los mapas de navegación de Internet» (Marta Lazo, 2011: 331).

En este caso, el mapa mental es una técnica que nos permitía observar el seguimiento del alumno, el modo en que se ha implicado en la asignatura. Se trata de una radiografía diagnóstica de sus adquisiciones, sus destrezas y sus competencias de análisis, síntesis, jerarquización y ejemplificación.

Este innovador guión concentra los conceptos, argumentos, ejemplos, ilustraciones y relaciones que se producen entre ellos. Equivale al tradicional esquema que los alumnos preparaban para examinarse de una asignatura, pero es mucho más rico al permitir contener gráficos, fotografías, documentos sonoros y audiovisuales o cualquier otro formato que permite ejemplificar los contenidos abordados y servir para comparar elementos de una misma realidad.

Por un lado, este diagrama posibilita la organización libre y flexible para el autor y, por otro, permite la concreción y el énfasis de los contenidos más destacados y, el uso de diferente tipografía, para identificar términos con una misma entidad, además del uso de flechas que generan interconexiones entre unas partes y otras.

Figura 3
Ejemplo de mapa mental sobre «Factor R»



Fuente: Lenin Barrera y Miguel Ángel Rosero

4.4. Ciberensayo: tras la acción, reflexión

1. Una vez sintetizados y esquematizados todos los conceptos y argumentos aprendidos a lo largo de la asignatura, el siguiente paso sería llevar a cabo un ensayo en el que integrar una visión panorámica y pormenorizada de los contenidos y competencias adquiridas. En este caso, pretendíamos terminar con una reflexión en la que el alumno profundizara en el proceso de aprendizaje y en cada uno de los aspectos trabajados.

Con el propósito de que se pudieran incluir todo tipo de materiales multimedia, pensamos en que el ensayo fuera digital, pudiendo incorporar links, imágenes fijas, textos, audios y todo tipo de aportaciones que enriquecieran la práctica.

Una vez se había pasado por la fase de argumentario en el DAFO, de ideación en la Dialéctica Twitter y de ordenación en el mapa mental, se trataba de ofrecer una secuencia narrativa, incorporando complementos digitales. Así, el ciberensayo sirvió para recopilar todas las aportaciones, búsquedas, lecturas y webgrafía utilizada por el alumno a lo largo de la asignatura.

Figura 4
Ejemplo de ciberensayo compilador de todos los métodos



Fuente: Lenin Barrera y Miguel Ángel Rosero

El ciberensayo permitió llegar a la reflexión de los posos del aprendizaje, pero el proceso no terminó aquí. El aprendizaje siguió siendo «para la vida», buena prueba de ello es que, después de varios meses desde que terminara la asignatura, seguimos intercambiando ideas, proyectos y motivaciones en las redes. De hecho, la nueva promoción del Master ha conocido a los antiguos alumnos en las redes sociales y entre ellos también interactúan y se relacionan, con nosotros y entre ellos.

Esta construcción horizontal, procomún y participativa sigue a fecha de hoy viva y esperemos que siga siendo permanente. De esta forma, conseguimos lo que pretendíamos la inteRmetodología funciona en el Factor Relacional en las prácticas de aprendizaje a largo plazo, a través de la Red.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

La evaluación de la experiencia por parte de los alumnos fue muy positiva. Todas las competencias que forman parte de la guía de estudios de la asignatura fueron calificadas con un promedio de notable alto (8,5). Cabe destacar las competencias «Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)» que obtuvo un 9,2; «Compromiso ético» y «Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica», ambas valoradas con un 9 de nota

media. El resto de las competencias adquiridas por el alumno fueron calificadas con notable (Véase Figura 4), por lo que podemos deducir que la asignatura le sirvió para el desarrollo de habilidades y cualidades basadas en las esferas no sólo del «saber», si no también del «saber hacer» y del «saber ser», lo que significa que los alumnos valoran que les ha aportado el «aprendizaje para la vida» que hemos planteado al inicio de este estudio.

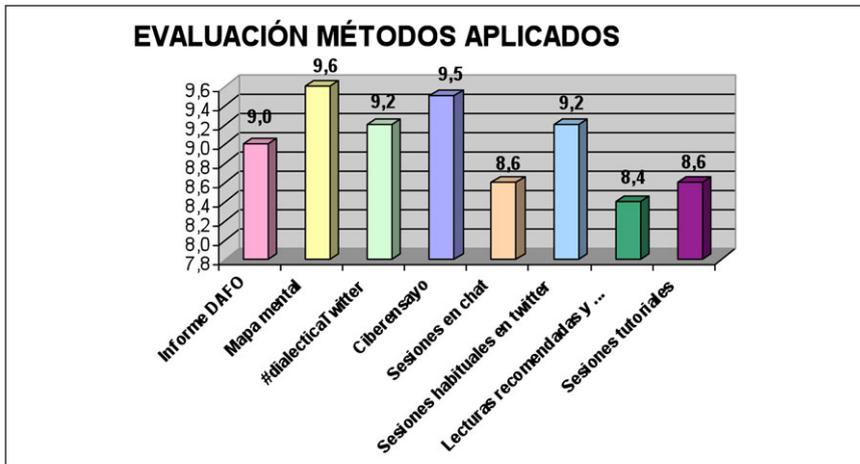
Figura 4
Valoración de las competencias adquiridas por los alumnos

	Competencia	Calificación (Promedio)
1	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	9,2
2	Compromiso ético	9
3	Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica	9
4	Adaptación a nuevas situaciones	8,9
5	Capacidad de organización y planificación	8,8
6	Capacidad de aprendizaje (adquirir experiencia)	8,8
7	Trabajo en equipo	8,6
8	Razonamiento crítico	8,6
9	Diseño y gestión de proyectos	8,6
10	Capacidad de análisis y síntesis	8,5
11	Iniciativa y espíritu emprendedor	8,5
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	8,4
13	Liderazgo	8,3
14	Habilidades informáticas	8,2
15	Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes)	8,2
16	Toma de decisiones	8,1
17	Habilidades de investigación	8,1
18	Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos	8
19	Resolución de problemas	7,9

Fuente: Elaboración nuestra.

En cuanto a la evaluación de métodos aplicados (Figura 5), la nota media que otorgaron los alumnos fue de sobresaliente (9). Les resultaron especialmente provechosos el método del mapa mental (9,6); el ciberensayo (9,5); y la dialéctica y sesiones en Twitter (9,2). En general, estas destacadas puntuaciones evidencian que la inteRmetodología trabajada a lo largo de la asignatura resultó ser muy positiva por parte de quienes se adentraron en el proceso de aprendizaje, tanto desde el interés por cada método; como desde el punto de vista integral y convergente.

Figura 5
Evaluación por los alumnos de los métodos de aprendizaje



Fuente: Elaboración nuestra

Para completar los resultados cuantitativos, vamos a añadir algunas aportaciones extraídas de varias dinámicas de grupo de carácter cualitativo que realizamos con los alumnos, con el fin de conocer de manera argumentada cómo había sido su experiencia. A continuación, citamos varios de los testimonios más significativos, tras el análisis de sus discursos, que hemos organizado en tres grandes apartados relativos al interés que tiene la inteRmetodología para ellos, entendida como aportación a las competencias, integración de métodos y fomento del Factor Relacional en sentido Emocional.

a) Aportación a las competencias de la asignatura:

—**Cristina:** El uso de la inteRmetodología potencia y amplía las competencias. El Factor R nos conduce, casi sin darnos cuenta, a la construcción y reconstrucción de un conocimiento que parte de un duro y pesado glaciar que se va deshaciendo a medida que se va enriqueciendo el aprendizaje, llegando a desembocar a un mar libre y abierto. En este proceso, las ideas van tomando forma, una forma construida entre tod@s a través de la inteRelación y el uso de inteRmetodologías. Los diferentes contextos de aprendizaje nos permiten explorar, reflexionar, escuchar, exponer, comunicar, debatir, criticar, expresar, construir, aprender, curiosear, crear... De alguna manera, nos hacen fluir.

—**Yudit:** Pienso que el factor R y la inteRmetodología permiten que se fomenten y aumenten las competencias. Para muestra un botón..., como dicen en mi país, yo me inicié en ésta asignatura como «twitera», y ahora estoy escribiendo un comentario en «Linkedin»... hace cuatro meses ni lo hubiera pensado... Considero que mi competencias digitales están evolucionando positivamente sustentada precisamente en toda esa interrelación y apoyo de compañeros y profesores, motivando a la construcción del conocimiento con procesos críticos de intercambio de información y desempeñando un rol activo de participación cooperativa en todo momento, donde las personas están motivadas para lograr su propio aprendizaje pero también para apoyar en el logro del aprendizaje de los demás.

b) Integración de métodos:

—**Juanjo:** Me gustaría hablar de las actividades que estuvimos viendo (DAFO, #dialécticatwitter y ensayo), actividades basadas siempre en la interacción y comunicación. Especial recuerdo tengo por lo caótico que fue la #dialécticatwitter;-). La actividad consistía en lanzar tweets sobre valores positivos y valores negativos sobre una situación que nos proponían desde los docentes. Lo caótico fue el seguir los tweets lanzados por los compañeros, pero creo que el caos fue necesario para luego la realización de la actividad del mapa mental con los tweets lanzados en la dinámica. Las actividades fueron bien elegidas porque antes de «participar» en la dinámica había sido un análisis DAFO, lo que nos hizo discernir valores

positivos y negativos. Para finalizar la asignatura, los contenidos trabajados se plasmaron en un ensayo hipertextual.

Para finalizar, quiero decir que la #interRmetodología potencia la interacción y la relación que se propone con el #FactorR.

—**Javier:** A diario somos bombardeados con un cúmulo de información tanto de forma presencial como por la red, sin embargo un gran porcentaje de esta información no logra adherirse a nosotros, y esto básicamente suele suceder por la carencia de métodos y hábitos que deberíamos adoptar y a la vez hacer un mejor uso de las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestro alcance para ser más eficiente. Por supuesto, si esa serie de métodos, técnicas, herramientas y procedimientos están bien orquestados a través de una metodología, las posibilidades de éxitos van a ser mayores.

—**Alejandro:** En el apartado metodológico me llevo una grata impresión que se traduce en motivación por poder algún día aplicar las dinámicas de las que nos habéis hecho partícipes. En el apartado técnico he aprendido a utilizar herramientas que están en consonancia con una filosofía que combina innovación y crítica. Una perspectiva novedosa que supera prejuicios. Una perspectiva que ciertamente buscaba. En el apartado de la «R». El de las relaciones. No sólo me llevo el concepto teórico sino la aplicación práctica.

c) Fomento del Factor Relacional en sentido emocional

—**Cristina D.:** Como educadores es imprescindible transmitir el Factor R, y más en estos tiempos tan volátiles. A fin de desarticular los falsos mitos de lo virtual frente al «cara a cara». Ya que este tipo de experiencias o interRmetodologías suponen un enorme potencial de carácter no sólo práctico, también emocional. Considero que es una oportunidad para acercarnos, sin miedos, a mostrar lo mejor de nosotros mismos. Un ejemplo de metodología en donde expresa esta misma idea, que he comentado en algún ocasión, es el «Empowerment» o empoderamiento humano. Es decir, aumentar las fortalezas y capacidades; interculturalidad; evaluación en tres niveles: personal, interpersonal y comunitaria, favorecer la conexión entre poder, recursos y capacidades; reciprocidad y mutualidad; uso de roles operativos; y justicia social. En definitiva una «comunidad», un «grupo», una sociedad

basada en el «conocimiento». En palabras de Henry Jenkins una «Convergence Culture».

Esta reflexión apunta cómo a través del Factor R se llega al empoderamiento en una comunidad y se potencia el verdadero «conocimiento» en la sociedad, al igual que la siguiente, en la que se observa cómo el desarrollo de las competencias personales a través de la intermetodología potenciará la integración en la Sociedad.

—**Raquel:** como ciudadanos hemos pasado de consumidores activos a recolectores y distribuidores de información, y como este paso ha sido posible a la convergencia de medios en la que estamos inmersos, es fácil pensar que integrar diferentes métodos y herramientas en educación, proporcionará las habilidades necesarias para lograr un desarrollo personal y una integración plena en la sociedad.

Por último, incluimos dos reflexiones para que se observe el inicio del proceso de aprendizaje, el punto de partida y cómo el trayecto sigue estando abierto. En primer lugar, una alumna comenta cómo se fue fraguando su aprendizaje a partir de la aportación de diferentes métodos:

—**Isabel:** desconocía los programas utilizados para el mapa mental, nunca había trabajado con Twitter ni lo había usado previamente, desconocía los términos utilizados, desconocía TODO lo que hemos trabajado. Cierto es que a raíz de leer muchos artículos que colgabais en Twitter, libros recibidos del master, documentarme, consultas en chats... he ido aprendiendo todo lo que habéis percibido que puedo saber.

Por otro lado, un alumno que, además es profesional de la educación, nos cuenta el fundamento de la asignatura basada en la interacción entre todos y cómo prosigue de forma abierta en común a través de diferentes foros en los que participan tanto alumnos antiguos como nuevos, de manera activa y sináptica:

—**Juan José:** La asignatura era por chats, lo que a simple vista podía ser un problema para los docentes, pero luego en el transcurso de la asignatura se veía que se transmitía de una forma muy intensa. Viéndolo como un docente me pareció muy interesante, la manera de transmitir y de interaccionar tan interesante y positiva que tenían los docentes. Interacción que

no acabó, porque un docente puede decir me voy a centrar en la interacción y comunicación con mis actuales alumnos y a los ex-alumnos los dejo un poco apartados. En el caso de Carmen y Jose Antonio no fue así, desde el primer momento se mantuvo esa interacción después de acabar la asignatura, y cuando se comenzó la segunda edición del Máster Redes ellos apostaron por la opinión y colaboración de los antiguos alumnos (a lo que yo les estoy muy agradecidos por permitirme seguir aprendiendo).

Por tanto, comprobamos cómo los alumnos han validado con su experiencia el concepto de «intermetodología» en el sentido que lo pretendíamos desarrollar, mediante la convergencia de métodos para alcanzar diferentes tipos de competencias hacia el desarrollo procomún del conocimiento y del aprendizaje «para la vida».

6. CONCLUSIONES

La experiencia intermetodológica que hemos descrito en la asignatura e-learning «Principios de la Comunicación Digital» en el contexto del Master de Redes Sociales y Aprendizaje Digital, organizado por la UNED (Universidad Nacional a Distancia), en España (2012), es un buen ejemplo de cómo la tecnología permite la interacción, dinamismo, relación, además de la información y comunicación.

En la actualidad, las redes sociales son objeto de estudio y reflexión, desde la propia práctica cultural y digital, son medios que facilitan el aprendizaje, y son espacios de interacción y generación de contenidos. En este artículo hemos analizado cómo se aborda un proceso de construcción conjunta de narrativa digital entre todos, docentes y discentes, alumnos aventajados y noveles, procedentes de diferentes disciplinas, países y culturas, con un interés común centrado en la educación y la comunicación digital.

Esta construcción nace y crece en las redes sociales, *Twitter* focaliza la interacción a lo largo de todo el proceso. Cada uno de los episodios metodológicos empleados, se suscita en las redes y en los chat. Cada iniciativa siempre se vuelca en los distintos espacios de interacción que procuran las redes: blogs, el propio *Twitter*, el discurso creado en *Linkedin* o recursos para compartir contenidos como *Scoop.It*.



El entorno de las redes sociales, la metodología participativa y la creación común de una síntesis que recogiera los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que comprenden lo experimentado a lo largo de la asignatura fue evaluado por parte de los protagonistas del aprendizaje de manera muy satisfactoria, según se puede deducir de los resultados de la evaluación.

Mediante esta investigación, comprobamos también que existen evidencias cualitativas de los procesos de interacción que se siguen llevando a cabo tras haber finalizado el Master. Después de casi un año que finalizara, los alumnos siguen creando foros, debates, blogs y otros espacios comunes en la Red, no sólo entre ellos y los profesores, si no también con la siguiente promoción que ahora mismo cursa la asignatura. Las redes que generó el proceso intermetodológico siguen estando vivas un año más tarde en este proceso abierto y procomún de «aprendizaje para la vida».

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED-GÓMEZ, J.I.

2012 La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. En *Comunicar*, nº 39, XX, pp. 7-8.

APARICI, R. y SILVA, M.

2012 Pedagogía de la interactividad. En *Comunicar*, nº 38, XIX, pp. 51-58.

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. y GUTIÉRREZ MARTÍN, A.

2011 *Educación mediática & Competencia Digital*. Actas del Congreso Internacional «La cultura de la participación». Segovia: EU Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

APARICI, R. (coord.)

2011 *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa.

BARICCO, A.

2008 *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Madrid: Anagrama.

CLOUTIER, J.

1975 *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.

COBO ROMANÍ, Cristóbal y MORAVEC, John W.

2011 *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

CONSALVO, M.

2009 *Hacer trampas puede ser bueno para ti*. Juegos educativos y múltiples estilos de juego en Aprovecha el tiempo y juega de Aranda y Sánchez (coord.). Barcelona: UOCpress.

DELORS, J. y otros

1996 *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Santillana, Ediciones UNESCO.

DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, R.

2007 Modelos de buenas prácticas con TIC apoyados en las políticas educativas. En *Comunicación y Pedagogía*, 222, 36-41.

FERRÉS, J. y PISCITELLI, A.

2012 «La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores». En *Comunicar*, nº 38, XIX, pp. 75-82.

FREIRE, P.

1969 «La educación como práctica de la libertad». Montevideo: Tierra Nueva.

GABELAS, J.A. y MARTA LAZO, C.

2013 «Prácticas comunicación digital». En Blog *Educación en Comunicación*. <http://educarencomunicacion.com/practicas-comunicacion-digital/>

GABELAS BARROSO, José Antonio

2011 «Las TIC desde el retrovisor». En COMEIN, *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, nº 6. UOC, Universitat Oberta de Catalunya. <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero06/articles/Article-Jose-Antonio-Gabelas.html>

2010 *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11632/>

GARDNER, H.

1998 *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; HOTTMAN, A. y HAWRAN, F.

2011 «La educación mediática en el desarrollo de la creatividad, la comunicación intercultural y la ciudadanía crítica. (Proyecto “Viducate”)». En Actas Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital. Recuperado de: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Alfonso%20Guti%C3%A9rrezHottmannHawran.pdf>

HERNÁNDEZ DÍAZ, G.

2013 «La investigación en comunicación en América Latina», en *Revista Comunicación*, nº 161, Caracas, Centro Gumilla.

HUIZINGA, J.

1968 *Homo ludens*. Barcelona: Emecé Editores

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; CLINTON, K.; WEIGEL, M. y ROBISON, A.J.

2008 *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Recuperado de <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>

KAPLÚN, M.

1998 *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Latorre.

LANKSHEAR, C. y KNOBER, M.

2008 *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

LÉVY, P.

1999 *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

MANOVICH, L.

2005 *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.

MARTA LAZO, C.

2011 «Aplicación del mapa mental como modo de estructurar el relato radiofónico en el entorno web». En ORTIZ SOBRINO, M.A. y LÓPEZ VIDALES, N. *Radio 3.0 Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*. Madrid: Editorial Fragua, pp. 327-353.

MARTA LAZO, C. y GABELAS BARROSO, J.A.

2011 «Investigación sobre el grado de competencias en comunicación audiovisual de los ciudadanos en Aragón». En APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. y GUITÉRREZ MARTÍN, A.: *Educación mediática & Competencia Digital. La cultura de la participación*. Valladolid: Escuela de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid.

2007 La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Recuperado el 4 de febrero de 2013 de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720_Carmen_Marta_Lazo.htm

MARTA LAZO, C.

2005 *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.

MARTÍN-BARBERO, J.

1987 *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.

OMS

1993 –traduc. DUNCAN, K. y MACEIRAS, L.– (2001): Carta de Ottawa para la promoción de la salud. En *Salud Publica Educ Salud* 2001; 1 (1), pp. 19-22.

OROZCO, G.

1996 *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

PRIETO CASTILLO, D. et al

2013 Entrevista a Daniel Prieto Castillo: En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación. En *Aularia*, 2(2) julio, pp. 281-287.

SIEMENS, G.

2004 «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age». In: *Eleaarnspace. Everithijg Elearning*. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

VYGOTSKI, L.S.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

TULIO RAMIREZ CUICAS (Venezuela)

Sociólogo (UCV), Abogado (UCV), Diplomado en Resolución de Conflictos (George Mason University, Washington). Magíster en RRHH (UCAB), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España) Profesor Titular de la UCV y de la UPEL. Coordinador del Doctorado en Educación-UCV, Gerente de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico de la UCV. Presidente de la Asociación Civil Asamblea de Educación. Autor de 9 libros y Coautor de otros 16, sobre el área de sociología de la educación y metodología de la investigación; y más de 40 artículos en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional. Premio Extraordinario de Doctorado correspondiente al año 2006, otorgado por la UNED de España e investigador reconocido por el Programa de Promoción a la Investigación (PEI), Nivel B.

Correo electrónico: tuliorc1@gmail.com
Twitter: @tulioramirez



Textos escolares y revolución bolivariana. Del dejar hacer al control de contenidos

*Textbooks and bolivarian
revolution. Let's do the control
of contents*

Recibido: 01/ 10/ 2014 • Aceptado: 01/ 11/ 2014

© De conformidad por su autor para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autor de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización del autor. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

TULIO RAMIREZ CUICAS

Textos escolares y revolución bolivariana. Del dejar hacer al control de contenidos

Se presenta un análisis de las políticas públicas sobre textos escolares llevadas adelante por la administración del Presidente Hugo Chávez con el fin de demostrar como de una política neoliberal en la cual le dejaba el control de los textos escolares al libre mercado, se pasa a partir del año 2011 a una **política de control estatal absoluto** sobre ese rubro. De igual manera se hace un análisis de algunos de los contenidos del texto de Ciencias Sociales para 6to. Grado de la Educación Primaria venezolana, perteneciente a la Colección Bicentenario, elaborada, editada y distribuida gratuitamente por el Ministerio de Educación en las escuelas oficiales. Los resultados del análisis evidencian sesgos, omisiones y tergiversaciones en el tratamiento de algunos contenidos referidos a la Historia reciente de Venezuela desde la caída de la Dictadura de Marcos Pérez Jiménez en 1958 hasta la Presidencia de Hugo Chávez Frías (1999-2013).

Descriptor: Educación / Textos escolares / ideologización / Hugo Chávez / enseñanza de la Historia / control estatal / Venezuela.

ABSTRACT

TULIO RAMIREZ CUICAS

Textbooks and bolivarian revolution. Let's do the control of contents

An analysis of public policy on textbooks carried out by the administration of President Hugo Chávez in order to demonstrate how a neoliberal policy which left him control of textbooks free market is presented, it is passed from 2011 to a **policy of absolute state control** over that item. Similarly it in this study an analysis of school text contents from social sciences of the 'Bicentennial Collection' for the sixth grade of elementary education in Venezuela is presented. These books are devised, edited and distributed free of charge by this country's Ministry of Education in state-run schools. Results of the analysis show biases, omissions and tergiversations in the treatment of various contents that address aspects of the contemporary history of this country since the ousting of the dictatorship of Marcos Perez Jimenez in 1958 until the government of Hugo Chavez Frías (1999-2013)

Key words: Education / school texts / ideologization / Hugo Chávez / history teaching / state control / Venezuela.

RÉSUMÉ

TULIO RAMIREZ CUICAS

Manuels et la révolution bolivarienne. Le laissez-faire pour contrôler le contenu

Une analyse des politiques publiques sur les manuels effectués par l'administration du président Hugo Chavez de démontrer comment une politique néolibérale qui lui a laissé le contrôle de manuels marché libre se produit, il est passé de 2011 à une **politique de contrôle absolu** de l'Etat sur ce point. De même une analyse de certains des contenus textuels des sciences sociales est le 6ème. Enseignement primaire Degré Venezuela, appartenant à la Collection du bicentenaire, produit, édité et distribué gratuitement par le ministère de l'Éducation dans les écoles publiques. Les résultats de l'analyse montrent préjugés, omissions et fausses déclarations dans le traitement de certains contenus liés à l'histoire récente du Venezuela depuis la chute de la dictature de Marcos Pérez Jiménez en 1958 à la présidence de Hugo Chavez (1999-2013).

Mots-Clés: Éducation / Manuels / idéologie / Hugo Chavez / enseignement History / Control Etat / Venezuela.

RESUMO

TULIO RAMIREZ CUICAS

Livros didáticos e revolução bolivariana. Laissez-faire para controlar o conteúdo

Uma análise das políticas públicas de livros didáticos realizados pelo governo do presidente Hugo Chávez para demonstrar como uma política neoliberal que o deixou de controle de livros didáticos ocorre mercado livre, ele é passado de 2011 para uma **política de controle estatal absoluto** sobre esse item. Da mesma forma uma análise de alguns dos conteúdos de texto de Ciências Sociais é o sexto Ensino Fundamental Grau Venezuela, pertencente à Coleção Bicentenario, produzido, editado e distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação nas escolas públicas. Os resultados da análise mostram preconceitos, omissões e imprecisões no tratamento de alguns conteúdos relacionados com a história recente da Venezuela desde a queda da ditadura de Marcos Pérez Jiménez, em 1958, para a presidência de Hugo Chávez (1999-2013).

Palavras chaves: Educação / Livros didáticos / ideologia / Hugo Chavez / ensino de história / do controle estado / Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Siempre se ha dicho que la historia la escriben los vencedores, sin embargo, en las sociedades democráticas la enseñanza de la Historia a través de la educación se soporta en un acuerdo tácito de contraloría social para evitar excesos que intenten manipular o tergiversar los hechos históricos con el objetivo de imponer una determinada visión de los hechos. Para ello el Estado se vale de mecanismos de supervisión académica sobre los contenidos, tanto de los programas educativos como de los textos escolares usados por los docentes. En Venezuela el Ministerio de Educación se encargaba de este control a través de oficinas creadas para tal fin con la participación de expertos externos que revisaban y recomendaban sobre la aprobación de los textos. Esta práctica se acabó con el gobierno del presidente Hugo Chávez.

Durante los primeros años de la gestión del presidente Chávez, desapareció del organigrama del Ministerio de Educación, la oficina que otrora se dedicaba a la supervisión de los textos escolares que solicitaban aprobación ministerial para su comercialización. Se revisaban a través de expertos externos en las diferentes áreas del conocimiento, la calidad académica de sus contenidos, el lenguaje utilizado en consonancia con las edades de los niños a los cuales estaba dirigido, la coherencia con el programa de estudios aprobado por el Ministerio y la calidad pedagógica de los mismos. En el caso de los textos de Historia y Ciencias Sociales, este control académico sirvió por muchos años para evitar textos escolares con sesgos e interpretaciones interesadas que pudieran falsear o tergiversar los hechos. Así entonces, durante aproximadamente diez años



(2001-2011) en el cual las editoriales elaboraban los textos escolares y pasaban al mercado sin el control previo por parte del Despacho de educación.

La situación descrita duró hasta el año 2012, cuando se introdujo una variante: las autoridades educativas decidieron elaborar y distribuir gratuitamente los textos escolares para la educación primaria y secundaria. La nueva situación es que las editoriales siguen produciendo textos sin control académico por parte del Ministerio pero con un mercado muy restringido, casi exclusivamente para las escuelas privadas y el Ministerio edita y distribuye los textos para las escuelas oficiales, pero igual sin el debido control de los contenidos por parte de entes externos con la experiencia y conocimiento suficientes como para advertir los excesos arriba descritos. El resultado, unos textos de Ciencias Sociales con contenidos muy criticados por sus sesgos, omisiones e interpretaciones poco apegadas al rigor científico de disciplinas como la Historia y las Ciencias Sociales (Quintero, 2014).



Para concluir esta breve introducción debo agradecer al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV), quien financió el proyecto de investigación *La Historia*

reciente de Venezuela en los textos escolares de la Colección Bicentenario. Los resultados que aquí se presentan forman parte de los productos generados por ese esfuerzo de indagación.



EL TEXTO ESCOLAR: UN PODER EN LA ESCUELA

Si bien se puede asumir en principio y como premisa general que los mensajes ideológicos que transmiten los textos escolares son propios de los sectores dominantes de la sociedad, hay que ser muy cuidadoso al momento de profundizar en el análisis. Al respecto retomaremos el planteamiento del analista norteamericano Michel Apple (1993). Este autor afirma que los textos escolares, si bien no transmiten mensajes ideológicos compartidos por la sociedad de manera consensual, tampoco son expresión exclusiva y excluyente de la cultura de la clase dominante, tal como lo sostienen las tesis más simplistas y reduccionistas que han soportado muchos análisis mecanicistas sobre el papel de las instituciones que conforman la superestructura ideológica de la sociedad.

Efectivamente, continúa el autor, la escuela selecciona y organiza sus contenidos abiertos u ocultos en atención a un proyecto de sociedad que impulsan determinados grupos sociales dominantes. Sin embargo, esto no

quiere decir que todo el corpus de conocimiento escolar sea «un reflejo especular de las ideas de la clase dominante impuesta de forma inmediata y coactiva» (Apple; 1993, p. 119). Por el contrario, esta función de imposición cultural se ve muchas veces condicionada por conflictos, a menudos intensos, que conducen a la negociación, con la finalidad de intentar reconstruir el control hegemónico, incorporando de forma real el conocimiento y la perspectiva de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.



Así, tanto los currículos como los textos escolares, dependiendo el nivel de beligerancia, negociación o efectiva presión de grupos sociales no hegemónicos de la sociedad, expresarán contenidos, formas de entender el mundo, valores, etc. propios de distintos sectores sociales. Sería interesante observar, por ejemplo, cómo se ha ido minimizando en los textos escolares el papel atribuido a la religión, o cómo las interpretaciones de los fenómenos históricos vienen siendo menos descriptivos, etc. Estas son expresiones de la incorporación de puntos de vista no tradicionales, lo cual nos deja

entrever la necesidad de no asumir a priori, en las investigaciones sobre textos escolares, análisis lineales y planos que nos permitan captar sólo aquello que de antemano hemos catalogado como lo esperable, vale decir valores, estereotipos y prejuicios propios de los sectores dominantes, y también las aperturas, viraje de puntos de vista tradicionales, evolución de conceptos, tratamientos alternativos en la interpretación del hombre y sus obras, etc., lo que equivaldría a mantener una postura teórica y metodológica dinámica y no estática sobre el texto escolar (Ramírez, 2004).

En fin, los textos escolares describen un tipo de realidad social, un tipo de organización, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida, bien de los sectores dominantes, bien de los sectores no poderosos. Dándose la posibilidad de esto último por la capacidad de injerencia y negociación de los sectores no dominantes cuyas normas, modelos de vida, etc., si bien no son objeto de las asignaturas estudiadas, subyacen en los textos y van conformando, de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado, en fin, una visión diferente del mundo (Sacristán, 1991; Alzate, 2000; Ramírez 2004).

La importancia de descubrir la estructura subyacente de esa particular forma de representarse la realidad e interpretarla, sirve para develar cómo los hacedores de textos median cognitivamente entre los sucesos reales y los valores que traen a colación para interpretar y juzgar tales sucesos.

EL TEXTO ESCOLAR COMO SOPORTE DE UN PROYECTO POLÍTICO

La utilización del texto escolar como vehículo de transmisión de contenidos ideológicos se acentúa cuando estos se elaboran y producen en contextos de regímenes dictatoriales, autoritarios, con vocación autoritaria o, en el otro extremo, francamente populistas. Solo como referencia, sin pretender abundar en detalles ya muy conocidos en la literatura al respecto, lo constituyen los textos escolares producidos durante el régimen nazista, donde se exaltaba la raza aria a tal extremo que, de manera deliberada, no se dejaba espacio para mostrar la diversidad étnica y cultural que convivía en la Alemania hitleriana. Esta manera de usar los textos escolares también tuvo su réplica en los países comunistas. Estas prácticas en pleno siglo XXI

no han cesado. Casos como el de Cuba y Corea del Norte son quizás de los más emblemáticos cuando se trata de indagar sobre el uso abusivo de los textos escolares como mecanismos de ideologización forzada, para garantizar, de las generaciones futuras, las incondicionalidades que estos regímenes requieren para mantenerse en el tiempo con la menor disidencia posible.



América Latina no ha escapado a esta realidad. En la Argentina peronista los textos escolares, sobre todo los de primeras letras, fueron utilizados para potenciar el carisma de Perón y su esposa Evita. No solo se usaban ilustraciones con la imagen de ambos personajes, sino también se utilizaba sus nombres en el contenido de las lecciones. Era frecuente ver en libros de primeras letras contenidos como «-*Mi papá y mi mamá me aman, Perón y Evita me aman*». En el caso de Cuba, conseguimos que luego de la revolución de 1958, el gobierno monopolizó la producción editorial de textos escolares. La elaboración de los contenidos de estos materiales pedagógicos quedó en manos de las autoridades educativas, las cuales designaron los lineamientos para su diseño y contenidos. El resultado, textos escolares con un claro sesgo ideológico a favor del régimen, la exaltación de la figura de Fidel Castro y de las bondades de la revolución. Este es el más claro ejemplo del uso de los textos escolares como herramientas políticas de adoctrinamiento.



Mi rosal

- Lindas rosas!*
—El rosal es mío.
—*¿Me das una, Rita?*
—Toma un ramo, Rolando.

— 14 —



Perón

- Perón es el Líder.
Todos aman a Perón.
Todos cantan: ¡Viva Perón!
¡Viva el Líder! ¡Viva!

— 15 —



¡Viva Perón!

- Perón es un buen gobernante.
Manda y ordena con firmeza.
El Líder nos ama a todos.
¡Viva el Líder!

— 22 —



¿No juegas?

- ¿Cuál juego te gusta más?
—La rayuela. ¿Y a ti, Alejo?
—Yo juego con mi pelota de goma.
—¿Te la regaló tu papá?
—No; es un regalo de la Fundación
Eva Perón.

— 23 —

El caso que nos ocupa, la Venezuela de Hugo Chávez, no ha escapado a la tentación de recurrir a los libros de texto para «vender» la imagen del líder del denominado Socialismo del Siglo XXI. Sin embargo, es bueno aclarar que si bien se trata de un régimen profundamente sesgado hacia la ideologización, fue solo hasta el año 2011 cuando asumió como política pública la elaboración y distribución gratuita de los textos escolares para la educación primaria y media de las instituciones dependientes del Estado. Como veremos más adelante no son pocos los contenidos en estos textos que desvirtúan la historia contemporánea de Venezuela, bien omitiendo hechos importantes, bien tergiversando acontecimientos o bien dando interpretaciones totalmente sesgadas con la intención de inclinar a favor del proyecto del socialismo todo evento desarrollado después de 1998, o denostando de lo sucedido en la llamada IV República, la cual hace referencia a los años transcurridos desde 1958 hasta el triunfo electoral del presidente Hugo Chávez.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE TEXTOS ESCOLARES DESDE 1958 HASTA EL 2006. DEL CONTROL ESTATAL SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES AL NEOLIBERALISMO DEL GOBIERNO DE HUGO CHÁVEZ

La única política sostenida por el Despacho de Educación durante todos los gobiernos venezolanos desde 1958, ha sido la de ejercer cierto control sobre los textos escolares elaborados dentro y fuera del país, a través del procedimiento administrativo de las autorizaciones para su comercialización. Todos los períodos gubernamentales desde la caída del Dictador General Marcos Pérez Jiménez en 1958, han asumido como política pública fundamental sobre los textos escolares, la supervisión estricta de la calidad pedagógica y científica de los textos escolares. Algunos gobiernos como los de Betancourt (1959-1964) y Raúl Leoni (1964-1969), impulsaron decididamente la producción de textos escolares de manera masiva para ser distribuidos gratuitamente a una población estudiantil que iba creciendo debido al impulso que se le dio a la construcción de escuelas en todo el país a través del Decreto Presidencial 567 de 1966 que garantizaba la elaboración y distribución gratuita de textos escolares sin restringir la comercialización de la oferta del sector privado. (Ramírez, 2012).

Los gobiernos subsiguientes de Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979) y Luís Herrera Campíns (1979-1984), si bien abandonaron la política de producción de textos escolares, no abandonaron la supervisión y revisión de los mismos por expertos designados por el Ministerio de Educación como requisito para su posterior comercialización. De esta manera se aseguraba que sus contenidos estuvieran acordes y en armonía con los contenidos de los programas educativos elaborados por el Despacho de Educación, amén de cuidar que no se incorporaran contenidos que atentaran contra las buenas costumbres, o que tergiversaran valores aceptados por la sociedad venezolana, o se impartieran contenidos que atentaran contra la convivencia que el sistema democrático suponía y garantizaba. Durante el primer gobierno de Rafael Caldera se congelaron los precios de los textos escolares declarándolos productos de primera necesidad, prueba de ello es la Resolución Ministerial 4116 de 1972 que imponía la congelación de estos precios. Dato importante es que durante el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez se impulsó a través del Decreto Presidencial Nro. 169 de 1974, la posibilidad de convertir al gobierno en un productor de textos para competir con las editoriales privadas, esto desde la concepción del Estado-Empresario. Esta iniciativa no tuvo éxito (Ramírez, 2012).

A partir del gobierno de Luis Herrera Campíns, los gobiernos siguientes (Jaime Lusinchi, 1984-1989; Carlos Andrés Pérez, 1989-1993; y Rafael Caldera, 1994-1999), diseñaron políticas públicas dirigidas básicamente a decretar este recurso pedagógico como un producto de primera necesidad, lo cual hizo que se implementaran controles de precios con el fin de que no se convirtiera en un producto inaccesible para los más necesitados. Todo ello sin abandonar la tradicional política de supervisión y autorización para su comercialización que venía siguiendo el Ministerio de Educación desde 1958.

Al comenzar el primer gobierno de Hugo Chávez (1999-2006), el Ministerio de Educación fue objeto de una serie de reestructuraciones que trastocaron en repetidas oportunidades el organigrama interno. En este proceso de reestructuración permanente de responsabilidades y funciones ministeriales, desapareció del organigrama la oficina encargada de supervisar

y evaluar las solicitudes de autorizaciones para la introducción al mercado de los textos escolares. Sólo permaneció una Oficina de Licitaciones encargada de evaluar los textos escolares que el Ministerio de Educación y Deportes adquiriría para abastecer las bibliotecas escolares.



Esta Oficina de Licitaciones no responde a una política novedosa. Esta comisión ya existía desde 1986, durante el período presidencial de Jaime Lusinchi, cuando fue creada, a través de la Resolución Nro. 113, del 1ro de abril de 1986, bajo el nombre de Comité de Selección de Materiales Bibliográficos y no Bibliográficos. Esta entidad estaba adscrita a la Oficina Nacional de Servicios Bibliotecarios Escolares, con la responsabilidad de velar por que los materiales a adquirir por el Ministerio para abastecer las bibliotecas escolares cumplieran con los requisitos de poseer calidad pedagógica y correspondencia con los planes y programas de estudio.

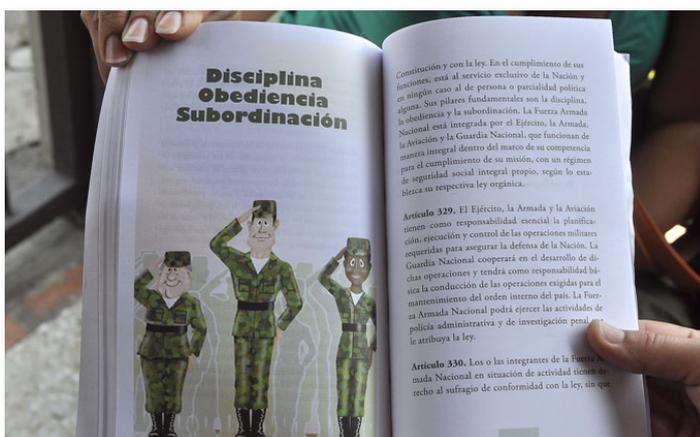
Al indagar sobre las razones que primaron para eliminar la instancia encargada de autorizar la comercialización de los textos escolares, ningún funcionario del Despacho nos señaló conocerlas. Por otra parte ningún documento oficial del Ministerio aporta información sobre los criterios que justificaron la eliminación de esta oficina.

Esta situación hace que en la Venezuela de la revolución bolivariana coexistan armoniosamente tres situaciones contradictorias. Por una parte, un discurso profundamente antineoliberal que critica acérrimamente y sin

cortapisas toda forma de relación mercantilista que coloque los intereses del capital por encima de los intereses de las personas; y, por otra, un gobierno que hace la vista gorda ante la responsabilidad indelegable de supervisar y controlar de manera exhaustiva la calidad de los textos escolares. Todo esto a pesar de haber reivindicado, inclusive constitucionalmente, el principio del Estado Docente, lo que le otorga la autoridad absoluta para regular todo lo concerniente al sector.

Así, se deja a los vaivenes de la libre oferta y la demanda el control de la calidad de los textos, con excepción de aquéllos a ser adquiridos por el despacho para abastecer a las bibliotecas escolares. De esta manera, los consumidores, es decir, maestros y padres, deben velar por seleccionar aquéllos textos que cumplan con los requisitos de calidad pedagógica y contenidos adecuados a los programas oficiales. Los productores e importadores, por su parte, deben garantizar que los productos que ofrecen satisfacen las exigencias de la demanda, para poder sobrevivir en un mercado cada vez más competitivo.

La falta de control sobre los textos escolares se evidenció de manera escandalosa por las denuncias hechas por parte de maestros e investigadores en relación a la circulación en las escuelas de un texto que exaltaba de manera grosera la discriminación y la xenofobia, violando lo dispuesto en la Constitución Nacional. Revisemos brevemente el caso (Ramírez, 2007).



En el año 1999 entró al mercado un texto dirigido a los alumnos de 7mo. Grado de la Educación Básica, titulado «*Manual de Instrucción Premilitar*». Este texto se utilizaría en la asignatura Instrucción Premilitar de ese nivel educativo. Para el año 2000 un grupo de maestros y profesores universitarios denunciaron a través de la prensa la presencia en ese manual de contenidos de carácter xenófobo y racista, a propósito de las supuestas consecuencias que han traído las migraciones de ciudadanos oriundos de países vecinos y del sur de América Latina hacia Venezuela. Se utilizan en el texto expresiones como ésta:

A partir de los años setenta (...) comenzó una avalancha indiscriminada y no controlada de inmigrantes colombianos, ecuatorianos, peruanos, dominicanos, trinitarios, cubanos y de otros países de Centro y Sur América, quienes, en su mayoría, sin educación formal, sin oficio definido, con traumas, con enfermedades, vinieron en busca del bolívar fácil que le ofrecía Venezuela (Vázquez, 1999: 58).

Por si esto no fuera suficientemente insultante y xenófobo, la autora se hace algunas preguntas sobre el comportamiento de esos extranjeros en el país, que revelan un sentimiento de profundo desprecio hacia ellos. Veamos sólo algunas de esas preguntas:

¿Cuántos se dedicarán a labores de espionaje o de sabotaje a instalaciones básicas, a instalaciones petroleras? Bien conocemos barrios enteros en Caracas, Valencia, San Cristóbal, Maracaibo y muchas otras ciudades importantes del país, poblados íntegramente por extranjeros, los cuales en días de fiesta nacional lo que enarbolan son su propia bandera.

¿Cuántos de ellos han penetrado con su ideología deformante nuestros medios de comunicación?

¿Cuántas de ellas sirven su carne al mejor postor para engendrar hijos que les permitan legalizar su permanencia en el país?

¿Cuántos de ellos ocupan nuestros hospitales con el desmedro de venezolanos necesitados? (Vázquez, 1999: 59).

Además de los evidentes errores de sintaxis y redacción, el contenido de estas y otras afirmaciones que no reproduciremos aquí, no solo están muy alejadas de la tradicional hospitalidad del venezolano, sino que son

tajantemente inconstitucionales, ya que en nuestra Carta Magna se prohíbe expresamente toda expresión de racismo, por atentar contra los más elementales derechos humanos.



Pese a esto, y gracias a la ausencia del tradicional control por parte de las autoridades educativas, este texto se difundió y pasó a ser parte de la bibliografía recomendada a los alumnos de 7mo. Grado de Básica, los cuales, según las estadísticas ministeriales, cuentan con una edad promedio de 13 a 14 años de edad.

Al realizarse la denuncia en los medios de comunicación de tal desguisado editorial, la opinión pública elevó su más enérgica protesta. Ante esto el Despacho de Educación solo atinó a declarar en boca de su Ministro, Dr. Héctor Navarro, que su despacho nunca había autorizado tal publicación, ordenando de manera inmediata su desincorporación como texto escolar. A esta situación se le puede perfectamente aplicar el aforismo jurídico que reza «a confesión de parte relevo de pruebas». Quedó al desnudo la situación real del control de los textos escolares por parte de las autoridades educativas.

En el año 2011 el gobierno de Chávez cambia su política con respecto a los textos escolares. Se aleja del mecanismo del libre mercado y procede a elaborar y distribuir gratuitamente en las escuelas públicas. 12 millones de

textos para el 1ro al 6to grado de la educación primaria en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. El uso de estos textos es obligatorio. Es importante destacar que en estos textos no fueron sometidos a ningún tipo de revisión por parte de expertos en las diferentes áreas. Así entonces el Gobierno pasa del neoliberalismo más puro al control absoluto de la elaboración y distribución de los textos escolares, quedando las editoriales privadas para ofrecer su producción editorial al segmento de las escuelas privadas, lo cual ha traído consecuencias importantes en la viabilidad de estas empresas por la necesidad de disputarse un mercado que representa menos del 40% del mercado total.



El gobierno del presidente Chávez justificó la medida de la elaboración y distribución gratuita de textos escolares para las escuelas públicas bajo tres argumentos: a) los textos escolares no responden a los lineamientos del Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-20012 o Plan de la Nación (por cierto calificado de inconstitucional por sectores opositores ya que define el rumbo del país hacia el socialismo, lo cual no está expresamente previsto

en la Constitución); b) No es coherente con el currículo de la educación bolivariana que rige el proceso educativo a partir de la LOE (Diseño curricular, como se verá más adelante, que fue rechazado por la mayoría de los venezolanos y como consecuencia de ello no implementado por el Gobierno Nacional) y c) La carencia de un medio de enseñanza fundamental que apoyará a los docentes en la conducción del proceso educativo en las aulas, coherente con el fin de la educación (argumento que se cae por su propio peso dada la constatable proliferación de textos escolares producidos por las editoriales privadas que inundaron sin ningún control por parte del Gobierno Nacional, el mercado venezolano). Esta justificación se puede encontrar en el documento del Ministerio del Poder Popular para la Educación, titulado *Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora (2011)*, el cual está disponible en la página: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Collecion-Bicentenario>

Esta política de elaboración y distribución gratuita de textos escolares no se ha restringido a cubrir la demanda de los alumnos de la educación primaria, el Ministerio encargado de la Educación ha anunciado para el período escolar 2012-2013 la distribución de 48 millones de textos para el bachillerato o educación secundaria.

Este recorrido por las políticas dedicadas a los textos escolares en particular, implementadas por cada uno de los gobiernos en Venezuela desde 1958 revela que, si bien se llevaron a cabo esfuerzos para lograr la inclusión de un número cada vez mayor de venezolanos al sistema escolar (política exitosa por lo demás), la preocupación por los textos escolares se ha limitado casi exclusivamente al control de sus precios de venta para aliviar los apuros económicos de la población de escasos recursos, acompañado de un abandono progresivo del control académico de los mismos.

EL GOBIERNO DE CHÁVEZ Y SU INTENTO POR CAMBIAR LA HISTORIA A TRAVÉS DEL DISEÑO CURRICULAR Y LOS TEXTOS ESCOLARES

Desde el año 2006 el gobierno presidido por el presidente Chávez ha pretendido imponer un Diseño Curricular para la Educación Básica (ahora primaria y media según la Ley Orgánica de Educación vigente desde el

Por ahora

Después de 20 años sin amenazas militares se intentó derrocar a Carlos Andrés Pérez. Los militares bolivarianos que habían reaccionado contra los sucesos de febrero y marzo de 1989, habían creado el Movimiento Bolivariano Revolucionario 200 (MBR 200).

El primero ocurrió el 4 de febrero 1992, liderado por el teniente coronel Hugo Chávez Frías, quien dirigió las acciones en Caracas, mientras otros actuaban en Maracay, Valencia y Maracaibo. Unas 12 horas después de los primeros disparos, el comandante Chávez comprendió que había fracasado y se rindió, pero logró que le permitieran presentarse por televisión: Asumió públicamente la responsabilidad del movimiento e hizo un llamado a sus compañeros que todavía combatían en Maracay, Valencia y Maracaibo, a desistir del intento.

Anunció el fracaso con estas palabras: "... por ahora, los objetivos que nos planteamos no fueron logrados en la ciudad capital". Ese "por ahora" quedó prendido en el sentimiento popular. Chávez y otros implicados fueron juzgados y sentenciados a prisión.

El segundo acto de rebeldía militar ocurrió el 27 de noviembre del mismo año, liderado por el contralmirante Hernán Gruber Odebran y el general de brigada Francisco Visconti, con participación de la Aviación. También fracasó y los comprometidos fueron juzgados y sentenciados a prisión.

Después de la rebelión militar del 4 de febrero, Carlos Andrés Pérez había creado un Consejo Consultivo Presidencial compuesto por personas destacadas, para que le planteara soluciones a los múltiples problemas del país. Así lo hizo el Consejo, pero CAP no atendió sus recomendaciones. Creció la deuda externa y también el desempleo, la pobreza y la corrupción administrativa.



¡Crisis política!

En 1994, por primera vez un presidente en ejercicio de sus funciones fue acusado de corrupción, juzgado y sentenciado a prisión: Carlos Andrés Pérez, quien, además, fue expulsado de AD. El Congreso Nacional nombró al doctor Ramón J. Velásquez para que ejerciera la presidencia hasta finalizar el periodo constitucional de CAP en 1999.

En esas condiciones se desarrolló la campaña electoral y se efectuaron las elecciones en diciembre de ese mismo año. El doctor Rafael Caldera tuvo que crear una agrupación política llamada Convergencia para postular su candidatura presidencial, pues esta vez no fue candidato de Copei porque había sido expulsado del partido del cual fue miembro fundador. La candidatura de Caldera obtuvo el apoyo de varios partidos pequeños que la gracia popular llamó "el chiripero" y del Movimiento al Socialismo (MAS), que tenía numerosos miembros.

El doctor Caldera resultó triunfador en las elecciones. Muchos analistas políticos consideraron que la derrota de los candidatos de AD y Copei demostraba un rechazo al bipartidismo.



123

año 2009), sin embargo, organizaciones de la sociedad civil, expertos en educación y padres y representantes han ofrecido resistencia ante tal propósito. La preocupación fundamental ha sido que a través de ese Diseño se intenta introducir contenidos que, entre otras cosas, tergiversan la formación que tradicionalmente se les ha impartido a nuestros niños, por valores de carácter socialista que en lo absoluto tienen que ver con los valores de democracia y tolerancia previstos en la Constitución Nacional aprobada en 1999. Una expresión de tal situación es el tratamiento a los contenidos de la Historia de Venezuela para los diferentes niveles educativos. Alguna de las conclusiones que se desprendieron del análisis de la propuesta curricular para el subsistema de educación secundaria bolivariana (MPPE, 2006), y que generó rechazo por parte de la sociedad venezolana, son los siguientes:

1. El nuevo Diseño Curricular establece textualmente que su objetivo es la formación de un nuevo republicano afín con el nuevo modelo de sociedad que se quiere implantar en el país. Ese nuevo modelo de sociedad no es otro que el socialismo del siglo XXI que se intentó imponer a través de

la Reforma Constitucional rechazada el 2 de diciembre de 2007 a través de un referéndum consultivo. Si bien en el texto no se menciona explícitamente, es evidente que al hablarse de las aberraciones del capitalismo, su contrapartida la nueva sociedad propuesta, es la socialista.

2. La Historia de Venezuela se presenta a partir de situaciones puntuales y no se ve como proceso. Se exalta la figura de héroes militares por encima de protagonistas civiles que cumplieron importante papel en el proceso de instauración de La República en Venezuela.

3. La propuesta de Currículo Básico Nacional plantea que la escuela venezolana debe promover el rescate de la memoria histórica para el fortalecimiento de la identidad venezolana, sin embargo:

- a) En el área histórica hay omisiones que llaman la atención, por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales de 4to. año se omite para su estudio el período de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. De igual manera hay un vuelo rasante del período democrático que va de 1958 hasta 1999, sólo destacándose el Pacto de Punto Fijo como el Pacto de la Oligarquía contra el Pueblo. Lo cual evidentemente es una interpretación descaradamente interesada de la Historia reciente.
- b) Luego, a partir del 1999 (año en que comienza el período chavista), se nota un énfasis en destacar las acciones del gobierno de Chávez, tales como el Desarrollo Endógeno, los Fondos Zamoranos, las Misiones. Se hace apología a estos actos de gobierno de manera insistente, a tal punto que pareciera propaganda gubernamental más que un plan de estudios. Los períodos de gobierno democráticos anteriores (1958 a 1999), no son nombrados y mucho menos las obras de gobierno que legaron al país.

4. Se utiliza un lenguaje cargado de retórica política y panfletaria que aduce afirmaciones como la siguiente:

El Sistema Educativo Bolivariano está concebido para romper las actuales estructuras de aprendizaje que persisten en la fundamentación teórica de modelos exógenos....

Comentario: Se evidencia una visión nostálgica del mito del Buen salvaje. El pensamiento pedagógico venezolano es bueno por naturaleza, pero se fue contaminado por las influencias de teorías exógenas. Esta concepción chauvinista es inconcebible en períodos de globalización porque desconoce intencionalmente los aportes de la sociedad del conocimiento en materia pedagógica.

5. Se asume como orientación epistemológica que el «conocimiento lo construyen los actores sociales comprometidos con el hecho educativo a partir de los saberes y sentires del pueblo». Esta afirmación le atribuye al pueblo ser la fuente originaria de cualquier tipo de conocimiento. Sin lugar a dudas que el pueblo es fuente de conocimientos sobre todo de conocimiento del sentido común, que por ser tales no dejan de ser conocimientos, pero atribuirle que es partir de estos conocimientos que se genera la ciencia y la tecnología es poco menos que exagerado.

6. Hay una tendencia militarista y no civilista en la propuesta. Para el 4to., y 5to. año de Bachillerato se privilegian los temas ligados a la seguridad externa e interna y a la formación premilitar. En el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía en vez de formar a los estudiantes en los mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, se forman en «la parada militar, orden cerrado, movimiento pie firme, movimiento sobre la marcha. En este componente el 80% de los contenidos son de orden militar» (p. 69).

7. El componente Igualdad, Equidad e Inclusión social del Área de Aprendizaje Ciencias Sociales y Ciudadanía, es el espacio dentro del currículum para hacer propaganda de las obras del Gobierno.

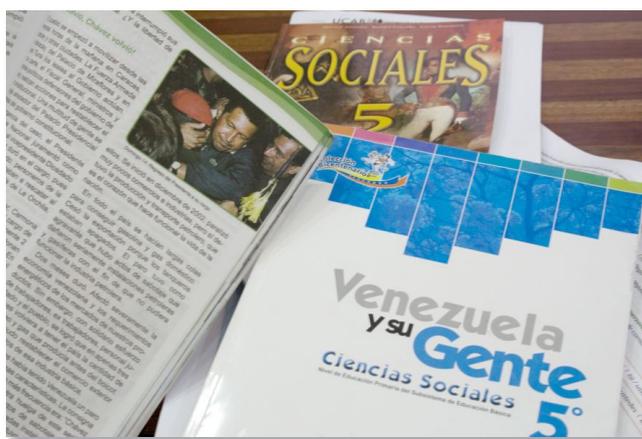
La sociedad civil reaccionó inmediatamente y elevó su protesta ante los diferentes medios de comunicación. El temor a la imposición de un Diseño Curricular evidentemente distorsionador de la historia, entre otras muchas críticas que se le hicieron, activó a los padres organizados, a intelectuales estudiosos del tema educativo, a las organizaciones no gubernamentales, a gremios docentes y a personalidades del mundo político y académico quienes lograron impedir, a través de la denuncia pública y la movilización en la calle, la implantación de esta iniciativa gubernamental. El Ministro de Educación para la época, Adán Chávez, a la sazón hermano del Presidente de la República, se vio obligado a postergar la implantación

de tal diseño. Fue un triunfo de la sociedad civil frente a un gobierno autoritario a quien se le tuvo que poner la mano en el pecho para evitar que de manera inconsulta diera un vuelco a la educación en Venezuela.



Para el año 2013, el Ministerio del Poder Popular para la Educación da a conocer un nuevo proyecto de Diseño Curricular para la educación media general y media técnica. Este diseño no establecía el trabajo por asignaturas sino por áreas de conocimiento, a saber: Filosofía, Ética y Sociedad para la convivencia, la paz y la vida; Ciencias Sociales para la comprensión y transformación de los procesos sociales; Lengua para la convivencia, la comunicación y la emancipación; Matemática para la educación crítico-transformadora; Ciencias naturales para la educación eco-científica liberadora; Educación Física, actividad física y deporte (MPPE; 2013). Esta propuesta curricular generó las reacciones inmediatas de sectores académicos, padres y representantes y gremios magisteriales. Su contenido partidista y evidentemente ideologizante activó el rechazo de estos sectores. Considerar que el papel de la educación media era contribuir a la construcción del modelo de sociedad socialista (Ibíd.), enmarcaba a este documento dentro de una línea de inconstitucionalidad manifiesta. Finalmente esta propuesta que debía implementarse a partir de enero de 2014, previa consulta a la ciudadanía a través de la página web del MPPE, desapareció del escenario una vez fue nombrado como nuevo Ministro de Educación el abogado Héctor Rodríguez en enero de 2014.

Con este nuevo responsable de la cartera de Educación se impulsa la llamada Consulta Nacional por la Calidad de la Educación, teniendo entre sus objetivos hacer una gran consulta nacional a alumnos, docentes, padres y representantes, expertos en materia educativa, con el fin de dirimir estrategias, lineamientos y orientaciones para la mejora de la calidad de la educación venezolana. Al momento de escribir este artículo no se conocen los resultados de esta consulta, lo que sí es importante señalar es que si bien uno de los aspectos a discutir son los textos escolares de la Colección Bicentenario, el 09 de junio, en plena consulta, el MPPE publica la Resolución 091 del 19 de Junio de 2014, publicada en la Gaceta Oficial Nro. 40.437 del mismo día, a través de la cual se autoriza la suscripción de Contrato de «Alianza Estratégica» para la prestación del Servicio de Impresión, Reproducción y Ensamblaje de los Textos Escolares que conforman la Colección Bicentenario correspondiente al año Escolar 2014-2015, con el proveedor que se señala en la misma Resolución (2014). Esto lo que indica a todas luces, es que para el período escolar 2014-2015. Serán repartidos los mismos textos de la Colección Bicentenario tan criticados por su contenido ideologizante y propagandístico a favor de las obras del Gobierno. De tal manera que la expectativa de reformar estos textos a partir de la llamada Consulta Nacional, tal como lo manifestó el Ministro Rodríguez en varias intervenciones a través de los medios de comunicación, se verá postergada si acaso, por efectos de esta resolución ministerial.



VENEZUELA Y SU GENTE, CIENCIAS SOCIALES 6TO. GRADO. UNA MUESTRA DE USO DEL TEXTO ESCOLAR PARA TERGIVERSAR LA HISTORIA DE UN PAÍS

Tal como fue señalado arriba cinco años después, durante el año 2011, el gobierno de Hugo Chávez deja de lado su política neoliberal sobre los textos escolares y procede a elaborar, editar y distribuir gratuitamente en las instituciones oficiales, 12 millones de textos escolares dirigidos a la educación primaria, con la promesa de editar para la educación media una cantidad similar o superior. Por disposiciones del despacho ministerial su uso debe ser obligatorio en los planteles que dependen del Ministerio de Educación. La distribución de estos textos para el período escolar 2011-2012 se realizó sin la previa revisión de los maestros y mucho menos de investigadores ligados a la academia. Fue solo a comienzos del año 2012 cuando se hacen las primeras denuncias sobre algunos contenidos de estos textos y su sesgo ideológico. Es de resaltar que fueron precisamente los contenidos referentes a la historia reciente de Venezuela que aparecen en el texto «*Venezuela y su gente*». *Ciencias Sociales 6to. grado* (Bracho y León, 2011), los que encendieron las alarmas sobre la manera tendenciosa como se exponen e interpretan los sucesos más relevantes desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI, específicamente los relativos a la caracterización de los períodos gubernamentales, sus acciones y obras desde la caída del Dictador Marcos Pérez Jiménez en 1958 hasta el gobierno de Chávez. Para la historiadora Inés Quintero (2014).

...uno de los problemas fundamentales de los libros de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario es la orientación política y la concepción didáctica que están presentes en el tratamiento de los temas y problemas relacionados con la historia y su abierta distancia con las más recientes tendencias que, desde la última década del siglo pasado, han procurado enriquecer y problematizar la enseñanza de la historia (P.1).

Veamos ahora algunos de los contenidos más claramente sesgados del texto de Ciencias Sociales arriba reseñado y que provocaron la reacción adversa de la sociedad civil venezolana son los siguientes:

- a) Desbalance en el tratamiento de los períodos presidenciales en favor de Chávez. De un total de 46 páginas y media dedicadas a

describir nueve (10) períodos gubernamentales (de la 102 a la 147), se refieren a Chávez y a su gobierno en un total de veintidós páginas y media (48,8%), dejando el resto para tratar 9 presidencias previas.

- b) En las 24 páginas dedicadas a los períodos de gobierno previos a Chávez (1958-1999), se destaca exclusivamente los aspectos negativos. Lo poco positivo que se señala se coloca fuera de texto en recuadros muy pequeños. En 22 páginas dedicadas a la presidencia de Hugo Chávez, que incluyen su período y otros apartados sobre la obra de gobierno, no se evidencia ningún aspecto negativo, por lo que se hace plasmable la poca objetividad del o los autores.
- c) Se glorifica la lucha armada de los años 60 contra los gobiernos electos democráticamente, como una rebelión justa y heroica de jóvenes idealistas, reprimida injustamente por gobiernos capitalistas. Desde el punto de vista jurídico no es otra cosa que apología del delito. Esto merece un comentario aparte dado que no se deberían justificar hechos delictivos cometidos en nombre de una causa, por más noble que se le presente. Este comentario tiene sentido en la medida en que esa insurrección tan ensalzada en el texto, se llevó a cabo contra gobiernos legítimamente constituidos y democráticamente electos (Bracho y León, 2011, pp. 102-113).
- d) Se destaca como acción heroica el secuestro del futbolista Alfredo Di Stefano (p. 107), así como los levantamientos militares de Puerto Cabello y Carúpano (p. 107), contra los gobiernos electos democráticamente (Rómulo Betancourt y Raúl Leoni). Se dedican varios párrafos al asesinato por parte de los cuerpos de seguridad de Alberto Lovera, líder del Partido Comunista de Venezuela y comprometido con la lucha armada de los años 60 (p. 109).
- e) Se omiten hechos como la invasión de cubanos por las playas de Machurucuto, estado Miranda, la masacre de funcionarios de la Guardia Nacional en el tren del Encanto por parte de un Comando Guerrillero (1963), el asesinato de policías y el asesinato del Dr. Julio Iribarren Borges (Presidente del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales), hecho acaecido en 1967, hechos reivindicados

por la guerrilla de la época. Estos acontecimientos pareciera que son ocultados deliberadamente. La razón de tal ocultamiento tiene que ver con el hecho de que su difusión deja mal parada a la insurgencia de la época, por ser acciones de traición a la Patria, en el caso de una invasión por fuerzas irregulares extranjeras apoyadas por venezolanos, o de violación evidente de Derechos Humanos por crímenes contra la vida humana, imprescriptibles de acuerdo a las leyes internacionales.

- f) La revuelta de 1989 llamada El Caracazo, cuando cientos de personas salieron a la calle a protestar y a saquear comercios como respuesta al aumento del pasaje de transporte público, se trata como rebelión popular y origen de las asonadas del 4 de Febrero (4F) y 27 de Noviembre (27N) de 1992. Estos últimos, intentos frustrados de Golpe de Estado liderados por Hugo Chávez. Se intenta en el texto establecer un hilo conductor entre ambos acontecimientos un poco artificiosamente, ya que algunos de los que participaron con Chávez en los intentos de Golpe de Estado en 1992, participaron activamente en la represión desatada contra la población durante el llamado Caracazo (*Ibíd.*, p. 120).
- g) El 4F y el 27N se califican como rebeliones justificadas y no como intentos de Golpes de Estado. En la manía por reinterpretar los hechos históricos, se intentan justificar estas intentonas lideradas por Chávez, como actos épicos y heroicos históricamente justificados ya que, de acuerdo a la particular manera de interpretar la historia, constituirían el preludio de la revolución bolivariana (*Ibíd.*, p. 123).
- h) Se realiza una versión interesada de los sucesos del 11 de Abril de 2002, cuando el presidente Chávez enfrenta una gran protesta frente al Palacio de Gobierno, la cual es reprimida por sus seguidores y la Guardia Nacional con el saldo de más de 10 muertos y cientos de heridos. En virtud de estos sucesos y ante la presión de los militares institucionalistas, el presidente Chávez se entrega a las fuerzas militares y el General en Jefe Lucas Rincón Gutiérrez, a la sazón Ministro de la Defensa, anuncia al país por cadena nacional de Radio y TV, la renuncia del Primer Magistrado al cargo de Presidente.

En la narración de estos hechos se abunda en detalles no conocidos y no verificados (se reproduce textualmente una supuesta conversación de Chávez con militares en Fuerte Tiuna). Además se omiten hechos conocidos como la actuación de los llamados pistoleros de Puente Llaguno, quienes en apoyo al Gobierno dispararon contra los manifestantes durante los sucesos del 11 de abril, los francotiradores apostados en las cercanías del Palacio de Gobierno y el llamado del Presidente Chávez a implementar el Plan Ávila, que supone la salida del ejército a las calles para reprimir al pueblo opositor. Otro hecho de singular importancia es que se omite en el texto la actuación del General en Jefe Lucas Rincón anunciando la renuncia del Presidente. Así, que para esta interpretación de la historia reciente de Venezuela, este hecho que podría explicar los acontecimientos posteriores al 11 de abril de 2002, nunca existió (*Ibíd.*, p. 127-129).

- i) La responsabilidad sobre la crisis del 11 de abril es achacada a la oposición, empresarios y EUA, como respuesta a las políticas populares de Chávez. No se hace referencia a la confesión hecha por el Presidente Chávez poco tiempo después ante la Asamblea Nacional, en la cual confiesa haber generado la crisis del 11 de abril de 2002, con los despidos que realizo en cadena nacional de radio y TV, de los más altos funcionarios de la central petrolera PDVSA y posteriormente de más de 18000 trabajadores de la misma empresa estatal (*Ibíd.*, p. 128).

El gobierno de Hugo Chávez ha avanzado de manera progresiva en el intento de imponer a la sociedad venezolana una particular visión e interpretación de la historia. No solo se ha valido de los medios de comunicación masiva a través de los cuales adoctrina permanentemente, desvirtuando los hechos históricos con el fin de darles una interpretación acomodaticia que sirva para justificar el proyecto político del socialismo del siglo XXI. También ha intentado utilizar la escuela ya que es el lugar por excelencia para formar a las jóvenes generaciones en los valores del proyecto político que adelanta el Presidente Chávez. Sin embargo, esta tarea no le ha resultado fácil por la reacción de la sociedad civil, quién se ha convertido en guardiana de la educación de sus hijos. El intento frustrado de imponer un diseño curricular

absolutamente ideologizado se encontró con un muro de contención representado por padres, madres y voceros de las universidades y ONG'S, que impidieron con su voz y su denuncia permanente tal desaguado. Nuevamente arremete el Gobierno, pero esta vez a través de los textos escolares. Las reacciones no se han hecho esperar. Es una puja constante. El Gobierno ha manifestado de manera descarada su intención de adoctrinar a los jóvenes estudiantes venezolanos, prueba de ello fue la aseveración del hoy Diputado oficialista Profesor Aristóbulo Iztúriz quién siendo Ministro de Educación, acuñó en una declaración a los medios de comunicación, la siguiente frase: «En educación estamos ideologizando ¿y qué?».



CONCLUSIONES

Pensar en un texto escolar absolutamente neutro es una ilusión imposible de concretar. Siempre tendrá un sesgo producto de la visión del que lo escribe, de las circunstancias históricas en las cuales se escribe, de la cultura dominante y valores que orientan la vida en sociedad en la que se escribe y, en última instancia, tendrá el sesgo intencionado y premeditado de

quien paga para que sus valores y particular manera de entender los contenidos se vean reflejados en sus páginas. Por supuesto este último caso es el más extremo, sobre todo cuando el que paga es el Estado y no activa ningún mecanismo de control sobre su mismo encargo, o el control esta con teste con los contenidos sesgados.

En los primeros casos, es precisamente el Estado, a través de sus instancias educativas, quien debe ejercer el control para que no salgan al mercado o a las aulas, textos escolares con contenidos manifiestamente sesgados o adoctrinantes que vayan en contra de las verdades científicamente aceptadas y los valores y principios aceptados socialmente o consensuados por vía de la Constitución Nacional como carta orientadora del comportamiento de las sociedades. De igual manera, en las sociedades democráticas, si es el Estado quien cae en excesos en esta materia, corresponde a la sociedad civil el llevar adelante los mecanismos de control para evitar desfueros en esta materia.

En el caso venezolano nos encontramos con la particular situación que desde que el Presidente, hoy fallecido, Hugo Chávez, llegó al poder en 1999 con una retórica estatizante, dejó al libremercado la elaboración y comercialización de los textos escolares para la Educación Básica y Media Diversificada de entonces, echando al traste la práctica de supervisión, control de calidad y posterior autorización que desde la llamada IV República llevaba adelante el Ministerio de Educación para garantizar que los textos escolares se correspondieran con los contenidos de los programas curriculares, tuviesen un lenguaje claro y acorde con la edad del eventual usuario, que respetaran las normas de convivencia y preceptos constitucionales y no presentaran sesgos que desviarán el cometido pedagógico y formativo de tales materiales educativos. Esta política neoliberal duró hasta el año 2011 cuando, virando sus políticas iniciales, el gobierno del Presidente Chávez decide a elaborar y distribuir gratuitamente los textos escolares para la actual educación primaria y educación media.

El asunto crucial de esta política, no es tanto lo que podría afectar a la industria editorial privada, que indudablemente se verá afectada con el consiguiente cierre de empresas y desempleo, ya de por sí un problema con graves efectos a nivel social y económico para el país. Más bien tiene que



ver con la falta de control y supervisión sobre los contenidos de los textos de esta Colección. Sectores académicos, padres y representantes y expertos en educación han denunciado los contenidos propagandísticos e ideologizantes de estos textos, es decir han ejercido su derecho constitucional a velar por la educación de los niños, sin embargo el Gobierno Nacional ha hecho caso omiso a estos llamados. Se han realizado Talleres en Universidades como la Católica Andrés Bello y la Metropolitana (ambos en el año 2014), donde se han evidenciado estos sesgos, los resultados de los mismos han sido enviados a las autoridades educativas, hasta ahora no se ha tenido respuesta. Esperemos que la llamada Consulta Educativa pueda servir de escenario para hacer una revisión crítica de estos textos y se proceda a su reformulación inmediata. El empoderamiento del pueblo tantas veces anunciado por el Gobierno Nacional, comienza por hacerlo realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALZATE, M.

2000 Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. *Revista de Ciencias Humanas*, (17) (en línea). Disponible: <http://www.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm> [Consulta: 2003, Febrero, 14].

APPLE, M.

1993 El libro de texto y la política cultural. En: *Revista de Educación*, (301) 109-126.

BRACHO ARCILA, A. y LEÓN DE HURTADO, M.E.

2012 *Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 6to. Grado*. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas: Imprenta Nacional.

FREIRE, P.

1997 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

HERRERA, M.C.; PINILLA DÍAZ, A. y SUAZA, L.M.

2003 *Manuales escolares de Ciencias Sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto de Instrucción Moral y Cívica de 1907 en Colombia*, ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, San Luis Potosí México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1972 Resolución Nro. 4116 del Ministerio de Fomento (Se congelan los precios de los textos escolares), (septiembre, 15 1972). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 29907, septiembre, 15, 1972.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN

2006 *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos. Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.

2011 *Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Coleccion-Bicentenario>.

2013 *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas: ME.

- 2014 Resolución 091, a través de la cual se autoriza la suscripción de Contrato de «Alianza Estratégica» para la prestación del «Servicio de Impresión, Reproducción y Ensamblaje de los Textos Escolares que conforman la Colección Bicentenario correspondiente al año Escolar 2014-2015». *Gaceta Oficial Nro. 40.437 del 19-06-2014*. Caracas: Imprenta Nacional.

MOSCOVICI, S.

- 1979 *EL psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

PUHLE, H.

- 1991 Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina. En: Reikenberg, M. *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza.

QUINTERO, I.

- 2014 Enseñar Historia: 7 anotaciones sobre la Colección Bicentenario. *Prodavinci*. Disponible en: <http://prodavinci.com/2014/05/27/actualidad/ensenar-historia-7-anotaciones-sobre-la-coleccion-bicentenario-por-ines-quintero/> [consulta el 19 de agosto de 2014].

RAMÍREZ, T.

- 2001 El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Revista Ensayo y Error*. Año XX (21), 23-45.
- 2004 *El texto escolar en el ojo del Huracán*. Ediciones Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV, Caracas.
- 2007 *Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005)*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central-UCV.
- 2012 El texto escolar como arma política. Venezuela y su Gente, Ciencias Sociales, 6to Grado. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), 30-49.
- 2012 *El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales*. Madrid: Editorial Académica Española.

REPÚBLICA DE VENEZUELA

- 1966 Decreto Nro. 567 (Distribución gratuita de libros de texto). (1966, Junio 17), *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 28.066, junio 1966.
- 1974 Decreto Nro. 169 (Se dispone la concepción ministerial sobre los recursos para el aprendizaje). (Junio 11, 1974), *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 30421, junio 11, 1974.



Cine y Política Cultural

Film and Cultural Politics

Film et la Politique Culturelle

Cinema e Política Cultural

CINE Y POLÍTICA CULTURAL



Dos artículos se concentran en el cine. El primero, autoría de **María Gabriela Colmenares**, presenta el recorrido histórico de la incorporación del cine a las políticas culturales del Estado, durante el período 1958-1982, permitiendo al lector tener una visión general del área cinematográfica en el país, destacando su reconocimiento como actividad artística y cultural.

Por su parte, **Alfonso Díaz Tovar** y **Liliana Paola Ovalle**, parten de la antropología visual, para resaltar los aportes del cine documental a la memoria colectiva. Los autores analizan las relaciones entre: memoria e historia; imagen y poder; para luego enfatizar el valor del cine en la reconstrucción de periodos específicos del pasado, asumiendo que los documentos fílmicos pueden ser considerados «documentos históricos».

Centrada en las políticas culturales y el tratamiento dado por el Estado venezolano al ámbito cultural, **Gisela Kosak Rovero** aborda el contexto jurídico y político de la Ley Orgánica de la Cultura (LOC), aprobada en 2013, argumentando que la misma presenta inconsistencias y contradicciones. Un trabajo minucioso que contempla el análisis de algunos los planteamientos y artículos de la LOC, así como de la Constitución Nacional y el Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista-2007-2013.

MARÍA GABRIELA
COLMENARES
(Venezuela)

Profesora Agregada del Departamento de Cine de la Escuela de Artes (FHE-UCV), a cargo de la Cátedra de Análisis Fílmico y Cinematográfico desde 1994. Ha sido Jefe del mencionado Departamento (2002-2003) y Coordinadora Académica de dicha Escuela (2005). Actualmente es representante de la misma ante el Consejo de Investigación de la FHE-UCV y representante profesoral ante el consejo de la Facultad. Además de haber sido miembro del Comité de Redacción de la revista *Cine-oja* (1985-1999), ha colaborado con los diarios *El Nacional*, *Últimas Noticias*, *El Universal* y *Tal Cual*, las revistas *Archivos de la Filmoteca* (Valencia, España), *Encuadre* y *Programación* de la Fundación Cinemateca Nacional.

Correo electrónico:
mgcolmenares@yahoo.com /
maria.colmenares.e@ucv.ve
Tlf.: +58 414 2791005



La incorporación del cine a las políticas culturales del Estado (Venezuela, 1958-1982)

Incorporating filming to the cultural policies of the State (Venezuela, 1958-1982)

Recibido: 03/ 12/ 2013 • Aceptado: 10/ 02/ 2014

© De conformidad por su autora para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autora de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la autora. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

MARÍA GABRIELA COLMENARES

La incorporación del cine a las políticas culturales del Estado (Venezuela, 1958-1982)

En Venezuela, el paso de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) a la democracia representativa (1958-1998), generó importantes transformaciones en todos los órdenes de la vida nacional. En el **campo cinematográfico**, tales transformaciones abarcaron dos décadas de transición en las que se constituyó el reconocimiento del cine por parte del Estado como actividad artística y cultural, una producción cinematográfica financiada por el Estado, y la reflexión sobre el cine –crítica especializada y estudios universitarios– como actividad autónoma.

Descriptor: Cine venezolano / políticas culturales del Estado / políticas cinematográficas / producción cinematográfica / financiación / pensamiento cinematográfico / Venezuela.

ABSTRACT

MARÍA GABRIELA COLMENARES

Incorporating filming to the cultural policies of the State (Venezuela, 1958-1982)

In Venezuela, the transition from Marcos Pérez Jiménez's dictatorship (1952-1958) to the representative democracy (1958-1998), involved important transformations in every facet of the national life. In the **cinematographic field**, such transformations took two (2) decades in which the filming recognition on behalf the State was built as an artistic and cultural activity, a cinematographic production supported by the State and the reflection about filming –specialized critics and university studies– as an independent activity.

Key words: Venezuelan cinema / cultural State policies / cinematographic policies / film production / film production funding / cinematographic thinking / Venezuela.

RÉSUMÉ

MARÍA GABRIELA COLMENARES

L'intégration de films aux politiques culturelles de l'État (Venezuela, 1958-1982)

Au Venezuela, la transition de la dictature de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) à la démocratie représentative (1958-1998), causé des transformations importantes dans tous les domaines de la vie nationale. Dans le **domaine du cinéma**, ces transformations ont couvert deux décennies de transition dans laquelle a été construite la reconnaissance de film par l'État comme une activité artistique et culturelle, une production cinématographique financée par l'État, et la réflexion sur le film –critiques spécialisé et études universitaire– comme une activité autonome.

Mots-clés: Cinéma vénézuélien / les politiques culturelles de l'État / politique cinématographique / production cinématographique / financement / la pensée cinématographique / Venezuela.

RESUMO

MARÍA GABRIELA COLMENARES

A incorporação do cinema às políticas culturais do Estado (Venezuela, 1958-1982)

Na Venezuela, a transição da ditadura de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) à democracia representativa (1958-1998), gerou mudanças importantes em todas as esferas da vida nacional. No **campo do cinematográfico**, tais transformações duraram duas décadas de transição em que se constituiu o reconhecimento do cinema pelo Estado como uma atividade artística e cultural, uma produção cinematográfica financiada pelo Estado, e a reflexão sobre o cinema –crítica especializada e estudos universitários– como atividade autónoma.

Palavras-chave: Cinema venezuelano / políticas culturais do Estado / políticas cinematográficas / produção cinematográfica / financiamento / pensamento cinematográfico / Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios hasta la segunda mitad del siglo XX, el cine fue el gran ausente en las políticas del Estado venezolano, el cual exhibió una política de no intervención en los medios de comunicación masiva y las industrias culturales (Roffé, 1997). El medio cultural venezolano de la primera mitad del siglo XX mantuvo una actitud de desprecio hacia los medios masivos y, junto con ellos, el cine. Esto se perpetuó por el escaso desarrollo de la reflexión cinematográfica y porque los propios cineastas, con pocas excepciones, se vieron a sí mismos más como gente del espectáculo y el entretenimiento que como hacedores de cultura.



Los años 50 estuvieron signados por la dictadura militar de Marcos Pérez Jiménez. El llamado Nuevo Ideal Nacional impulsó la construcción de grandes obras de infraestructura, pero el arte y la cultura vivieron la represión y el exilio. El cine comenzaba a despertar a una conciencia moderna, pero la dictadura ralentizó este proceso.

El establecimiento de una democracia representativa tras el derrocamiento de Pérez Jiménez, el 23 de enero de 1958, fue el factor decisivo para que la sociedad venezolana completara su ingreso a la modernidad. Tras una breve transición política, se inicia una serie ininterrumpida de gobiernos

democráticos encabezados por Rómulo Betancourt (1959-1964), Raúl Leoni (1964-1969), Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979) y Luis Herrera Campíns (1979-1984). Esto, a pesar de la insurgencia armada de la izquierda política, inspirada en la revolución cubana. La derrota de la insurrección en 1964, acompañada por la legalización progresiva de los partidos que la emprendieron y por una ley de amnistía, dio paso a un largo período de estabilidad política e institucional. Los gobiernos democráticos aprobaron una nueva Constitución (1961), que estableció un sistema político basado en la democracia representativa, con un sistema de partidos políticos dominado por Acción Democrática (socialdemocracia) y COPEI (democracia cristiana). También emprendieron una serie de políticas reformistas y modernizadoras de la economía, la infraestructura, la educación y la cultura, la protección social y las relaciones internacionales. Gracias a las exportaciones petroleras, el Estado contó con los recursos para tal modernización. En el campo cinematográfico, a mediados de la década de 1960 se activaron los conflictos entre los diferentes actores de la actividad (distribuidores, exhibidores, realizadores, productores, trabajadores cinematográficos, público, prensa y crítica cinematográfica) y el Estado, como consecuencia de estos conflictos, debió intervenir (Roffé, 1997), dando lugar a un proceso en el que, en forma progresiva, el cine fue admitido dentro de las políticas del Estado y reconocido como actividad artística y cultural por derecho propio.

El presente artículo se propone examinar este proceso desde 1958 hasta su conclusión en 1982, año en que entra en pleno funcionamiento el Fondo de Fomento Cinematográfico (FONCINE), organismo estatal creado para financiar, con un criterio cultural, la producción de largometrajes y cortometrajes nacionales.

Podemos decir que la incorporación del cine a las políticas culturales del Estado venezolano se desarrolla en tres etapas: 1) 1958-1966, 2) 1966-1974 y 3) 1975-1982. A continuación, expondré cada una de ellas y, para cerrar, esbozaré algunas reflexiones.

1958-1966

Esta etapa abarca desde el 23 de enero de 1958, con el derrocamiento del dictador Marcos Pérez Jiménez, hasta la creación de la Cinemateca Nacional, el 4 de mayo de 1966.



En lo que respecta a la acción cultural del Estado, los primeros gobiernos democráticos se movieron con lentitud. El gobierno de Betancourt decretó la creación de un organismo adscrito al Ministerio de Educación que unificaría la actividad cultural pública y coordinaría con el sector privado, pero esto sólo se llegó a concretar en 1965, en el gobierno de Leoni. Un hecho clave para la progresiva incorporación del cine a las políticas culturales del Estado venezolano fue la promulgación de una nueva Ley de Universidades en diciembre de 1958, en la que se establece el principio de la autonomía universitaria y una universidad democrática, popular y gratuita, donde prevalecen la libertad de cátedra y de investigación¹.

A pesar de la lenta acción del Estado, la actividad artística y cultural floreció tras el fin de la dictadura. En un clima de libertades políticas, tanto la llamada izquierda cultural (Chacón, 1970) como los intelectuales conservadores, se agruparon en gran cantidad de revistas y movimientos, en

¹ Esta ley sufrió modificaciones en 1970, pero se mantuvo el principio de la autonomía.

estrecha conexión con las universidades autónomas. La actitud antisistema de esta izquierda cultural posteriormente dio paso a una progresiva integración al aparato oficial e institucional.



El cine también participó de esta efervescencia. En 1959 se estrenó *Cain adolescente*, de Román Chalbaud, cuya originalidad, buscada en la cultura propia, se concreta en la búsqueda de una representación de la cotidianidad de las clases desposeídas venezolanas (Marrosu, 1997). La actividad del Círculo de Cronistas Cinematográficos de Caracas era intensa. El círculo fue fundado en 1951 por Amy B. Courvoisier, con la participación, entre otros, de periodistas, cineastas como Román Chalbaud y escritores como Aquiles Nazoa, a quienes luego se sumaron Henry Nadler, Ambretta Marrosu y Alfredo Roffé, entre otros (Cárdenas y Zamora, 2006). Se trató de un primer paso hacia la constitución de la reflexión sobre el cine como actividad autónoma, un proceso que se reforzó y continuó con el fin de la dictadura, en estrecha conexión con los cineastas y las universidades. La crítica cinematográfica ingresa a las nuevas publicaciones culturales (*Cultura universitaria* y *Sardio*, entre otras), ejercida por intelectuales vinculados a las universidades como Rodolfo Izaguirre, Antonio Pasquali y Alfredo Roffé.

Este último, en solitario, publica en 1962 el primero de tres números de la revista *Registro. Publicación de documentación y crítica cinematográficas del Centro de Investigaciones Cinematográficas* (Colmenares, 1993).

Durante esta etapa, la producción de largometrajes venezolanos de ficción continúa siendo escasa y esporádica (Roffé, 1997). Predominaban, como durante la dictadura, los noticieros y el documental institucional, como los producidos por la Unidad Fílmica Shell (1952-1965), o por encargo privado o gubernamental, como los de Bolívar Films. Mientras tanto, se iba formando la generación de cineastas que luego se sumaría a la lucha por una ley de cine.

El 1º de enero de 1965 entra en funcionamiento el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA), instituto autónomo adscrito al Ministerio de Educación, con una política de puertas abiertas a todas las corrientes ideológicas, artísticas y filosóficas, un programa de divulgación y una política de creación de museos, festivales y premios. Algún tiempo después de su creación, es llamado a encabezarlo Simón Alberto Consalvi, quien incorporó la intelectualidad de izquierda al aparato cultural del Estado, otorgó subsidios a grupos culturales e impulsó la actividad museística. En mayo de 1966, se crea, adscrita al INCIBA, la Cinemateca Nacional –primera dependencia de un organismo cultural gubernamental relacionada con la actividad cinematográfica– a partir de la idea de la cineasta Margot Benacerraf y del proyecto de Alfredo Roffé (Colmenares, 1993).

1966-1974

Esta etapa abarca desde la gestación del primer Encuentro de Cine Nacional hasta la creación definitiva de la ANAC (agosto 1974) y el trabajo de la Comisión Preparatoria encargada de sentar las bases para lo que sería el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC).

Consalvi continuó al frente del INCIBA hasta 1969. La intelectualidad de izquierda se fue integrando cada vez más al aparato cultural del Estado democrático. La creación de la Cinemateca Nacional no logró traducirse en la formulación de políticas estatales coherentes ni sostenidas. Sin embargo, desde mediados de 1966, ocurrieron hechos que dan fe del entusiasmo generalizado de los artistas e intelectuales por el cine, así como del

fortalecimiento y cohesión de los distintos sectores de la actividad cinematográfica en Venezuela. Estos presionarán para que el Estado promulgue políticas destinadas al cine.

La crítica cinematográfica y los cineastas vinculados a las universidades impulsaron la realización de tres Encuentros de Cine Nacional en Ciudad Bolívar (diciembre 1966), Valencia (marzo 1967) y Caracas (mayo 1967), auspiciados por organismos culturales y universidades. Alfredo Roffé, Antonio Pasquali, Rodolfo Izaguirre y Sergio Facchi figuran como sus principales organizadores. Los encuentros reunieron a más de cien representantes de todos los sectores de la actividad cinematográfica: sindicatos, cineastas, asociaciones de productores nacionales, grupos de críticos y periodistas e instituciones culturales. El sector distribución sólo participó en el primer encuentro y luego atacó la iniciativa, apoyado por las cúpulas empresariales. Los encuentros produjeron un proyecto de ley de cine que el INCIBA se comprometió a llevar al Congreso (Colmenares, 1993).

En la década de 1960 se crearon cineclubes en varias universidades nacionales. La actividad de estos fue intensa y pronto dio paso al establecimiento de centros universitarios de cine. En 1967, la Universidad del Zulia crea su Centro de Cinematografía, en adelante CCLUZ, adscrito a la Escuela de Periodismo de la Facultad de Humanidades, bajo la dirección de Sergio Facchi. En 1969, la Universidad de Los Andes (ULA) transforma el antiguo Departamento de Cine de la Escuela de Ciencias Forestales, en el Centro de Cine Documental, en adelante CCDULA (Aray, 1997). El CCLUZ terminó dedicándose a la producción de recursos audiovisuales para las cátedras. El CCDULA, en cambio, desarrolló una producción sostenida a lo largo de varias décadas, a cargo de realizadores como Jorge Solé, Ugo Ulive, Carlos Rebolledo, Donald Myerston y otros (Aray, 1997).

Hay un hecho que expresa el espíritu predominante a lo largo de este período. Es el espectáculo multimedia *Imagen de Caracas*, concebido en el marco de las celebraciones del cuatricentenario de la Ciudad (25/7/1967) e inaugurado el 29/8/1968, a partir de una iniciativa de Inocente Palacios y Miguel Arroyo, director del Museo de Bellas Artes. Ellos convocaron a Jacobo Borges, Manuel Espinoza, Josefina Jordán, el arquitecto Juan Pedro Posani y el cineasta Mario Robles. El trabajo fue colectivo y combinó 24 horas de proyección fílmica, con un dispositivo arquitectónico, obras de

arte cinético, un texto literario escrito por Adriano González León y narrado por Salvador Garmendia, música, sonido y elementos escénicos como iluminación y actores (Sanz, 1996).

En el campo de la reflexión, lo más relevante es la aparición, en diciembre de 1967, de la revista *Cine al día*, con la que el pensamiento cinematográfico venezolano ingresa a la modernidad. La revista entendió la crítica como una actividad rigurosamente intelectual, conectada con las teorías del cine, la historiografía y las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo. Sus fundadores, Alfredo Roffé y Ambretta Marrosu, aprovecharon la comunidad de intereses forjada en los Encuentros de Cine Nacional, y reunieron un grupo de cineastas e intelectuales provenientes de diversas disciplinas: Pasquali, Facchi, Miguel San Andrés, Luis Armando Roche y Oswaldo Capriles (Colmenares, 1993). El programa de la revista incluía el apoyo al cine venezolano, el ejercicio riguroso de la crítica con un criterio tanto estético como político, y el estudio del cine y la televisión como medios de comunicación colectiva (Colmenares, 1993). *Cine al día* impulsó la lucha por una ley de cine y la incorporación del cine a la cultura nacional.



Lo esencial de la producción cinematográfica de este período se concentra en el cortometraje. Por encargo, con subvenciones de instituciones gubernamentales o privadas, o dentro de las universidades nacionales, se realizan cortometrajes de espíritu independiente e innovador: *La ciudad que nos ve* (1966, J.E. Guédez), *La fiesta de la Virgen de la Candelaria* (1968, L.A. Roche y M. San Andrés), *Estallido* (1969, N. Arrietti), *Santa Teresa* (1969, A. Anzola), *¡Basta!* (1970, U. Ulive) y *Sí podemos* (1972, J. Jordán y F. Donda), entre otros (Marrosu, 1996). Los Encuentros de Cine Nacional sirvieron para que estos cineastas cobraran conciencia de las coincidencias en sus respectivas búsquedas y de la necesidad de unirse como gremio alrededor de la ley de cine. Esto se concretó en 1974, tras la realización de dos Jornadas de Cine Nacional en Cumaná y Caracas respectivamente, de donde surgieron tres organismos gremiales identificados con la visión cultural del cine: la Asociación Nacional de Autores Cinematográficos (ANAC), la Federación Venezolana de Centros de Cultura Cinematográfica (FEVEC) y la Asociación Venezolana de Críticos Cinematográficos (AVCC)² (Marrosu, 1996).



En esta etapa se define el rumbo del cine venezolano durante toda la década de 1970. Esto queda en evidencia con los estrenos de *Cuando quiero llorar no lloro* (1973, M. Walerstein) y *La quema de Judas* (1974, R. Chalbaud), dos películas que representaron a las clases populares urbanas, con un estilo inspirado en la narrativa de acción del cine industrial (Marrosu, 1996). Ambas películas resultaron éxitos de taquilla y le dieron relevancia a la producción nacional.

² Si bien la creación de la FEVEC y de la AVCC fue uno de los acuerdos de las jornadas, dichos gremios se materializaron en 1976 y 1977, respectivamente.

El despuntar de la producción y la relativa unidad en torno a un proyecto de ley de cine evidenciaron el conflicto de intereses entre los distribuidores-exhibidores y el cine nacional. Al contrario de lo sucedido durante la dictadura, el Estado comienza a mediar en este conflicto y emite una serie de decretos y resoluciones sobre la exhibición comercial de la producción nacional³. Se trata de medidas economicistas e industrialistas, pero constituyen un avance. El Decreto 1.712 (28/4/1972) determina que la planificación, control y promoción de la industria cinematográfica corresponden a la Dirección de Turismo del Ministerio de Fomento (Roffé, 1997). A partir de entonces, este organismo emitió una sucesión de reglamentaciones superficiales e insuficientes, como la exhibición obligatoria de un mínimo anual de dos películas venezolanas por sala.

Ninguna de estas reglamentaciones reconoce el estatus del cine venezolano como producto artístico y cultural. Hay un atisbo de reconocimiento en este sentido con la creación de la Unidad de Producción de Cine del INCIBA, en marzo de 1972, pero esta no logró su cometido debido a la crisis financiera del Instituto y a la falta de criterio definido sobre sus propósitos culturales (Redacción de *Cine al día* 16, 1973). Esto cambiará luego con la política cultural del gobierno de Carlos Andrés Pérez, que tuvo varios aciertos importantes, entre ellos la creación del CONAC, que sustituiría al INCIBA como organismo encargado de fijar y ejecutar la acción del Estado en este campo.

1975-1982

Esta etapa se inicia con el proceso que dio lugar a los créditos para la producción nacional a través de CORPOINDUSTRIA y la creación del CONAC, y concluye con la puesta en funcionamiento del Fondo de Fomento Cinematográfico (cuyos estatutos fueron registrados el 19/10/1981) y el Decreto 1.612, «Normas para la comercialización de obras cinematográficas» (4/9/1982), que garantiza la obligatoriedad de distribución y exhibición de las películas venezolanas, regulando específicamente la forma en que tal obligatoriedad debe cumplirse (Roffé, 1997).

³ El antecedente de estas medidas es el decreto 2.424 del Ministerio de Fomento (6/7/1965), que creó una Junta Consultiva de la Industria Cinematográfica (Roffé, 1997).

El año de 1975 es clave para el ingreso del cine a las políticas culturales del Estado venezolano. En primer lugar, porque se crea el CONAC (29/8/1975), tras un proceso que evidencia el carácter democrático y pluralista de las instituciones gubernamentales venezolanas, en el que participaron numerosos intelectuales de izquierda. El proyecto original fue adversado por sectores privados relacionados con los medios masivos, debido al contenido de su artículo 4º, en el que se definieron como áreas de interés cultural prioritario los mensajes radioeléctricos y cinematográficos. El Estado sucumbió a las presiones de los dueños de los medios (Capriles, 1976). A pesar de no haber cumplido las aspiraciones originales, el CONAC representó una necesaria modernización en los aparatos culturales del Estado venezolano. Antonio Pasquali participó en la concepción de la coordinación de cine, de la que Ambretta Marrosu fue la primera coordinadora. Junto con Oswaldo Capriles y otros, Pasquali diseñó lo que sería la coordinación de Radio y Televisión. Entre los planes de la Coordinación de Cine figuraba el desarrollo de la Cinemateca Nacional, con una nueva estructura y planes para que pudiera cumplir con sus objetivos de conservación y preservación del patrimonio fílmico nacional. Lamentablemente, estos planes no se ejecutaron por insuficiencias presupuestarias (Colmenares, 1993).

En segundo lugar está el otorgamiento de créditos estatales al cine nacional. A mediados de la década de 1970 el cine venezolano va adquiriendo una fisonomía visible y un lugar incuestionable en la cultura del país (Marrosu, 1996). De allí que, en 1975, el Estado inicie un régimen de créditos a la producción, administrados por CORPOINDUSTRIA. Esto generó un salto cuantitativo en la producción tanto de largometrajes como de cortometrajes, la cual se vio respaldada por el interés del público. Así, el cine nacional pudo obtener aportes privados, facilidades ofrecidas por las empresas de servicios y adelantos de distribución. Además, se estableció definitivamente la figura del autor-productor, sancionada por los estatutos de la ANAC (Marrosu, 1997). El cine venezolano pasó a depender mayoritariamente del financiamiento estatal.

Los créditos otorgados en 1975 por CORPOINDUSTRIA sumaron un total de 5 millones de bolívares (Roffé, 1997). Con estos fondos se financiaron 11 largometrajes, entre ellos *Soy un delincuente* (C. de la Cerda), *Sagrado y*

obsceno (R. Chalbaud), *Canción mansa para un pueblo bravo* (G. Carrer) y *Los muertos sí salen* (A. Lugo) (Redacción de *Cine al día* 22, 1977). En 1976 se entregaron créditos que sumaron 10 millones de bolívares para financiar 22 largometrajes (Roffé, 1997), pero la competencia del Estado en materia cinematográfica se dispersó entre varios organismos (Marrosu, 1996) y la asignación de los créditos no fue transparente. En cuanto al largometraje, durante esta etapa destaca la obra de Chalbaud y Mauricio Walerstein. También podemos mencionar a Clemente de la Cerda, Alfredo Anzola, César Bolívar, Solveig Hoogesteijn, Luis Armando Roche, Iván Feo y Antonio Llerandi.



En este contexto, los cineastas desistieron de la lucha por la ley de cine. Se produjo una separación entre los intereses de estos –guiados por la ilusión de un cine industrial financiado por el Estado– y los de los sectores asociados a la reflexión –que continuaron presionando para la aprobación de una ley de cine. En noviembre de 1977, la Coordinación de Cine del CONAC convoca una serie de reuniones para actualizar la propuesta de

ley de cine. De aquí resultó el llamado Proyecto de Ley de Cine de los Gremios, que fue introducido ante la Comisión de Economía del Senado en junio de 1979.

La intelectualidad universitaria promovió, fuera de la Academia, el reconocimiento del cine como actividad artística y cultural y, dentro de ella, la instauración de los estudios sobre el cine. Primero fueron los cineclubes universitarios, luego los departamentos de producción cinematográfica, las cátedras de cine en las Escuelas de Comunicación Social de las Facultades de Humanidades y, finalmente, la creación de la Escuela de Artes de la UCV. El proyecto de esta Escuela viene de 1972, con el trabajo de sucesivas comisiones integradas, entre otros, por Santiago Margariños, Antonio Pasquali, Mauro Parra, Marta Traba e Isaac Chocrón. El 18 de abril de 1978 comenzaron las actividades docentes y, poco después, Inocente Palacios asumió la dirección, cargo que ocupó hasta 1987. La escuela se propuso formar críticos, historiadores y teóricos en sus cinco menciones (cine, artes plásticas, artes escénicas, música y promoción cultural), tomando en consideración el patrimonio artístico nacional y su conexión con el contexto latinoamericano (Dirección de la Escuela de Artes, s/f). La Mención Cine se organizó alrededor de tres ejes: los talleres de realización cinematográfica, la historia y el análisis y las teorías del cine. Su cuerpo docente lo integraron Roffé, Marrosu, Joaquín González, José Miguel Acosta, Oscar Moraña y los cineastas Héctor Ríos, César Bolívar, Manuel de Pedro e Iván Feo, entre otros.



En 1978 no hubo créditos para la producción. En 1979, finalizando el gobierno de Pérez, se emitió una nueva edición de las normas de comercialización cinematográfica, que desataron una feroz campaña del sector distribuidor-exhibidor y que no se cumplieron, debido a un acuerdo tácito entre exhibidores y cineastas (Roffé, 1997). En estas normas se decreta la creación de un Fondo de Fomento al Cine Nacional con aportes de los productores, sin participación del Estado ni de la distribución-exhibición (Redacción de *Cine al día* 23, 1979).

En marzo de 1979, durante el Encuentro de Cineastas Nacionales con motivo del X aniversario del Departamento de Cine de la ULA, se acordó la realización de dos festivales nacionales de cine. El primero, con sede en Mérida, para evaluar la totalidad de la producción nacional durante un lapso determinado, y el segundo, en Maracaibo, dedicado al cortometraje. El Primer Festival del Cine Nacional se realizó en Mérida en junio de 1980, con apoyo del Concejo Municipal de Mérida y del Rectorado de la ULA (Aray, 1997).

Ese mismo año se celebró el Foro sobre la Industria Cinematográfica promovido por el Ministerio de Fomento, donde participaron todos los sectores vinculados al cine. Allí se establecieron dos compromisos básicos: 1) eliminar, en las nuevas normas de comercialización, toda referencia a la participación del productor nacional en la taquilla, a cambio de la creación de un fondo de financiamiento a la producción; 2) dejar sin definir el aporte económico del sector distribuidor-exhibidor al Fondo, condicionándolo a la autorización gubernamental para aumentar el precio de las entradas, congelado desde 1974 (Roffé, 1997). FONCINE se creó definitivamente en octubre de 1981, para servir de apoyo financiero a la actividad cinematográfica nacional, incluyendo la producción, la planta física de las salas de cine comerciales y culturales, la infraestructura industrial cinematográfica, la investigación, la docencia, la conservación, el archivo y la exhibición del cine venezolano dentro y fuera del país. Esto se haría mediante la modalidad de créditos e incentivos (subsidios directos o premios a la calidad). En sus estatutos destacan dos cosas. En primer lugar, su estructura organizativa y de toma de decisiones, representativa de todos los sectores, en la que las decisiones básicas se tomaban en comisiones integradas por representantes

designados por las instituciones correspondientes. En segundo lugar, el predominio de un criterio culturalista que se reflejaba en los incentivos a las películas consideradas de alto valor artístico y cultural (Roffé, 1997).

BALANCE Y CONCLUSIONES

La cultura venezolana durante la primera mitad del siglo XX estuvo sometida, la mayor parte del tiempo, a los vaivenes de dictaduras ejercidas por caudillos rurales y militares de carrera. La adulación, la autocensura, el exilio o la prisión fueron, durante décadas, las alternativas de nuestros artistas y hombres de letras. El cine pasó la mayor parte del siglo XX sin ser admitido en la esfera del arte y la cultura, debido a la ceguera de creadores, intelectuales e instituciones del Estado, pero también a los avatares de una actividad que durante décadas fue esporádica y azarosa. Durante la dictadura de Pérez Jiménez, a pesar de la represión imperante, surgen una producción de inspiración autoral y contenido nacional y una crítica de cine que da sus primeros pasos. Pero la dinámica de la dictadura operó contra estas actividades. El establecimiento de la democracia participativa encaminó el país hacia la modernización e impulsó definitivamente la admisión del cine en el seno de las políticas culturales del Estado venezolano y su pleno reconocimiento como actividad artística y cultural.

El proceso de incorporación del cine a las políticas culturales del Estado venezolano fue tortuoso y no estuvo exento de conflictos entre grupos antagónicos. El grupo más fuerte y antiguo, el sector distribuidor-exhibidor asociado a las compañías de Hollywood y Europa, no estaba interesado en el desarrollo de una producción venezolana que disminuyera las ganancias para las distribuidoras internacionales. El otro grupo, integrado principalmente por cineastas y críticos, se unió en 1966 y propuso un instrumento legal para proteger la producción nacional y regular la actividad cinematográfica desde una perspectiva cultural. En los años 70, el Estado intervino beneficiando al sector distribuidor-exhibidor y atendiendo parcialmente las aspiraciones de los cineastas, mediante créditos para la producción, pero sin aprobar una legislación integral. Los cineastas aceptaron los créditos y dejaron a un lado la lucha por la ley. Los críticos, por el contrario, continuaron presionando desde sus espacios en la prensa, la revista

Cine al día, las universidades autónomas y ciertas instituciones, acompañados por el sector de la exhibición cultural o alternativa. Esta fractura tuvo como consecuencia que la aprobación de la ley de cine se demorara hasta principios de la década de 1990.

República Bolivariana de Venezuela

F u n d a c i ó n



C i n e m a t e c a
N a c i o n a l

Mientras tanto, el cine ingresó a las instituciones culturales, primero con la creación de la Cinemateca Nacional y luego con la Coordinación de Cine del CONAC. Si bien la Cinemateca no pudo cumplir su papel fundamental de conservación y resguardo del patrimonio fílmico nacional hasta bien entrada la década de 1990, su programación cinematográfica regular, en la sala de cine del Museo de Bellas Artes (luego en la Galería de Arte Nacional), contribuyó a la formación de un público y una cultura cinematográfica. La Coordinación de Cine del CONAC retomó la lucha por la ley de cine e impulsó, entre otras actividades, la exhibición alternativa a través de los cineclubes. El cine también ingresó a la enseñanza universitaria, con la creación de la Mención Cine de la Escuela de Artes de la UCV, dedicada a formar críticos e investigadores.

A lo largo de dos décadas, el cine dejó de ser invisible para el Estado venezolano y fue progresivamente incorporado a las políticas culturales oficiales. Este proceso, impensable en un gobierno dictatorial, se dio durante la democracia representativa, no por iniciativa gubernamental sino debido a las presiones ejercidas por los cineastas, críticos, intelectuales, universidades autónomas, gremios y otros grupos interesados en el cine

nacional. Un Estado democrático, entre otras cosas, debe mediar en los conflictos y disonancias que se producen entre los diversos sectores de la sociedad. Si bien es cierto que los gobiernos democráticos cedieron, en ocasiones, a las presiones de sectores poderosos como los distribuidores-exhibidores cinematográficos y los dueños de los medios privados de comunicación, también es cierto que tomaron en cuenta las voces de los grupos defensores del cine nacional. El espíritu de apertura y de libertad intelectual que se vivió en el país durante estos años sólo es posible en un país democrático. Los intelectuales y cineastas críticos, con sus ideas y sus acciones, lograron movilizar a los sucesivos gobiernos, en forma muy lenta y sinuosa, es cierto, pero con firmeza, en pro del cine venezolano.

Al final de este trayecto, que culmina con la creación y puesta en funcionamiento de FONCINE, tenemos un país con una producción cinematográfica propia con logros cualitativos, cuantitativos y respaldo del público; una cultura cinematográfica en expansión; una crítica seria y rigurosa; una modesta pero sólida red de exhibición alternativa; gremios organizados; un Consejo Nacional de la Cultura bajo cuya tutela se encuentra la Cinemateca Nacional y, finalmente, la enseñanza del cine integrada a la educación universitaria. Se trata, sin duda, de una evolución significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAY, Edmundo

1997 «Mérida, la ciudad del cine». En Hernández, Tulio (ed.). *Panorama histórico del cine en Venezuela*. Caracas: Fundación Cinemateca Nacional.

CAPRILES, Oswaldo

1976 *El Estado y los medios de comunicación en Venezuela*. Caracas: Instituto de Investigaciones de la Comunicación Universidad Central de Venezuela.

CÁRDENAS, Miguel y ZAMORA, Carmen

2006 *Círculo de Cronistas Cinematográficos de Caracas (1951-1967)*, Colección José Ángel Hurtado (Fundación Cinemateca Nacional de Venezuela). Trabajo especial de grado para optar al título de Licenciado en Artes, Mención Cine. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

CHACÓN, Alfredo

1970 *La izquierda cultural venezolana 1958-1968*. Caracas: Editorial Domingo Fuentes.

COLMENARES, María Gabriela

1993 *Contextualización de la revista «Cine al día» (1967-1983) y sus planteamientos en torno al cine venezolano y latinoamericano*. Trabajo especial de grado para optar al título de Licenciada en Artes, Mención Cine. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

COMITÉ REDACCIÓN DE CINE AL DÍA

1973 «La desunidad de producción del INCIBA», en *Cine al día* 16.

1977 «La importancia de Fritellino», en *Cine al día* 22.

1979 «Ein affe in seidenkleidern bleibt doch ein affe (La mona vestida de seda, mona se queda) o la verdad sobre el caso de las nuevas normas», en *Cine al día* 23.

DIRECCIÓN DE LA ESCUELA DE ARTES DE LA U.C.V.

(s/f.) *Pensum de la Escuela de Artes* [documento en la web oficial de la Facultad de Humanidades y Educación de la U.C.V.]. Disponible en: <http://www.ucv.ve/estructura/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/escuelas/artes/coordinacion-academica/pensum.html> [consultado, 2012, 20 de octubre].

MARROSU, Ambretta

1996 «El cine». En Pino Iturrieta, Elías (ed.). *La cultura de Venezuela. Historia mínima*. Caracas: Fundación de los trabajadores de Lagoven.

1997 «Los modelos de la supervivencia». En Hernández, Tulio (ed.). *Panorama histórico del cine en Venezuela*. Caracas: Fundación Cinemateca Nacional.

ROFFÉ, Alfredo

1997 «Políticas y espectáculo cinematográfico en Venezuela». En Hernández, Tulio (ed.). *Panorama histórico del cine en Venezuela*. Caracas: Fundación Cinemateca Nacional.

SANZ, Marisol

1996 «Imagen de Caracas: historia, imagen y multimedia», en *Objeto Visual* 3.

ALFONSO DÍAZ TOVAR
(México)

LILIANA PAOLA OVALLE
(México)

ALFONSO DÍAZ TOVAR

Psicólogo de la UNAM. Cuenta con un diplomado en Antropología Visual en la ENAH, y actualmente está terminando la maestría de Antropología Social en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, de la UNAM. Desde hace más de una década se ha especializado en el estudio y análisis de la Memoria Colectiva. En su trayectoria laboral integra las labores académicas y de producción audiovisual. Entre sus principales publicaciones se encuentran «La sociedad a dos de tres caídas sin límite de tiempo», en el libro *«Psicologías inútiles»*, y «Conmemoraciones sociales: las prácticas de la memoria», en el libro *«Memoria Colectiva. Procesos psicosociales»* ambos coeditados por la UAM y Miguel Ángel Porrúa.

LILIANA PAOLA OVALLE

Doctora en Estudios de la Globalización por la UABC. Maestra en Estudios Sociales por la UABC y Psicóloga por la Pontificia Universidad Javeriana. Investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California. Está inscrita en la línea de investigación de Discurso, Poder y Representaciones de la UABC, del cuerpo académico Culturas Contemporáneas. Se ha especializado en el estudio de la narcoviolenencia. Otro de sus principales intereses académicos, está relacionado con el uso de imágenes (fotografía y video) en la investigación sociocultural y la Videodocumentación como una técnica de investigación de base comunitaria. Es autora de los libros *«Engordar la vena. Discursos y prácticas de los usuarios de drogas inyectables»* 2009, y *«Entre la indiferencia y la satanización. Representaciones sociales del narcotráfico»* 2007, editados por la UABC.



Alfonso Díaz Tovar



Liliana Paola Ovalle

El cine documental. Materia y sustento de las memorias subalternas

*The documentary film.
Matter and sustenance
of the subaltern memories*

Recibido: 17/09/2014 • Aceptado: 11/11/2014

© De conformidad por sus autores para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autores de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de los autores. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1° Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

ALFONSO DÍAZ TOVAR y LILIANA PAOLA OVALLE

El cine documental. Materia y sustento de las memorias subalternas

En este artículo, el campo del cine documental es ubicado como un archivo vivo y en construcción, como el sustento de la memoria de los grupos subalternos. Se parte de un breve marco conceptual, que identifica la memoria colectiva como un proceso de reconstrucción e interpretación de la experiencia pasada y al cine documental como un artefacto de la memoria. En los últimos apartados, se señalan cuatro temáticas centrales en la actual producción documental: excluidos socialmente, víctimas de la violencia, mujeres y disidentes sexuales. Argumentamos aquí que alrededor de estas cuatro temáticas se viene consolidando el proceso de registro y articulación de la memoria de colectivos subalternos que son el reflejo de los retos y debilidades de nuestro actual mundo globalizado.

Descripciones: Memoria colectiva / Cine documental / Artefactos / Subalterno /

ABSTRACT

ALFONSO DÍAZ TOVAR y LILIANA PAOLA OVALLE

The documentary film. Matter and sustenance of the subaltern memories

In this paper, based on an analysis of the current outlook of documentary film, it is argued that this genre can be understood as a living and in construction archive of memory of subaltern groups. It begins with a brief conceptual framework that places the collective memory as a process of reconstruction and interpretation of past experience and the documentary film as a mechanism of memory. In the final sections, some facts that focus on four central themes: socially excluded, victims of violence, women and sexual dissidents, are discussed. We argue here that around of these four subjects that are booming in current documentary cinema, has been consolidating the registration process and memory articulation of subaltern collectives in which the challenges and weaknesses of our current globalized world are reflected.

Keywords: Collective Memory / Documentary Film / Subaltern groups /

RÉSUMÉ

ALFONSO DÍAZ TOVAR y LILIANA PAOLA OVALLE

Le film documentaire. Matière et la subsistance de souvenirs subalternes

Dans cet article, le domaine du **film documentaire** est placé comme une archive vivante et de la construction, comme une mémoire vivante de groupes subalternes. Il commence par une brève cadre conceptuel qui identifie la mémoire collective comme un processus de reconstruction et de l'interprétation de l'expérience passée et le film documentaire comme un artefact de la mémoire. Dans les dernières sections, quatre thèmes centraux identifiés dans le présent document: la production socialement exclus, victimes de violence, les femmes et les dissidents sexuels. Nous soutenons ici que autour de ces quatre thèmes se consolide le processus d'inscription et de l'articulation des groupes mémoire subalternes qui reflètent les défis et les faiblesses de notre monde globalisé actuel.

Mots-clés: La mémoire collective / Cinéma Documentaire / Artefacts / groupes subalternes.

RESUMO

ALFONSO DÍAZ TOVAR y LILIANA PAOLA OVALLE

O filme documentário. Matéria e sustento de memórias subalternas

Neste artigo, o **campo do documentário** é colocado como um arquivo vivo e construção, como memória viva dos grupos subalternos. Ela começa com um quadro conceptual breve que identifica a memória coletiva como um processo de reconstrução e interpretação da experiência do passado e do documentário como um artefato de memória. Nas seções finais, quatro temas centrais identificados no presente documento: produção socialmente excluídos, vítimas de violência, as mulheres e os dissidentes sexuais. Defendemos aqui que em torno desses quatro temas está a consolidar o processo de registro e articulação de grupos subalternos memória que refletem os desafios e os pontos fracos do nosso atual mundo globalizado.

Palavras chaves: Memória coletiva / Cinema Documentário / Artefatos / grupos subalternos.

INTRODUCCIÓN

Existen múltiples vías, vehículos, herramientas y prácticas que sirven a las sociedades para recordar, pues ya sea a través de la conversación, el discurso o la retórica (Billig, 1990; Middleton y Edwards, 1990), de las prácticas colectivas organizadas (Engeström, et al., 1990; Schwartz, 1990) los artefactos (Radley, 1990) o del propio olvido (Shotter, 1990), los colectivos reconstruyen el sentir y los rasgos que caracterizaron una época, conservando experiencias y sentimientos relevantes para la continuidad del grupo. En la convivencia, en las relaciones, en las prácticas, en «nuestras más frágiles y caprichosas facultades» (Yerushalmi, 2002: 2) se van manteniendo, reconstruyendo y reproduciendo esas pistas, marcas y recuerdos de una sociedad, gracias al diálogo entablado entre generaciones, porque en efecto, «el pasado le habla al presente. Se dirige a nosotros. Nos interpela» (Finkelkraut, 2000: 86).



En la disciplina antropológica, desde hace poco más de medio siglo, se ha echado mano de medios audiovisuales para diferentes fines, ya sea para ilustrar el trabajo hecho en campo, como un registro etnográfico o como una narrativa propia de un fenómeno de estas dimensiones. El caso es que de alguna forma, se ha intentado aprovechar ciertos avances de la tecnología para generar documentos visuales de eventos de la vida cotidiana y de diversas sociedades.

Justamente lo que se argumenta en el presente texto, es que este tipo de trabajo documental, debe considerarse como uno de los recursos de la memoria, pues a través de técnicas fílmicas, se da cuenta de épocas, se repasan sociedades y pensamientos, y se da tratamiento a fenómenos, que en ciertos casos o en historia omite o ignora. Es por ello que se echará mano de algunos preceptos y alusiones de la antropología visual.

En el primer apartado, titulado *La memoria y los recursos del pasado*, se establece un breve marco conceptual, que permite delinear la importancia de la memoria colectiva como proceso de reconstrucción e interpretación de la experiencia pasada. El segundo apartado se titula *El cine documental como artefacto*. Los artefactos de la memoria son puentes que trazan los vínculos entre las diferentes generaciones y permiten reconocer y entender diversos procesos históricos. En este apartado, se ubica el papel del cine documental como un excelente vehículo de registro y articulación de la memoria colectiva.



Pero para entender el papel del cine documental como artefacto de la memoria, es necesario conocer y partir del debate que existe en el intento de diferenciar entre la memoria colectiva y la historia oficial. Este es el objetivo del tercer apartado, *Memoria e Historia. Poder e Imagen*, en el que se

señala la existencia de memorias dominantes o hegemónicas (cercanas a la historia oficial e institucionalizada) en contraposición a memorias subalternas, silenciadas, invisibles. Son estas últimas, las memorias subalternas, las que nos interesa discutir en este texto. Y a ello nos abocamos en el cuarto apartado, titulado *Memorias subalternas en el cine documental contemporáneo*. Aquí discutimos y ejemplificamos el auge del cine documental que explora algunas temáticas específicas: Excluidos socialmente, víctimas de la violencia, mujeres y disidentes sexuales. Argumentamos aquí que alrededor de estas cuatro temáticas, que están en auge en el cine documental actual, se viene consolidando el proceso de registro y articulación de la memoria de colectivos subalternos en los cuales se reflejan los retos y debilidades de nuestro actual mundo globalizado.

LA MEMORIA Y LOS RECURSOS DEL PASADO

Lejos de la postura tradicional que concibe a la memoria como un almacenamiento individual de los recuerdos, encontramos que la esencia de la recuperación del pasado es su carácter colectivo, pues además de que los medios y afluentes de los que echa mano están concebidos en un terreno social, se organiza por estructuras de tiempo y espacio. La lógica de la memoria es la de la interpretación, de la reconstrucción y de la reelaboración de la experiencia pretérita, escrutinio elaborado desde lo que se ha convenido llamar tiempo presente, desde el punto de vista del momento actual, fundido con las impresiones, los gustos, las ideas, los estilos, las



formas, las relaciones y las condiciones de la propia colectividad. A través del lenguaje es como se va representando y se va reconstruyendo el pasado, pero no cualquier pasado, sino uno propio; en este sentido, cuando alguien recuerda, no lo hace instalado en el pasado, sino que de manera inversa, se hace desde el presente, esto es, traen a la actualidad sucesos que la comunidad ha decidido guardar en la memoria, mediante el trazo de puentes tan largos como se requieran edificar.

Existen múltiples formas para reconstruir el sentir y los rasgos que caracterizaron una época, y para ello se pueden hacer uso de diversas herramientas como recursos útiles a la memoria. Para lograrlo, el lenguaje no debe asociarse únicamente con su versión oral, sino que otras manifestaciones como lo escrito, las imágenes, las gesticulaciones que están ancladas en lo corporal, así como algunas expresiones pictóricas que se encuentran en el terreno de lo visual (Mendoza, 2001), son otros medios que, como testigos, cuentan lo sucedido y pueden ser considerados para hacer un ejercicio de memoria: reportajes, diarios personales, periódicos, novelas, testimonios y en general escritos que relaten lo que en la vida de una colectividad ocurrió.

Asimismo, la literatura, la música o las mismas películas, han sido considerados como herramientas de la memoria, en tanto que han permitido el acceso a diversas perspectivas sobre acontecimientos significativos del pasado, y su recuperación por sectores que se sienten aludidos y que de alguna manera mantienen con vida tales eventos. Son recursos que versan sobre épocas específicas, de una sociedad definida, que dan cuenta de temáticas religiosas, culturales, económicas o sociales, y su valor radica en el alcance que tienen, pues poseen la propiedad de comunicar a otras personas sobre ciertas cuestiones que posiblemente no estén en la agenda de la historia o simplemente de temas que no se quiere tocar por la incomodidad que conllevan.

Para entender cómo es que los recuerdos se mantienen y se transmiten a otras generaciones, es conveniente analizar los llamados *artefactos de la memoria*, que podrían definirse como: «Todo objeto material al que las distintas sociedades le conferieren un significado y se apoyan en ellos para recordar». Es así que los artefactos otorgan un sentido al pasado experimentado por una colectividad. La idea de los artefactos es que perduren y

que en un futuro comuniquen situaciones convenientes para un grupo o sociedad. Los artefactos tienen una larga historia y de acuerdo a su tiempo y condiciones se van modificando, pero no así su intención, que siempre es comunicar para no caer en el olvido.

Es el ruso Lev Vygotsky (1930) quien designa a los objetos materiales como guardianes de significados, como un medio para «dominar la naturaleza», como herramientas que sirven de «mediadoras» entre las personas y su entorno; en suma, lo que intenta explicar es que los individuos construyen estímulos artificiales, herramientas que sirven para conducir y dominar su mundo, como el caso de los indios peruanos, que anudaban un pañuelo a la perilla de una puerta con el objetivo de recordar algo. El tamaño es poco relevante, ya que bien puede tratarse de «cositas» como el álbum familiar, recaditos de viejos pretendientes, postales del primer viaje, boletos de conciertos, videos caseros, pétalos de rosas recibidos el 14 de Febrero, o bien algunos que competen a un mayor número de personas, como los monumentos, los panteones, los museos, las galerías, las zonas arqueológicas, las placas en el metro, las fechas y los días del calendario, cosas que se entremezclan entre el espacio y el tiempo, construidas con la finalidad de facilitar el recuerdo.

Los artefactos constituyen puentes y lazos que unen a una generación con otra, que le transmiten, que le cuentan y refieren simbólicamente lo que sus propias relaciones han mantenido y entendido de la vida. Asimismo, existe una tradición y una costumbre de recurrir a este tipo de elementos para transmitir la memoria de un pueblo, mismas formas que han sido inculcadas por antepasados con la finalidad de dar a conocer a sus herederos su relación con otras comunidades,



con su Dios, con su medio (*cfr.* Florescano, 1999). A partir de éstos, es que las personas se pueden hacer una idea de lo que fue e imprimirle un sentido que vaya con los nuevos tiempos, esto es, no sólo se recuperan los significados anteriores para mantenerse tal cual, sino que sean reinterpretados y dotados con constancias que van de acuerdo con el grupo de estancia vigente. Bien se puede tratar de grandes construcciones erigidas en el centro de una nación o de un trofeo que se luzca en la sala de una casa, pero lo que cabe recalcar en este punto, es que recordar utilizando este tipo de herramientas opera lo mismo para las personas que para los colectivos, pueden insinuar tanto el afecto de una sociedad de dos personas, hasta de uno que corresponde a comunidades enteras (*cfr.* Lowenthal, 1985; Fernández, 1994).

EL CINE DOCUMENTAL COMO ARTEFACTO

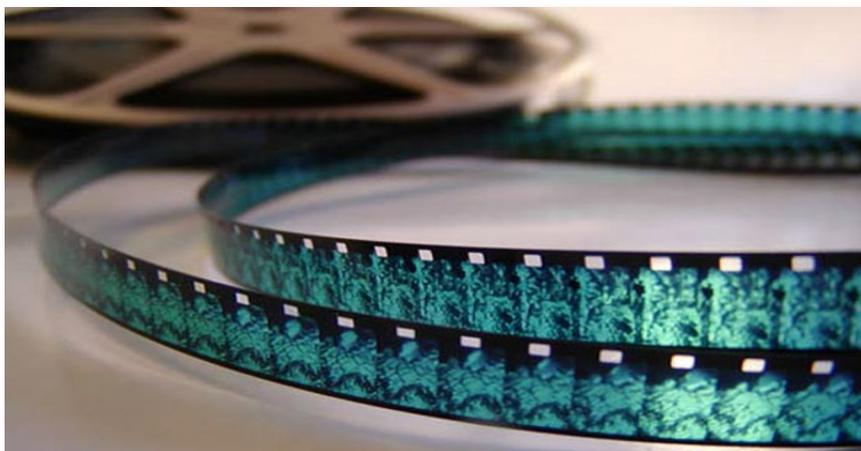
En otros tiempos, los artefactos de la memoria se construían con base en las posibilidades corporales de las personas, así como sus movimientos y sus expresiones; al paso del tiempo, fueron las construcciones y las edificaciones quienes continuaron con la labor comunicativa, hasta arribar a los sistemas organizados de manera intencional para dar cuenta, no sólo del presente, sino también del pasado. Durante el siglo XX el desarrollo de la tecnología fue tal, que imágenes, sensaciones, sueños, discursos, episodios y pensamientos, se lograron mantener en dispositivos de fácil acceso. En conjunto, este avance posibilitó que se almacenaran de distintas formas las experiencias vividas por sociedades enteras. En cierta medida, el cine y la fotografía fueron los dos vehículos encargados en llevar a cabo estos registros, que más que datos o descripciones estáticas, representan una manera de conocer, de saber, pues a través de éstos: «no sólo se relatan o interpretan hechos del pasado, sino que se despliega el imaginario social instituido e instituyente de una sociedad» (Vázquez, 2001: 36).

Por otro lado, encontramos que las dimensiones de lo visual, de manera notoria en el caso de la fotografía y el cine, concretiza y refleja algunos niveles de la memoria, pues a través de una selección de imágenes, puede convertir algunas de éstas: «en emblemas de valores, ideas y, por tanto, mediante abstracción, incluso si esto supone extraviar el contenido concreto de las mismas o falsear su origen» (Sánchez-Biosca, 2006: 14). De esta

forma, el cine puede devenir como un instrumento de comunicación, toda vez que tiene la capacidad de mostrar sucesos que de otra manera hubiera sido poco probable transmitir a sectores que no experimentaron lo que en las cintas se narra. Sin embargo, no es cualquier cine el que nos ocupa en este trabajo, sino el que se ha desarrollado desde la mirada antropológica, a saber, el llamado *cine documental*.

Como toda buena amalgama disciplinar tiene múltiples definiciones y ha sido recibido de diferentes maneras, algunas desde el conservadurismo del rechazo, otras más, desde el agrado de la apertura y la convivencia con otras artes. Una de las aproximaciones conceptuales al registro documental podría ser la brindada por Margarita Dalton que lo define como: «la utilización de medios audiovisuales para profundizar en el conocimiento de otras estructuras sociales o para el registro de una expresión de una o varias sociedades a través de rituales, vestimentas, ceremonias y festejos» (1991: 11); sin embargo, resulta que esta definición queda corta, pues no puede tomarse únicamente como una técnica de registro o de profundización de un fenómeno, sino que puede representar un estudio en sí, con mirada y discurso propio, un diálogo singular entre investigador y fenómeno, en suma, un tratamiento narrativo de la realidad. Empero, también cabe reconocer que dentro de la tradición de la disciplina antropológica, este tipo de vehículos se le ha visto con recelo, apelando a la ausencia de estructura científica que tienen los medios fílmicos.

En suma, recurrir a esta estrategia de recuperación del pasado tiene los siguientes propósitos: i) conocer aspectos y dimensiones de fenómenos específicos de alguna sociedad; ii) englobar lo disperso, darle unidad a lo que está separado, iii) abordar con cierto desahogo (comodidad) temáticas que «de otro modo apenas ‘cabrían’ en programas académicos y reflexiones científicas» (Salvador, 1997; Vázquez, 2001); iv) la ampliación de perspectiva sobre determinados acontecimientos; v) la confrontación de distintos puntos de vista, en tanto que hay distintos pensamientos y voces en esas narrativas, vi) la profundización y crítica de la temática en cuestión: «ir fijando un poco más allá» (Salvador, 1997: 20) y finalmente, vii) mantener la interdisciplinariedad, en tanto que un mismo evento puede ser leído, visto, analizado, trabajado, desde distintas perspectivas teóricas complementarias (Seminario de Memoria Colectiva, 2005).



Si bien en los últimos tiempos la historia como disciplina, ha propuesto la utilización del cine como «instrumento» para la reconstrucción del pasado (Salvador, 1997), y que en múltiples casos el primero ha llegado a ser considerado como fuente primaria, lo cierto es que *grosso modo* se presuponen como «recursos y materiales de apoyo» (p. 17). En el caso de la memoria ocurre algo distinto, ya que lo que pretende es recuperar la «vivacidad» de las narrativas cinematográficas (*cf.* v. gr. Vázquez, 2001, Levy, 1958) y dotar de un mayor ímpetu, agudeza, vitalidad y comprensión a las distintas expresiones que se manifiestan por estos medios. Esto se aprecia en uno de los trabajos pioneros en materia de cine etnográfico, a saber, la obra de Robert Flaherty titulada *Nanook of the North*, donde más que narrar la historia del hombre que lucha por sobrevivir en una latitud en condiciones sumamente adversas, cuenta la vida de un esquimal llamado Nanook. Un cómplice dispuesto a mostrar cómo vive, cómo juega, cómo piensa, lo cual en ningún momento demeritó los alcances narrativos de una sociedad como la de los esquimales, por el contrario, representa de manera elocuente la vida y vicisitudes de este tipo de sociedad.

En México también han existido expresiones documentales que tratan un acontecer cotidiano de principios del siglo pasado. Tal fue el caso de Salvador Toscano, el cual a través de fiestas, bailes y tradiciones, muestra

diferentes dimensiones de la diversidad cultural de aquella época. Pero no únicamente ese día a día, sino que también dio cuenta de acontecimientos de suma relevancia en la historia, como fue el desarrollo de la lucha revolucionaria en este país. Innegablemente es uno de los trabajos elaborados con esta técnica audiovisual más importantes en México, pues además de ser el primer largometraje documental manufacturado en esta tierra, expresa de buena forma la manera en que este tipo de recursos ayudan a la edificación y reconstrucción de un pasado, a pesar de la distancia en el tiempo, en ocasiones, diseñando: «Las líneas de fuerza de otro tipo de historia-memoria» al grado, incluso, de armar una «contrahistoria» (Brossat *et al.*, 1990: 22). Por eso es que a los productos fílmicos se les ha denominado «medidores públicos» de la memoria colectiva (Pennebaker y Crow, 2000).

Sin embargo, el cine documental no únicamente es constancia de un tiempo, sino también de una representación de la manera de ser de una colectividad. Parte de un punto de vista que no es el mismo que el de la Historia, pues a su forma, elabora una explicación de una serie de sucesos: «inscribiéndolos en cadenas causales que les otorgan sentido» (Sánchez-Biosca, 2006: 13). Más que eso, lo que trata de hacer es dar cuenta de un sentir, de representar fenómenos que hablan desde las entrañas de una sociedad, que son más parte de una memoria colectiva, que de un episodio en la Historia de la Nación. No son microhistorias, sino es la vivencia de la gente, son las vicisitudes que muchas disciplinas de las ciencias y las artes ignoran o simplemente por sus características de poco comercial, son sacadas de la agenda.

Algunos trabajos documentales mexicanos han sido sumamente ilustrativos de esto, como el caso del trabajo de Carlos Armella titulado «Toro Negro». Este trabajo, además de retratar la vida de un torero del sureste mexicano, muestra dos caras, tanto del alcoholismo, como la relación en pareja que, en combinación, muestran el machismo de una sociedad en una de sus expresiones más violentas: la mujer que es salvajemente golpeada por el esposo que llega a casa en suma embriaguez.

El trabajo documental de Rivera y Zirión intitulado «Voces de la Guerrero» (2003) nos sumerge en un mundo en cierto sentido y muy paradójicamente ajeno: la vida de niños que viven en la calle; enmarcado en una

colonia de la Ciudad de México, en un ejercicio de transición de medios, los adolescentes habitantes de estas calles nos muestran de viva voz las alegrías, las tristezas, los sueños, los anhelos, los pasados, los conflictos y algunos episodios más por los que día a día tiene que pasar esta pequeña sociedad. En ambas cintas documentales, se muestra un lado de la sociedad, uno que parece ser oscuro, uno que parece que no se quiere mirar o que simplemente no se puede admitir y asumir de manera natural, porque naturalmente incomoda.

Pero de igual forma el cine documental ha sido un artefacto que versa sobre artefactos, es decir, que se ha centrado en temas que están en la agenda de la memoria y que tienen como discurso central la naturaleza del recuerdo, sus vehículos, afluentes y sobre todo, de su función. El trabajo documental del español José Luis Güerín llamado «En construcción» bien puede ilustrarlo, pues trata el tema de los espacios, pero no de cualquiera, sino de uno que tiene una carga especial, una llena de memoria. Y es que en los espacios también hay memoria, una que incumbe a una esfera más amplia: el barrio chino, lugar de «mala monta» en Barcelona que está siendo transformado en un espacio con otra configuración, uno que corresponde más con los tiempos modernos y las buenas costumbres (*sic*), y deja de ser ese lugar que tiene que ver con una forma de vida, de ser y entender el mundo. Se muestra la forma en que la gente se aferra o se desprende de esos artefactos, sabiendo que en ellos está contenido su pasado: cuando los muros sean destruidos, la memoria se irá con ellos, y el documental quedará como testigo para poder decir que allí estuvieron.

Dicho lo anterior, se puede asegurar que los trabajos documentales tienen la capacidad de producir materiales con los que se pueda construir y reedificar el pasado de una sociedad. Sea de una manera o de otra, con técnicas más de avanzada o bajo las más rústicas condiciones de grabación, los documentales comunican significados de acontecimientos, y como obra narrativa de un pasado experimentado por algunas colectividades (*v.* Bruner, 1990), transmite el sentir de éstos a otros grupos que quizá por otros medios, como la obra científica, permanecerían ajenos y distantes a tales eventos. Lo anterior ocurre porque, en última instancia, el cine es «una forma de pensamiento y de expresión» (Deleuze, citado en Molina, 1998) que

posibilita una mejor comunicación, entendimiento y comprensión del sentido de lo sucedido, y para ello se requiere de un discurso más evocativo que el de la ciencia (v. Fernández, 1994).

El cine documental cobra relevancia a la luz de lo que aporta, de lo que dice, de lo que testimonia, de lo que comunica: desentraña fenómenos y procesos psicosociales, y de esta manera diversos eventos abordados por las películas «adquieren un mayor grado de inteligibilidad y comprensión» mediante el trato que le otorgan las películas (v. Vázquez, 2001). El propio cine viaja en el sentido de la literatura narrada: «ha cambiado nuestra forma de recordar: cambiando los contenidos de nuestra memoria, cambiando nuestra propia memoria» (*Ibíd.*, p. 35).

MEMORIA E HISTORIA. PODER E IMAGEN

La distinción entre memoria e historia, al igual que la autoría del término de memoria colectiva, la hace por primera vez Maurice Halbwachs (1950). Halbwachs (1950) expresaba que hay tantas memorias como grupos existentes, versiones, interpretaciones, puntos de vista según la sociedad y las ideas que se compartan. Por el contrario a lo que ocurre en la historia, pues no acepta vacilaciones al respecto, reconoce exclusivamente a una versión de los hechos, como la única y verdadera.

En este sentido es que se puede encontrar una diferencia fundamental entre esta historia y la memoria que aquí se está analizando, y es que mientras en la primera se puede dar cuenta de sólo una versión, de la segunda se puede hablar de muchas, de múltiples, de heterogéneas y en algunos casos, de versiones contradictorias. En efecto, según lo explica Aguilar (1992: 5) es que la historia «se cierra sobre los límites que un proceso de decantación social le ha impuesto», y la memoria colectiva «se transforma a medida que es actualizada por los grupos que participan en ella», por ello se puede decir que el pasado de ningún modo será el mismo.

Generalmente, lo que ocurre con la historia, es que con el paso de los años esa interpretación será la misma, hasta que desde las más altas esferas del poder se decida que ya no deba ser así, que debe ser rescrita según las exigencias de ese tiempo. La historia se escribe con una finalidad muy clara. Porque como dice Eduardo Galeano «la memoria del poder no recuerda:

bendice» (1997: 1), es la memoria de unos pocos que se impone a la de muchos otros, no obstante, cuando la memoria de esos muchos otros está viva, hace caso omiso de la historia, alega. En este afán de la historia elaborada por grupos de poder, por confeccionar cortes didácticos, determina claramente cuáles son los límites sobre los que se ubica, mientras que los límites de la memoria resultan ser difusos, irregulares, lábiles (Blanco, 1997).

La memoria colectiva da cuenta de los sucesos del grupo, de las vicisitudes, gustos, creencias, tendencias, que de él surgen, se basa en las experiencias y en las tradiciones, es en otras palabras, el grupo visto desde dentro, a diferencia de la historia que se presenta como una corriente de pensamiento artificial, basada en hechos, situada desde fuera de la sociedad para asimilarla de manera artificial y esquematizada. Ciertamente, la experiencia a la que intenta aproximarse esta idea de memoria, es la que está más en las relaciones grupales y con ello, mantener su carácter subjetivo, por lo que el lugar o la fecha puede variar, según el momento y acompañantes de la respectiva rememoración.

El pasado de la memoria trata de las experiencias, acontecimientos, personas, costumbres, que un grupo ha edificado, que ha vivido y por ello tiene conocimiento de éstos. Mientras que la historia habla de personajes, eventos, procesos, de los cuales el grupo no ha conocido o tenido contacto directo con ellos. Por lo tanto se puede afirmar que el pasado de la memoria colectiva está más entre la gente, entre sus conmemoraciones, sus prácticas, sus usos, sus pláticas, sus contactos, sus lecturas, sus películas, su música. En todo eso que las personas hacen a diario van reproduciendo de alguna manera algo que antes ya se había hecho y a su vez lo van transmitiendo, tendiendo puentes, de generación en generación.

Sin embargo, tampoco resulta que la memoria colectiva y la historia no se relacionen, se nutran, se complementen, y que en algún momento estén integradas. En este sentido, bien se puede encontrar que la memoria hace uso de datos históricos como punto de apoyo y referencia, y de igual manera, la historia toma de la memoria «elementos mínimos de verosimilitud para ser aceptada por el grupo o grupos sociales a que hace referencia» (García, 2002: 5).

La importancia del cine documental como artefacto de la memoria, sólo se puede apreciar en el marco de esta diferenciación entre la Memoria

y la Historia. Más aun, en la discusión sobre Memoria y Poder. Este debate, parte del reconocimiento de la existencia de memorias dominantes o hegemónicas (cercanas a la historia oficial e institucionalizada) en contraposición a memorias subalternas, silenciadas, invisibles. Como nos recuerda Florescano, la memoria es la reconstrucción del pasado que se hace a partir del presente; «los intereses de los hombres que deciden y gobiernan ese presente intervienen en la recuperación del pasado» (1998: 22).



Según esto, los grupos sociales que ostentan el poder político y/o económico, tienen la posibilidad de reconstruir e imponer una visión del pasado conveniente a su propósito de perpetuar sus privilegios. Se trata de «un poder que administra y garantiza sus privilegios mediante la puesta en escena» (Balandier, 1994: 19). La memoria colectiva hegemónica, se constituye a partir de una reserva de imágenes, de símbolos, de prácticas. Se institucionaliza en una historia idealizada, construida y reconstruida según las necesidades y al servicio de los grupos de poder.

Balandier nos recuerda que lo imaginario «oficial» enmascara la realidad y la metamorfosea. «La fiesta nazi en la que ni siquiera faltaban los más poderosos simbolismos cósmicos, es la ilustración más frecuentemente citada de ello. Anulaba las divisiones sociales, abolía todo discurso en

favor del puro encantamiento, vinculaba casi a la manera de una comunión, conducía a la desposesión de uno mismo. ...El desfile, la procesión militar y civil, son las expresiones ceremoniales del dogma y de la pedagogía de los gobernantes» (Balandier, 1994: 21).

«El poder del Estado es la forma más visible del poder» (Elías, 1994: 88). Esto explica el énfasis en el poder político cuando se trata de delinear las relaciones de fuerza que privilegian ciertas memorias en detrimento de otras. Sin embargo, como nos recuerda Blair (2011: 70) «la escisión entre memorias dominantes y memorias subterráneas no remite, forzosamente, a la oposición entre Estado y sociedad civil; en muchos casos el problema se da en la relación entre grupos minoritarios y sociedad englobante».

Para entender esta precisión de la mejor manera, el concepto de hegemonía resulta pertinente. «Lo hegemónico» hace referencia a lo dominante, a la objetivación del poder en los discursos y en las prácticas sociales. Se trata de un poder supremo que no sobrevive únicamente gracias al uso de la fuerza. Requiere ante todo de la capacidad de generar una adhesión y consenso social. «Lo hegemónico» se incorpora y se naturaliza. Como señala Weber (2007: 7) «en las relaciones de poder, el mandato influye como si los dominados hubieran asumido por su propia voluntad el contenido del mandato». Este autor introduce en la discusión sobre la noción del poder el problema de la legitimidad, íntimamente asociado al concepto de hegemonía.

La hegemonía reside principalmente en la sociedad civil. No es simple dominio ni puro consenso. La hegemonía organiza tanto la coerción necesaria para mantener el dominio, como el consenso que lo hace creíble y culturalmente aceptable. Los discursos hegemónicos, no sólo involucran a las instancias organizadoras del poder social –como el Estado– sino que penetran profundamente en las visiones del mundo aceptables y aceptadas por la sociedad en su conjunto o, al menos a sectores mayoritarios (Calveiro, 2012: 13).

Existen entonces, memorias que cuentan con el privilegio de la visibilidad. Memorias articuladas por los dispositivos del poder. Coexisten con memorias marginales, ocultas, invisibilizadas, subalternas. Al respecto Blair (2011: 74) señala: «si bien todas son iguales frente al análisis, desde el punto de vista social y político son muy diferentes, están diversamente jerarquiza-

das y opuestas por relaciones de dominación y legitimidades públicas... víctimas y victimarios no construyen la memoria con los mismos recursos y las mismas posibilidades de visibilidad».

Es entonces, cuando cobra vital importancia el cine documental como artefacto de la memoria, ya que éste se ha ido consolidando como un espacio para el cuestionamiento y la deconstrucción de los discursos y las prácticas hegemónicas. «El discurso documental se ha constituido como un espacio de resistencia y alternativo a los discursos sobre lo real en los medios de comunicación social y a la hegemonía de la ficción» (Ortega, 2005: 280). Sin duda, el modo de producción independiente en la gran mayoría del cine documental, ha incidido en su consolidación como un espacio de articulación de las memorias subalternas.

En las ciencias sociales el término *subalterno* es usado para referirse a sectores marginalizados, que se encuentran en situación de inequidad u opresión. Este uso de la palabra proviene de la obra de Antonio Gramsci, pero ha recobrado fuerza al interior de la corriente teórica de los estudios poscoloniales, que surgieron con la intención de revertir las historiografías del imperialismo colonial. El grupo de los Estudios de la Subalternidad propone un cambio de perspectiva en la teorización. Una nueva perspectiva que se sitúe en el insurgente o el «subalterno» y que visibilice las historias de dominación y explotación (Spivak, 2008: 33-34).

De esta manera, aquí nos referimos como memorias subalternas, a las memorias colectivas de grupos sociales en condiciones de opresión. Es importante señalar que no se parte de una visión que niegue la capacidad de agencia y cambio social de los grupos sociales subalternos. Por el contrario, se reconoce que estos grupos minoritarios están en la posición de subvertir la autoridad de aquellos que tienen el poder hegemónico. Más aún, se reconoce al cine documental como un importante dispositivo articulador de estas memorias colectivas marginalizadas y acalladas.

Así como el poder hegemónico se vale de las imágenes y los discursos audiovisuales para perpetuarse, los grupos subalternos pueden encontrar en las imágenes del cine documental el mejor aliado para la articulación y comunicación de sus memorias colectivas. El poder hegemónico existe y se perpetúa en la teatralidad de sus escenas. Se consolida gracias a la producción de imágenes y a la manipulación de símbolos y discursos. Balandier

nos recuerda el importante papel de los medios audiovisuales para que lo imaginario político haya devenido en cotidiano (1994: 11).

Como se viene señalando, el cine documental es un artefacto de la memoria. A través de los discursos que articula, y las imágenes que produce y manipula, se objetivan versiones, testimonios y reconstrucciones del pasado. Moles insiste en señalar la materialidad de la imagen. «La imagen aquí es una cosa, más exactamente, un objeto, puesto que es fabricada.....es siempre un producto objetivable para mí, algo que permanece a través del tiempo y que, en sus causas, puede ser dominado» (Moles, 2002: 158).

De la misma manera que la imagen debe ser entendida como un potente recurso para el poder, el cine documental debe ser entendido como la materialización y objetivación de un poder que se difumina. Ya que el cine documental es un recurso en el que todo el mundo está implicado. Puede ser instrumentado tanto por aquellos que ejercen el poder, como por aquellos sobre los que el poder es ejercido. A continuación dedicaremos un apartado para enfatizar en el cine documental preocupado por articular las memorias subalternas. Un cine que como diría Foucault, cuestiona y visibiliza las «relaciones materiales específicas de poder que hicieron y hacen posible las diversas formas de explotación y de dominación» (1999: 20).

MEMORIAS SUBALTERNAS EN EL CINE DOCUMENTAL CONTEMPORÁNEO

Las memorias subalternas en las que nos detenemos en este apartado, son las de los excluidos socialmente, las de las víctimas de las violencias, las de las mujeres, y las de las sexualidades disidentes. ¿El cine documental contemporáneo aborda estos temas que son generalmente silenciados en el espectáculo mediático y otros medios audiovisuales? ¿Estos productos culturales dan cuenta del cambio de perspectiva que se propone para los procesos de articulación de las memorias subalternas? ¿Asumen la perspectiva de la opresión para dar voz a sus actores? ¿Visibilizan memorias acalladas por los poderes hegemónicos?

Adelantamos una respuesta positiva. Coincidimos con Ortega (2005: 276) cuando señala al espacio documental, «campo de las supuestas imágenes de lo real», como «paradójico y sumamente interesante, en relación con las imágenes tabú de nuestra cultura». Tal y como lo señala esta autora, el

cine documental se ha constituido como un espacio de refugio para temas, recuerdos, imágenes no aceptadas, negadas o reprimidas por las prácticas cinematográficas hegemónicas y los medios de comunicación audiovisual.

LOS EXCLUIDOS SOCIALMENTE

El sistema hegemónico capitalista y neoliberal, produce para existir, sujetos marginados, empobrecidos y vulnerabilizados. El cine documental contemporáneo, retrata esta realidad y se constituye en el soporte de la memoria de la promesa incumplida de progreso y bienestar que traía consigo la modernidad y la globalización. Se trata de documentales que evidencian los mecanismos excluyentes del sistema, y el impacto de dichos mecanismos en la cotidianidad y subjetividades de quienes los sufren. Se ubican aquí los documentales que ofrecen una mirada crítica del capitalismo. Los que evidencian los mecanismos del poder económico y político para maximizar sus ganancias a costa de la vida y los cuerpos de los excluidos.

Michael Moore es uno de los documentalistas más reconocidos por su crítica al sistema capitalista. Documentales como *Sicko* (2007) en el que se visibiliza el débil sistema sanitario de USA y el fraude de las aseguradoras o *Capitalism: A love Story* (2009) donde señala el papel de bancos y empresas en las crisis económicas. *The corporation* (2003) y *So, What's Your Price?* (2007), son otras propuestas que echan mano del humor y la ironía para retratar la memoria de la otra cara de la globalización del capitalismo. A diferencia de la mayoría de la producción documental independiente que tiene una circulación restringida, estas propuestas han logrado un espacio en los medios de distribución de masiva.

Sin embargo son numerosas las propuestas, que aunque menos comerciales y con una circulación más limitada, retratan la misma temática. «A nuestra memoria». Es la primera frase que se puede leer en el documental *Del poder* (2011), de Zaván. Este documental, realizado exclusivamente con material de archivo, registra el enfrentamiento entre el Estado y los movimientos sociales que se reunieron en Génova para manifestarse contra el sistema neoliberal y la globalización, con motivo de la reunión de los presidentes del G8 (los 8 países más ricos del mundo). Zaván no recurre a la voz en off. Incluso en ocasiones prescinde del audio para que nos

concentremos en el poder simbólico de las imágenes que nos proyecta. La construcción de murallas que atraviesan a Génova, la presencia policiaca, el enfrentamiento. Son imágenes en las que se evidencia el poder y sus mecanismos represivos.



Como se viene señalando, el poder hegemónico y sus mecanismos de exclusión requieren para perpetuarse del monopolio de los medios de comunicación de masas. Requiere dirigir los contenidos, orientar el consumo ideológico. Ante este escenario, el cine documental continúa siendo un espacio de resistencia. Otro ejemplo de esto es el documental titulado TV Utopía (2011) de Sebastián Deus. Relata la lucha por existir de un canal comunitario y clandestino de la localidad de Caballito en Buenos Aires. Reconstruye la memoria comunitaria de un medio de comunicación propio, que funcionó de manera independiente en la última década del S.XX, pero que luego de una fuerte persecución legal fue finalmente clausurado. La exclusión social no es sólo económica. Implica también la imposibilidad de ser escuchado, la imposibilidad de que su memoria sea conocida e incorporada a las narrativas oficiales.

Estos mecanismos de silenciamiento de ciertos acontecimientos y banalización de la información, son bastantes conocidos en México. Donde el monopolio de los medios de comunicación niegan o minimizan la cobertura de contextos de exclusión y vulnerabilidad de ciertos grupos sociales. De nuevo, el cine documental nacional, aparece como un espacio en el que se visibilizan realidades dolorosas y silenciadas como las de los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez (Bajo Juárez, 2008)¹, El tráfico de personas y los inmigrantes (De nadie, 2005; Los que se quedan, 2008; Los invisibles, 2010; Félix, ficciones de un traficante, 2012; El albergue, 2012) o el contexto de exclusión de los grupos indígenas y rurales (Voces del Río, 2008; Cuates de Australia, 2011; Tierra Brillante, 2011)².

VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA

La guerra, la violencia, las violaciones a los Derechos Humanos y la lucha por la verdad y la justicia de las víctimas en diferentes partes del mundo, son temas recurrentes en el cine documental. Las memorias de las víctimas, encuentran en el cine documental el espacio de reconocimiento que les es negado en otros medios de comunicación. A nivel internacional se pueden identificar diversos festivales de Cine y Derechos Humanos donde el Cine documental tiene una importante representación (Buenos Aires, Barcelona, Berlín, Santiago, entre otros)³.

¹ El caso de las mujeres asesinadas en Juárez, permite ejemplificar la forma en que las memorias oficiales o dominantes también instrumentalizan el discurso del cine documental para comunicar sus versiones. Los documentales Silencio en Juárez, producido por Discovery Chanel y The New Juárez de Charlie Minn son prueba de ello. En el primero, aunque se presentan los testimonios de los familiares de las víctimas, no se señala la responsabilidad del Estado por omisión. El segundo reivindica el discurso de la necesidad de «mano dura» por parte del Estado y presenta el supuesto éxito de estas estrategias en la disminución de la criminalidad.

² En las experiencias contemporáneas de cine documental sobre la memoria indígena, es importante identificar la corriente de trabajos colaborativos con realizadores indígenas y el impulso que desde diferentes festivales de cine indígena, se le viene dando a propuestas y productos que surgen de las mismas comunidades y su autorepresentación.

³ En México, uno de los principales foros para el Cine Documental, el DOCS DF, cuenta con el ciclo Resistencia, especializado en películas y videos sobre situaciones de violencia y violación de derechos humanos.

Hay versiones de la guerra, la violencia y las víctimas, que cuentan con mayores recursos para darse a conocer. Memorias como las del Holocausto Judío son revisitadas y sus imágenes ya hacen parte del imaginario que todos tenemos de la barbarie humana. Sin embargo, el exceso de memoria sobre ciertos acontecimientos, puede velar la memoria de otros genocidios y variaciones del horror. En el repertorio de la memoria de la violencia y el dolor, contamos con los documentos audiovisuales de las últimas guerras y genocidios. Alejados de la idea del acontecimiento noticiable, existen documentales que profundizan en la herida social de la constante violación de los derechos humanos que el poder ha querido condenar al olvido social. Realidades como las dictaduras militares en España y América Latina, la guerra que Israel mantiene contra Palestina, la absurda guerra en Iraq o lo que sucede al interior de Guantánamo, entre otras.

Botín de Guerra, es un relato documental dirigido por David Blaustein. En el 2000, año en que este documental se estrenó, no era tan conocido a nivel internacional el valor de la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, quienes en medio del miedo y la represión salían a las calles y se organizaban para encontrar a niños secuestrados durante la dictadura militar. En el 2010 se estrenó el documental «Sombra, Niebla, Tiempo» en el que se presentan una serie de testimonios que permiten conocer los efectos psicosociales de la represión franquista. En especial de las víctimas mas invisibles: las mujeres y los niños. Este mismo año salió a la luz uno de los mas crudos documentos audiovisuales de la injusticia hacia el pueblo palestino: Lágrimas de Gaza.

Las imágenes de la guerra siempre son impactantes y dolorosas. Transgreden el sentido de lo humano. Quizá por eso, el tratamiento y la cobertura que los mas medios han dado a guerras como la del Golfo o la de Iraq, se centran en las imágenes satelitales o aéreas. La guerra registrada desde esta perspectiva, cercana a la del videojuego, no nos involucra, no conmueve. En este contexto, el documental de Mauro Andrizzi del 2008 titulado «Iraqi Short Films», llegó a tener una difusión inesperada. Utilizando imágenes «robadas», filmadas por soldados de todos los frentes, y subidas a youtube, construye un discurso político que permite ver desde otra perspectiva la cotidianidad y los efectos de la guerra. Otro documento del

horror, es un documental basado en el registro de cámaras de vigilancia en la prisión para terroristas de Guantánamo. Se titula *No te gusta la verdad* y expone el interrogatorio a un niño canadiense de 16 años.

Marina (2006: 15) afirma que una cosa es la claridad de la experiencia y otra muy distinta la claridad del sentido de la experiencia. De allí la importancia de documentar experiencias de guerra y violencias como las que aquí se ejemplifican. En este apartado se apela a la necesidad de «codificar el dolor». Esto implica recopilar, agrupar, catalogar y clasificar el repertorio de experiencias de los actores que participan o son víctimas de los hechos violentos. Existen eventos que no se pueden dejar de recordar. Especialmente cuando se trata de experiencias traumáticas. Reconstruir y articular la memoria social sobre estos crímenes ontológicos resulta fundamental para la comprensión del presente y la construcción del futuro. Lo realmente importante es cómo se recuerda o se olvidan estos hechos, estas muertes. Cómo se transmite o no, el dolor de las víctimas y los familiares; qué sentido de futuro se puede construir a partir del conocimiento de estas imágenes y de estos testimonios.

LAS MUJERES

Las grandes industrias culturales audiovisuales, son un espacio para la reproducción de estereotipos y roles de género tradicionales. Los canales e incentivos para la creación de discursos propios de las mujeres están claramente restringidos en las industrias culturales. Especialmente para aquellas propuestas que intentan desmarcarse del patriarcado, para producir e imaginar nuevas representaciones y sentidos de lo femenino, del uso de sus cuerpos, de sus deseos.

Los festivales de cine, son el espacio de circulación para la mayoría de los proyectos independientes. De allí, la importancia del surgimiento de diferentes festivales de cine con perspectiva de género alrededor del mundo. MujerDoc, organizado por la ONG Mujeres del Mundo de Zaragoza, Mujeres en foco, es el festival internacional de cine por la equidad de género de la ciudad de Buenos Aires. Lady Filmmakers es el nombre del festival internacional de cine de mujeres de Los Ángeles. Por lo general estos festivales anuales van en su cuarta o quinta emisión. En marzo de este año

se inauguró la primera emisión del festival internacional de cine de la mujer en Afganistán. Sin duda un logro. La existencia y la permanencia de estos festivales constatan e incentiva la producción de documentales que narren y articulen la memoria y el camino andado por las mujeres –y los hombres quienes las acompañan– en el proceso de revertir sus condiciones de opresión y construir relaciones de equidad libres de violencia.



Como ejemplo de este tipo de producción, queremos señalar dos documentales recientes que de manera novedosa y sutil desenmascaran los efectos de los mecanismos del poder, sobre el cuerpo de las mujeres. *Cartas de Alemania* (2011) y *Katinoula* (2012). En *cartas desde Alemania*, sin recurrir a los lugares comunes o a narrativas fáciles y sentimentalistas, se trata el tema del tráfico de mujeres y de la explotación sexual de sus cuerpos. Se centra en el testimonio de tres mujeres del Este que migran a Alemania y se integran de manera involuntaria en redes de comercio sexual. La fuerza del testimonio se potencia con la voz prestada de las actrices que leen los relatos. La imagen que acompaña a los testimonios es fuerte, pero no apabulla. Son imágenes de los establecimientos en los que se actualiza cotidianamente el drama de estas mujeres. Sus luces festivas y sórdidas, los colores de sus paredes, los objetos materiales que se disponen para «el disfrute», contrastan fuertemente con el trauma de sus testimonios. *Katinoula* es una mujer egipcia. En una cultura patriarcal que niega a las mujeres el derecho a envejecer, realizar un documental centrado en la vida cotidiana de una

mujer anciana, es una aventura arriesgada. En sus movimientos lentos, en sus actividades laborales, en sus gestos cansados, en el ingenio con el que sobrevive y sobre todo en los gestos de ilusión con que recuerda al amor de su vida, Katinoula constituye una representación alternativa del cuerpo e identidad femenina.

LAS SEXUALIDADES DISIDENTES

El colectivo LGTB (Lésbico, Gay, Transexual y Bisexual), también ha encontrado en el cine documental un canal para articular y comunicar la memoria de la lucha por el reconocimiento de sus derechos. Su posición de subalternos frente a un poder hegemónico, heterosexual y homofóbico, se ha traducido en la poca visibilidad que tienen como colectivo en las industrias culturales y del espectáculo.

En este caso, los festivales de cine independiente con temática LGTB, también juegan un papel fundamental para la producción y circulación de estos artefactos de la memoria. El Teddy, es uno de los premios más reconocidos en este género. Se entrega desde 1987 para películas de temática gay, lésbica o transgénero, la noche anterior a la entrega del Oso de Oro, dentro de los actos de la Berlinale, el Festival Internacional de Cine de Berlín. Pero fue hasta en 1992 que el comité organizador de la Berlinale reconoció oficialmente este premio y lo incluyó en la lista. Desde entonces, festivales de cine como el de San Sebastián, Milán y Venecia, han integrado a su lista de premios, uno específico, para incentivar y visibilizar los trabajos realizados con la temática LGTB⁴. Incluso, han surgido y se han mantenido festivales dedicados exclusivamente a este rubro como el Festival Internacional de Cine Gay y Lésbico de San Francisco, el Festival de Cine LGTB de Barcelona, Festival Internacional de Cine Lésbico, Gay y Transexual de Madrid, y el Vancouver QUEER Film Festival.

Sébastien Lifshitz es un documentalista y director de cine francés, cuya filmografía se centra en temáticas LGTB. En el 2012, con su documental 'Los invisibles' se propuso desintegrar algunos de los prejuicios y estereotipos

⁴ En México, en el 2012, por primera vez en 27 años de existencia, el Festival Internacional de Cine en Guadalajara (FICG) abrió una sección para la proyección de películas con temática lésbico, gay o transgénero y reconoció a las mejores con el Premio Maguey.



VANCOUVER QUEER FILM FESTIVAL

respecto al mundo de vida homosexual. Los invisibles, son personajes que se alejan del tópico del personaje estridente y visiblemente transgresor del status quo. Los personajes retratados por Lifshitz en su documental son en su mayoría homosexuales mayores, anónimos, que tuvieron el coraje de vivir su homosexualidad en 1950, una época en que ser gay era una enfermedad. En su trabajo más reciente, *Bambi* (2013), se reconstruye la historia de vida de un personaje fascinante. Marie-Pierre Pruvot. El título de este documental es el nombre artístico de la protagonista transexual, que nos narra su vida. Comparte el testimonio de sus primeros años por las calles de Argelia en un cuerpo y con un nombre con el que no se podía identificar. Nos narra su transformación, su vida de cabaret en los años 50, su trayectoria profesional y amorosa. Una historia de vida, relato de una época, de un mundo de vida, el de las noches de cabaret y los shows travestis en París.

Terminamos este apartado con otro documental que merece una mención especial: «Cómo sobrevivir una plaga» de David France (2012), en el que se articula la memoria de una lucha social. Este documento audiovisual es una pieza fundamental, no sólo para el colectivo LGBT, ni para la población VIH positivo. Documenta las actividades específicas de un movimiento social que logró que el SIDA dejara de ser una sentencia de muerte.

CONCLUSIONES. EL CINE DOCUMENTAL COMO SUSTENTO DE LA MEMORIA

A la luz de nuevas reflexiones en las ciencias sociales, el cine documental adquiere un apreciable valor como reconstrucción de periodos

específicos del pasado, en tanto que posibilita el acercamiento de un público cada vez más amplio, a un pasado que parecía cada vez más lejano. La comprensión y verosimilitud, la viveza y efectividad que no logran los discursos y reportes acartonados y crípticos de la exposición científica, se pueden lograr mediante la exposición fílmica. Si por encima de informar, el quehacer primero y último de la ciencia es arrojar luz sobre sucesos, pasados y presentes, para su mejor comprensión, el cine, en algunos casos, puede lograr de mejor forma la reconstrucción de episodios fuertes y crudos que por intereses de ciertos grupos se intentó relegar y, por tanto, mandar al olvido.

Como se ejemplificó en este texto, múltiples memorias, sobre todo las de los grupos con escasa o nula posibilidad de comunicar a públicos amplios sus experiencias más dolorosas, han tenido al cine como uno de los pocos vehículos para expresar su perspectiva, su memoria de eventos mortíferos. Medio que a su vez ha expuesto con lujo de detalle y considerando distintas visiones, lo que de otra forma hubiese quedado circunscrito al consumo local, y de lo cual, el boliviano Jorge Sanjinés sabe muy bien, por ello tanta la insistencia en generar un cine diferente, uno con compromiso social y político.

El cine documental entonces, permite el acceso a diversas perspectivas sobre acontecimientos significativos del pasado, y su recuperación por sectores que se sienten aludidos y que de alguna manera mantienen con vida tales eventos. La memoria, en tanto que parte del presupuesto de que entre más visiones hay sobre el pasado más se enriquece éste, recupera al documental como *instrumento* del recuerdo, toda vez que comunica y provee de elementos para el mantenimiento del pasado. Y lo menos relevante es si se le considera una fuente primaria o secundaria, pues lo notorio es que aporta elementos para la reconstrucción de periodos y épocas como una constancia de lo ocurrido.

Contrariamente a lo que algunos proponen (*v. gr.* Salvador, 1997: 17), los documentos fílmicos sí pueden ser vistos como «documentos históricos» en tanto que permiten conectar distintos elementos que se perciben como inconexos: cuestiones sociales, culturales, económicas y políticas, que rodean ciertas temáticas, fenómenos, sucesos, sin los cuales, su comprensión sería más difícil.

Finalmente, la tarea de la memoria, no es la de buscar la verdad, sino la de ampliar las perspectivas y las versiones del pasado, dando palabra a los que se las han arrebatado, enriqueciendo eventos, contrastando posturas, para que ese proyecto futuro de sociedad, contenga todas las voces posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M.A.

1992 Fragmentos de la Memoria Colectiva de Maurice Halbwachs. *La Revista de Cultura Psicológica*, Vol. 1, [1], pp. 5-13.

BALANDIER, Georges

1994 *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.

BLANCO, A.

1997 Los Afluentes del Recuerdo: La Memoria Colectiva, pp. 83-105. En: Ruiz-Vargas (comp.). *Claves de la Memoria*. Madrid: Trotta.

BILLIG, M.

1990 «Memoria Colectiva, Ideología y la Familia Real Británica», pp. 77-96. En: Middleton, D. y Edwards, D. (comp.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido*. Barcelona: Paidós.

BLAIR, Elsa

2011 Memoria y poder: (des)estatalizar las memorias y (des)centrar el poder del Estado. En *Revista Universitas Humanística* n° 72 julio-diciembre de pp. 63-87, Bogotá, Colombia, issn 0120-480.

BROSSAT, A.; COMBE, S.; Potel, J. y SZUREK, J. (eds.)

1990 *En el Este la Memoria Recuperada*. Valencia: Alfons El Magnànim, 1992.

BRUNER, Jerome

1990 *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza, 2000.

CALVEIRO, Pilar

2012 *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. México: Siglo XXI.

DALTON, Margarita

2001 Lo visual en la antropología. *Revista Desacatos*, nº 8, pp. 11-13.

ELÍAS, Norbert

1994 *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.

ENGESTRÖM, Y.; BROWN, K.; ENGESTRÖM, R. y KOISTINEN, K.

1990 «Olvido Organizacional: Perspectiva de la Teoría de la Actividad», pp. 157-186. En: Middleton, David y Edwards, Derek (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo

1994 *La Psicología Colectiva un Fin de Siglo más Tarde*. Barcelona: Anthropos/ Colegio de Michoacán.

FINKIELKRAUT, A.

2000 *Una Voz Viene de la otra Orilla*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

FOUCAULT, Michael

1999 *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.

FLORESCANO, Enrique

1998 «De la memoria del poder a la historia como explicación». Carlos Pereyra et al. *Historia para qué*, 17ª ed., México: Siglo XXI Editores.

FLORESCANO, Enrique

1999 *Memoria Indígena*. México: Taurus.

GALEANO, E.

1997 Memorias y Desmemorias. *Le Monde Diplomatique*, ed. española, julio-agosto. [En red], consultado: julio 21, 2003. Disponible en: <http://membres.lycos.fr/jes/boo-galeano-es.htm>

HALBWACHS, M.

1950 *La Mémoire Collective*. París: PUF, 1968.

LEVI, P.

1958 *Si Esto es un Hombre*. Buenos Aires: Raíces, 1988.

LOWENTHAL, D.

1985 *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARINA, José Antonio

2006 *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.

MENDOZA, J.

2001 «Memoria Colectiva», pp. 67-125. En González, M.A. y Mendoza, J. (comps.). *Significados Colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas*. México: Tecnológico de Monterrey.

MIDDLETON, D. y EDWARDS, D.

1990 «Recuerdo Conversacional: un Enfoque Sociopsicológico», pp. 39-62. En: Middleton, D. y Edwards, D. (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. (comps.)

1990 *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

MOLES, Abraham

2002 «La imagen como cristalización de lo real». En Navarro, Desiderio *IMAGE 1. Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico*. La Habana: Casa de las Américas.

MOLINA, Mauricio

1998 *La Memoria del Vacío*. México: UNAM.

ORTEGA, María Luisa

2005 *Imágenes de lo real. Tabú y fascinación en la tradición documental*. En Domínguez, Vicente. *La sombra de lo prohibido, innombrable y contaminante*. Ensayos de Cine, Filosofía y Literatura. Ocho y Medio, libros de cine. Madrid.

PENNEBAKER, James y CROW, Michael

2000 «Memorias colectivas: la evolución y la durabilidad de la historia». En Rosa, Alberto *et al. Memoria Colectiva e Identidad Nacional*, pp. 231-257. Madrid: Biblioteca Nueva.

RADLEY, A.

- 1990 Artefactos, Memoria y Sentido del Pasado, pp. 63-76. En: Middleton, D. y Edwards, D. (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

SALVADOR, Alicia

- 1997 *Cine, Literatura e Historia. Novela y Cine: Recursos para la Aproximación a la Historia Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.

SÁNCHEZ-BIOSCA

- 2006 *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Ediciones Cátedra.

SCHWARTZ, B.

- 1990 La Reconstrucción de Abraham Lincoln, pp. 97-123. En: Middleton, D. y Edwards, D. (comps.): *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

SHOTTER, J.

- 1990 La Construcción Social del Recuerdo y el Olvido, pp. 137-155. En: Middleton, D. y Edwards, D. (comps.): *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty

- 2008 «Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la Historiografía». En Mezzadra, Sandro. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Edit. Traficantes de sueños.

VÁZQUEZ, Félix

- 2001 *La Memoria como Acción Social. Relaciones, Significados e Imaginario*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, Lev

- 1930 *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo, 1979.

WEBER, Max

- 2007 *Sociología del poder: Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza Editorial.

YERUSHALMI, Y.

1982 *Zajor. La Historia Judía y la Memoria Judía*. Barcelona: Anthropolos/Fundación Cultural Eduardo.

Filmografía

Robert Flaherty (1922). *Nanook of the North*. Estados Unidos.

Salvador Toscano (1949-1950). *Memorias de un mexicano*. México.

Jorge Sanjinés (1971). *El coraje de un pueblo*. Bolivia.

José Luis Güerín (2001). *En construcción*. España Carlos Armella y Pedro.

Adrián Arce, Diego Rivera y Antonio Ziri6n (2003). *Voces de la Guerrero*. México.

González Rubio (2004). *Toro negro*. México.

David Blaustein (2000). *Botín de Guerra*. Argentina.

Mark Achbar y Jennifer Abbot (2003). *The Corporation*. Canada.

Tin Dirdamal (2005). *De nadie*. México.

Michael Moore. (2007). *Sicko*. EEUU.

Olallo Rubio (2007). *So, What's Your Price?* EEUU

Alejandra Sánchez, José Antonio Cordero (2008). *Bajo Juárez*. México.

Mauro Andrizzi (2008). «*Iraqi Short Films*». Argentina.

Jaime Jamaica. (2008). *Voces del Río*. México.

Discovery Chanel (2008). *Silencio en Juárez*.

Juan Rulfo (2008). *Los que se quedan*. México.

Michael Moore (2009). *Capitalism: A love Story*. EEUU.

Vibeke L6kkeberg (2010). *L6grimas de Gaza*. Noruega.

Mark Silver y Gael García (2010). *Los invisibles*. México.

Juan Caunedo (2010). *Sombra, Niebla, Tiempo*. España.

José Luis Figueroa Lewis y Sebastián Díaz (2011). *Tierra Brillante*. México.

- Sebastián Mez (2011). *Ein brief aus Deutschland*. Alemania.
- Sebastián Deus (2011). *TV Utopía*. Argentina.
- Malika Zouhali-Worrall y Katherine Fairfax Wright (2011) *Tell me Kuchu*. Uganda.
- Zaván (2011) *Del poder*. Italia.
- Everardo González (2011). *Cuates de Australia*. México.
- David France (2012). *How to Survive a Plague*. Estados Unidos.
- Alejandra Islas, Alejandro Solalinde (2012). *El albergue*. México.
- Adriana Trujillo (2012). Félix. *Autoficciones de un traficante*. México.
- Pedro Ultras (2012). *ABC nunca más*. México, Estados Unidos.
- Myrna Tsapa (2012). *Katinoula*. Egipto.
- Chris Belloni (2012). *I am Gay and Muslim*. Marruecos.
- Charlie Minn (2012). *The new Juárez*. México EEUU.
- (2012) *No te gusta la verdad. 4 días en Guantánamo*. Canadá.
- Sébastien Lifshitz (2012). *Les invisibles*. Francia.
- Sébastien Lifshitz (2013). *Bambi*. Francia.

GISELA KOZAK ROVERO (Venezuela)

Doctora en Letras (2002) y Magíster Scientiarum en Literatura Latinoamericana (1992) por la Universidad Simón Bolívar (USB). Licenciada en Letras (1986) por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesora Titular y docente de la Escuela de Letras, Maestría en Estudios Literarios y Maestría en Gestión y Políticas Culturales por la Universidad Central de Venezuela. Jefe (interina) del Departamento de Teoría de la Literatura (2005-2006). Coordinadora de la Maestría en Estudios Literarios (2000-2006). Actualmente coordina el Observatorio Venezolano de Políticas Culturales (OVPC) del ININCO-UCV. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Gestión y Políticas Culturales. Tiene nueve libros publicados, entre ellos el de ensayo *Ni tan chéveres ni tan iguales* (2014), la novela *Todas las lunas* (2011) y el libro de cuentos *En Rojo. Narración coral* (2012). Colaboradora de revistas nacionales e internacionales. Posee textos narrativos y ensayísticos en revistas, periódicos y en antologías. Es articulista del diario *Tal Cual*.

Correo electrónico:

gisela.kozak@gmail.com

Teléfono: +58 424 2174569

Twitter: @giselakozak



Cultura en la ley: nación, pueblo, historia y democracia en la Revolución Bolivariana

*Culture in the law: nation,
people, history and democracy
in the Bolivarian Revolution*

Recibido: 18/03/2014 • Aceptado: 05/05/2014

© De conformidad por su autora para su publicación. Esta cesión patrimonial comprenderá el derecho para el Anuario ININCO de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla, y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar los intereses y derechos morales que le corresponden como autora de la obra antes señalada. Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la autora. Ley de Derecho de Autor. Gaceta oficial N° 4638 Extraordinario. 1º Octubre de 1993. Las fotos e imágenes utilizadas son estrictamente para uso académico.

RESUMEN

GISELA KOZAK ROVERO

Cultura en la ley: nación, pueblo, historia y democracia en la Revolución Bolivariana

El artículo analiza el Proyecto de Ley Orgánica de Cultura propuesto en el año 2002 y la Ley Orgánica de Cultura, aprobada en la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela en el año 2013, tomando en cuenta tanto el contexto jurídico y político en el que surgen ambos documentos como las nociones de **cultura, nación, pueblo y democracia** que los sustentan y que responden a la progresiva radicalización de la revolución bolivariana.

Descriptor: Cultura / Nación / Pueblo / Democracia / Revolución Bolivariana / Venezuela.

ABSTRACT

GISELA KOZAK ROVERO

Culture in the law: nation, people, history and democracy in the Bolivarian Revolution

The article analyzes the Project of the Organic Law of Culture, proposed in 2002, and the Organic Law of Culture adopted by the National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela in 2013, taking into account both the legal and political context in which both documents emerge as the notions of **culture, nation, people and democracy** that support them and respond to the progressive radicalization of the bolivarian revolution.

Key words: Culture / Nation / People / Democracy / Bolivarian revolution / Venezuela.

RÉSUMÉ

GISELA KOZAK ROVERO

Culture dans la loi: la nation, le peuple, l'histoire et la démocratie dans la révolution bolivarienne

L'article analyse le Projet de Loi Organique de la Culture proposé dans l'année 2002 et la Loi Organique de Culture, approuvée par l'Assemblée Nationale de la République Bolivarienne du Venezuela dans l'année 2013, en tenant compte tant du contexte juridique et politique dans lequel se posent les deux documents comme lesquels de notions de **culture, nation, peuple et de la démocratie** qui soutiennent et répondent à la progressive radicalisation de la révolution bolivarienne.

Mots-clés: Culture / Nation / Peuple / Démocratie / Révolution bolivarienne / Venezuela.

RESUMO

GISELA KOZAK ROVERO

Cultura na lei: nação, povo, história e democracia na Revolução Bolivariana

Neste artigo são analisados o projeto de Lei Orgânica de Cultura proposto em 2002 e a Lei Orgânica da Cultura, aprovada pela Assembleia Nacional da República Bolivariana da Venezuela em 2013, tendo em conta tanto o contexto legal e político em que ambos documentos surgem como as noções de **cultura, nação, povo e democracia** que os suportam e que respondem à progressiva radicalização da Revolução Bolivariana.

Palavras-chave: Cultura / Nação / Povo / Democracia / Revolução Bolivariana / Venezuela.

CONTEXTO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA LEY ORGÁNICA DE LA CULTURA APROBADA EN 2013

El presidente de Venezuela Hugo Chávez Frías declaró socialista la revolución bolivariana en el año 2005; en el año 2006 es re-electo en su cargo y, animado por su triunfo, propone en los primeros meses del 2007 una serie de reformas a la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, las cuales fueron sometidas a referéndum y rechazadas por poco más de la mitad de los votantes en diciembre de 2007. El resultado negativo de la consulta no desanimó al ejecutivo nacional pues aunque la Constitución no pudo ser cambiada, la Asamblea Nacional adoptó aspectos sustantivos de la reforma con el nombre de *Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista-2007-2013* (PPS-2007-2013) en ausencia casi absoluta de diputación opositora dado que los partidos no oficialistas se abstuvieron de participar en las elecciones parlamentarias del 2005. Dicho *Plan Socialista...* contiene un conjunto de propuestas políticas, sociales, económicas y culturales, entre ellas:

I. Nueva Ética Socialista: Propone la refundación de la Nación Venezolana, la cual hunde sus raíces en la fusión de los valores y principios más avanzados de las corrientes humanistas del socialismo y de la herencia histórica del pensamiento de Simón Bolívar.

II. La Suprema Felicidad Social: A partir de la construcción de una estructura social incluyente, un nuevo modelo social, productivo, humanista y endógeno, se persigue que todos vivamos en similares condiciones, rumbo a lo que decía El Libertador: «La Suprema Felicidad Social».

III. Democracia Protagónica Revolucionaria: Para esta nueva fase de la Revolución Bolivariana se consolidará la organización social, tal de transformar su debilidad individual en fuerza colectiva, reforzando la independencia, la libertad y el poder originario del individuo.

IV. Modelo Productivo Socialista: Con el fin de lograr trabajo con significado, se buscará la eliminación de su división social, de su estructura jerárquica y de la disyuntiva entre la satisfacción de las necesidades humanas y la producción de riqueza subordinada a la reproducción del capital (3).

Estamos en presencia de una propuesta de democracia radical, la cual se define por «la idealización de un sistema en el que las decisiones políticas, sobre todas aquellas que afectan al colectivo como un todo, pueden entenderse como el producto de la voluntad de los que se ven afectados por ellas». Éste es el sentido en el que su ideal puede concretarse en la fórmula que hemos empleado para introducir la referencia a Rousseau: «el principio de identidad entre gobernantes y gobernados» (Vallespín, 166). Las políticas culturales del gobierno actual pretenden, junto con los medios de comunicación públicos y el sistema educativo, apelar a un sentido de lo nacional que se enmarque en el modelo de democracia radical adelantado por el Primer Plan Socialista, 2007-2013. Como ya se sabe, la nación como relato unificador pone en primer plano los vínculos que convierten a una población radicada en un espacio geográfico dado en un pueblo, origen de la soberanía y sujeto que trasciende en el tiempo al proyectarse en todo su esplendor histórico como heredero del pasado, protagonista del presente y autor del futuro. Tal relato es una forma altamente movilizadora de elaboración cultural cuya influencia no es solo registrable en el discurso literario



y político (Bhabha, 11), sino que puede manifestarse en acciones precisas del estado nacional en los ámbitos económico, social, político, educativo y cultural, sobre todo en momentos de crisis y cambios en los que los centros de poder sufren modificaciones de envergadura y se potencian los conflictos y antagonismos propios de cualquier orden social.

La Ley Orgánica de Cultura –presentada por la Subcomisión de Cultura ante la Comisión Permanente de Educación, Cultura, Deportes y Recreación de la Asamblea Nacional– fue aprobada en el seno del parlamento en primera discusión en el año 2009 y en segunda discusión en el 2013 (LOC 2013). La misma tiene que ser entendida en el contexto de la peculiar configuración del estado venezolano y las intenciones programáticas de la revolución bolivariana y su instrumentación. Estas intenciones son si se quiere paralelas al ordenamiento constitucional vigente, pero en todo caso la LOC 2013 es correlato y expresión jurídica de las políticas culturales llevadas a cabo por el ente rector en el área, el Ministerio del Poder Popular para la Cultura, cuyo fin, según el vocabulario revolucionario al uso en muy distintos documentos y presentaciones públicas, es conformar una nueva hegemonía. No obstante esta conformación tropieza con obstáculos muy reales que, incluso, pueden desafiar los intentos de juzgar el proceso venezolano a partir de la tan nombrada noción de Antonio Gramsci¹. Más allá de esta discusión, la «Nueva Ética Socialista», la «Suprema felicidad social» y la

¹ Agradezco a Manuel Silva Ferrer –compañero de panel en las jornadas de estudios «Pensar la cultura en la Venezuela contemporánea» (20-6-12) del GEIVEN (Grupo de Estudios Interdisciplinario sobre Venezuela), realizadas en el Instituto de las Américas (París, Francia)–, sus acertadas observaciones sobre el uso y abuso de la noción de hegemonía gramsciana. Venezuela es un país cuyas bases económicas permanecen intactas en cuanto a estado rentista petrolero y que, en este sentido, desafía la economía política marxista aceptada por el propio Gramsci: sin transformación profunda de las relaciones de producción no puede haber la constitución de una nueva hegemonía, sino trabajo político de preparación a través de partidos políticos e intelectuales orgánicos.

En todo caso, y dado el empeño del discurso político oficial en referirse a la hegemonía, aclaramos: En el Primer Plan Socialista 2007-2013 se contempla la Venezuela rentista del siglo XX en términos de su pertenencia al capitalismo, definido no solo como un modo de producción sino, siguiendo a Antonio Gramsci, «como una forma completa de vida social» (Barrett, 268), la cual debe modificarse de raíz desde el poder del estado contando con la organización de la gente desde las bases. De hecho, parte importante de la acción comunicacional, educativa y proselitista de la revolución, dentro y fuera del país, es presentar la Venezuela del siglo XX, especialmente entre 1958 y 1998 como un continuo histórico de permanente hostigamiento, explotación y expolio de los sectores populares, sin logros sociales, económicos, políticos o culturales rescatables. La construcción de la nueva hegemonía en vistas a cambiar el estado de cosas de la sociedad pre-revolucionaria se define según Antonio Gramsci como la «organización del consentimiento: el proceso que construye formas subordinadas de conciencia sin recurrir a la violencia o la coerción» (Barrett, 2003: 266). Para tales formas subordinadas de conciencia la educación, los

«Democracia protagónica revolucionaria», propuestas por el PPS 2007-2009, se presentan como valores propios de la superación del capitalismo que pueden ser paulatinamente aceptados por la población a través de la acción cultural, educativa y comunicativa del estado.

MINISTERIO

DEL PODER POPULAR
PARA LA CULTURA

La LOC 2013 formaría entonces parte de esta acción. Aunque el gobierno bolivariano ha prestado bastante más atención a otras leyes, su estudio es pertinente pues contiene las concepciones fundamentales sobre la cultura que explícitamente se manifiestan tanto en el Primer Plan Socialista 2007-2013 como en las directrices del ministerio encargado.

CULTURA EN EL PLOC 2002 Y LA LOC 2013: DE LA CONSTITUCIÓN AL PRIMER PLAN SOCIALISTA 2007-2013

El PLOC 2002 presentado bajo la presidencia de Manuel Espinoza –para ese entonces presidente del Consejo Nacional de la Cultura, ente rector del área antes de la fundación del Ministerio– define la cultura y las áreas objeto de la gestión cultural del Estado del siguiente modo:

medios de comunicación y la gestión cultural son indispensables pues la revolución no puede producir los cambios necesarios exclusivamente desde la gestión económica o a través de la coerción o la exclusión. Es preciso, en una sociedad enfrentada políticamente como la venezolana, conseguir la unidad revolucionaria a través de la unidad ética e intelectual y que las conciencias aisladas y dispersas se constituyan en un colectivo social, un «hombre colectivo», que en la lucha por una sociedad distinta estaría dispuesto a la construcción de un nuevo estado.

Artículo 3. A los efectos de esta ley, de las leyes especiales y de los reglamentos que las complementan, se entiende por cultura toda manifestación de la creatividad, la energía generativa de lo humano referida a los valores éticos y estéticos, objetivada en las artes del hacer, la invención y la expresión, cualquiera que sea su modalidad, mérito o destino, en función del bienestar, de la diversidad y riqueza de la vida, del desarrollo social, del mejoramiento de la educación, del equilibrio ecológico y territorial; y especialmente las manifestaciones que están comprendidas en las siguientes áreas o disciplinas:

1. Antropología. 2. Historia. 3. Arqueología. 4. Arquitectura. 5. Ética. 6. Bibliotecología, Museología, Archivología y demás disciplinas de recolección, conservación y exhibición de bienes. 7. Literatura. 8. Artes plásticas y gráficas. 9. Artes escénicas: teatro, Danza, Música y Espectáculos. 10. Cine y artes audiovisuales. 11. Radio y televisión educativas o culturales. 12. Costumbres y tradiciones populares. 13. Artesanías. 14. Investigación, información, experimentación y crítica, dentro del campo de las disciplinas antes mencionadas. 15. Animación, promoción y gerencia de las manifestaciones señaladas en los literales anteriores. 16. Cualesquiera que el organismo rector del Sistema Nacional de Cultura decida añadir a la enumeración que antecede, y que no sea competencia de otros organismos o entes del sector público (181-182).



Esta definición posee un carácter englobante y abarcador que se manifiesta en el amplio rango de actividades objeto de la gestión del estado y en la atención tanto a la actividad creadora en sí misma como a su relación con la educación, las tecnologías de información y comunicación y la conservación patrimonial. Se consideran los debates intelectuales en torno a la noción de cultura; ésta se define como hacer en la diversidad, vista desde la perspectiva antropológica; como transformaciones en el tiempo, desde la histórica: y como un conjunto de actividades relacionadas con la producción, recepción y circulación de representaciones desde la perspectiva comunicacional y estética. Se toma también en cuenta el desarrollo del proyecto político plasmado en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. El articulado de ésta sobre la cultura se inspira en los más avanzados planteos sobre la importancia de la misma en las sociedades actuales, reflejados en documentos oficiales de organismos internacionales como la UNESCO. Igualmente atiende al desarrollo de los principios constitucionales rectores, es decir, los derechos, garantías fundamentales y principios que deben regir las políticas culturales de estado². Todos estos principios corresponden a la definición de la democracia plural, representativa, participativa y protagónica que propone la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. En función de estos principios, tanto la redacción como la discusión de este proyecto involucró a múltiples sectores políticos, artísticos, intelectuales y académicos con el fin de constituirse en el producto de un amplio consenso, pero, infortunadamente, tal carácter consensuado fue visto por el oficialismo como una concesión a sus adversarios políticos y el proyecto fue desechado.

Veamos la definición de cultura y de las áreas de gestión de la LOC 2013:

Teniendo presente que nuestra cultura es parte de un proceso anterior a la llegada de los europeos a estas tierras, debemos reconocer la cultura de los antepasados aborígenes como un legado, dándole justo valor a nuestra diversidad

² Libertad de creación cultural, la cultura como bien irrenunciable, el acceso a la información, bienes y servicios culturales, apoyo a la radio y televisión comunitarias, principio de igualdad entre culturas, culturas constitutivas de la nacionalidad, atención especial a la infancia, adolescencia, personas y comunidades en situación de exclusión, atención a comunidades indígenas, protección del castellano, lenguas indígenas e idiomas de comunidades extranjeras, relación indisoluble cultura-educación.

cultural, conscientes de la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza tangible e intangible en particular los sistemas de conocimientos de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible y sustentable. Es por ello que, como consecuencia de los procesos de globalización y mundialización, cuyos significativos avances en las tecnologías de la información y comunicación, constituyen un desafío para la preservación de la diversidad cultural, se deben adoptar medidas para proteger la diversidad de las expresiones culturales y sus contenidos, especialmente en situaciones donde corran peligro de extinción o de grave menoscabo, de conformidad con lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, suscrita y ratificada por nuestra República (1).

Artículo 7. Se considera de interés público la defensa de los valores culturales del pueblo venezolano; el Estado, en corresponsabilidad con el poder popular y demás sujetos sociales, la familia, el sistema educativo, trabajadoras y trabajadores culturales y medios de comunicación social, deben promover, fortalecer y defender el conocimiento, divulgación y comprensión de los valores éticos y estéticos que conforman la cultura venezolana (4).

Artículo 12. El Estado a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa debe coadyuvar en la enseñanza y aprendizaje de los valores y manifestaciones culturales, de manera prioritaria, así como de las culturas latinoamericanas y caribeñas. Este proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo venezolano, se integrará coordinadamente como parte del hecho cultural de acuerdo a lo siguiente:

1. El órgano rector con competencia en cultura conjuntamente con los órganos rectores con competencia en educación, instrumentarán programas de formación en: el conocimiento de las manifestaciones tradicionales que nos identifican y otras expresiones culturales propias, a fin de promover y enriquecer nuestros valores, como vías para fortalecer la autodeterminación y la identidad nacional (5).

Artículo 13. El órgano rector con competencia en cultura, en corresponsabilidad con la participación protagónica del poder popular y demás sujetos sociales, tienen el deber de proteger, preservar, defender y garantizar la identidad cultural venezolana. El Estado, debe velar para que no sean violentadas o debilitadas sus modos de vida, organizaciones socioeconómicas, formas de utilización del hábitat, ambiente, sus idiomas, discursos y otras especificidades históricamente consolidadas de los pueblos indígenas, afrovenezolanos y otras identidades comunitarias, locales y regionales (5).



La cultura es vista en un sentido más bien restrictivo de herencia y tradición, a diferencia del PLOC 2002 que la contempla también como apropiación contemporánea de prácticas provenientes de múltiples fuentes culturales nacionales e internacionales, en todos los registros cultos, populares y masivos como diría Néstor García Canclini en su citadísimo texto *Culturas híbridas: entradas y salidas de la modernidad*. Existe a lo largo de la ley un marcado énfasis en la artesanía y en los modos tradicionales de las culturas indígenas y populares rurales en detrimento de lo popular-urbano y del estímulo a la creación individual, y si bien el reconocimiento de la diversidad cultural está presente también en el proyecto de ley 2002, en la LOC 2013 se parte de una identificación de lo pre-moderno en términos de autenticidad que recuerda a la idea romántica alemana de la cultura nacional anclada en el pasado. Tal visión explica la ausencia a lo largo de la LOC 2013 de las tecnologías de información y comunicación y de las industrias culturales. Las mismas no son tema del instrumento legal, vacío que implica un juicio de valor sobre su proyección cultural en tanto instrumentos desnacionalizadores, colonizadores y capitalistas. Internet, la radio, el cine, la televisión, la industria editorial y discográfica no aparecen como priori-

dades culturales en este instrumento, sorprendente ausencia en pleno siglo XXI, sobre todo en un país como Venezuela de culturas predominantemente urbanas cuyo disfrute, creación e intercambio cultural se relaciona sin duda con la música, el cine y la televisión. La ausencia de estas actividades en la LOC 2013 traduce la crítica a las culturas «europeas» entendidas exclusivamente en su sentido invasor y no como parte fundamental de nuestra historia. Esta perspectiva se subraya a través de un significativo silencio: no existe en la LOC 2013 ninguna mención a España pues su aporte se subsume al «aporte europeo», al que investigadores identificados con el oficialismo como Mario Sanoja coloca en la misma enumeración al lado del aporte asiático y el del Medio Oriente, en contraste con la importancia dada a la presencia indígena y africana (86).

A partir de la noción de cultura esbozada en líneas anteriores la LOC 2013 asume la existencia de la «identidad nacional venezolana», la cual es manifestación palpable de una nación-pueblo que conforma un «nuevo género humano», palabras utilizadas por el Libertador Simón Bolívar para retratar a los criollos americanos durante las guerras de independencia en el siglo XIX. Se utiliza la expresión «identidad propia» (nacional) junto a la caracterización de nuestra cultura como «multiétnica, pluricultural, intercultural, dinámica, e indisolublemente latinoamericana y caribeña». Es posible que las frecuentes mezclas terminológicas de este tipo en la LOC 2013 denoten simple impericia o descuido, no obstante a lo largo del texto no se resuelven las tensiones que describe Jesús Martín Barbero entre las realidades multiculturales de los estados nacionales actuales y los intentos de homogeneización desde el poder central:

Es esa equivalencia entre identidad y nación la que la multiculturalidad de la sociedad hace estallar. Pues de un lado la globalización disminuye el peso de los territorios y los acontecimientos que telurizaban y esencializaban lo nacional, y de otro la revalorización de lo local redefine la idea misma de nación. Mirada desde la cultura-mundo, la nacional aparece provinciana y cargada de lastres estatistas. Mirada desde la diversidad de las culturas locales, la nacional equivale a homogeneización centralista y acartonamiento oficialista. De modo que es tanto la idea como la experiencia social de identidad la que desborda los marcos maniqueos de una antropología de lo tradicional-autóctono y una sociología de lo moderno universal (39).

Hablar entonces de identidad nacional choca con la pluri o multiculturalidad, pues la diversidad presupone múltiples formas de pertenencia que no denotan exclusivamente lo nacional, como la etnia, el género, la región y la orientación política, por ejemplo. Por otra parte, las tecnologías de información y comunicación y las industrias culturales, ignoradas en la LOC 2013, materializan en la vida cotidiana de la gente la globalización desde el punto de vista cultural, y son fundamentales por cierto para entender el sentido caribeño y latinoamericano del quehacer cultural venezolano en tanto propician el conocimiento de otras culturas. Esta situación debería estar clara en un proyecto de ley hecho por funcionarios de un gobierno que le da tanta importancia a los medios de comunicación y al adoctrinamiento político, pero en el instrumento analizado triunfa el empeño de echar mano de «una antropología de lo tradicional-autóctono» para enfrentar la «sociología de lo moderno universal» representada por las culturas europeas y estadounidense, forma de pensamiento que, como indica Jesús Martín Barbero, responde a un esquema binario que las realidades actuales desbordan. Difícilmente esta orientación se puede imponer entre los sectores populares venezolanos porque como dice Pedro Trigo en *La cultura del barrio*:

Hugo Chávez, con su capacidad realmente monstruosa de comunicación, repuso en el horizonte nacional a las culturas populares, las trató no como culturas que tramontan sino como cotidianidad cualitativa. La gente popular sintió que su ser cultural no era algo recesivo, casi vergonzoso sino algo público lleno de dignidad que se hace presente en la televisión por boca del que está al frente de los demás como paradigma de ciudadano, que eso significa presidente, además de como jefe de estado. Por eso a medida que ese discurso está siendo sustituido por otro de tinte ideológico, mucha gente popular ya no se reconoce en él, aunque evoque constantemente a Bolívar y fustigue el colonialismo interno. Primero porque las culturas populares como culturas vivas de la cotidianidad son muy concretas y complejas, y no encuentran expresión en una ideología en extremo simple y fixista (sic). Pero, más aún, porque las culturas populares tradicionales se viven hoy en su versión modernizada y la cultura suburbana es netamente contemporánea, y a los que viven en ella les disuena ese discurso tan marcadamente pasadista. Las culturas populares ansían conjugarse con la cultura occidental mundializada, y una de sus aspiraciones irrenunciables consiste en asumir los bienes civilizatorios de la última revolución científica y tecnológica. Lo que no quieren es que se les declare

abolidas desde el poder, tanto político como intelectual como massmediático, que era lo que venía sucediendo. Su deseo más hondo es que se establezca a nivel nacional una interlocución cultural no asimétrica sino verdaderamente ecuménica y simbiótica (231).

Las culturas populares venezolanas articulan registros tradicionales, elementos de las industrias culturales nacionales e internacionales, influencias religiosas y políticas diversas, valores propios de la educación formal pública y rasgos dependientes de las migraciones. El aporte de nuestras comunidades indígenas y de las colectividades afrodescendientes, exaltadas como fuentes primigenias y auténticas de la venezolanidad, debe contemplarse en el contexto de una sociedad que habla fundamentalmente castellano, practica el cristianismo y ha asumido como suyos los procesos económicos, sociales y políticos de la modernidad. Si los redactores de la LOC 2013 lo hubieran pensado mejor habrían entendido que cuando se afirma en el texto que la cultura en Venezuela es multiétnica, pluricultural, intercultural, dinámica y latinoamericana y caribeña, se está mucho más cerca de lo indicado por Trigo acerca de las culturas populares urbanas que de una noción como la de identidad nacional.

SUJETO NACIONAL POPULAR, CULTURA Y DEMOCRACIA



Entre los principios rectores del PLOC 2002 se encuentra el reconocimiento de las culturas indígenas y africanas como constitutivas de la nacionalidad, y se insiste en que deben ser objeto de atención especial por parte

del estado. A diferencia de la LOC 2013, se parte de la aceptación de las culturas existentes en el estado-nación sin juzgar unas en favor de otras, más allá de que no vulneren el ordenamiento constitucional vigente. Ciertamente el proceso de la conquista y colonización tuvo características genocidas y de arrase cultural pero se está llevando a cabo una revolución en nombre del marxismo y los ideales bolivarianos, ambos en la senda de la modernidad ilustrada por más que ésta haya sido impugnada con razonables argumentos en el mundo político y académico internacional en el siglo XX. Aunque también las lenguas indígenas son, mercedamente, oficiales, no poseemos un idioma indígena hablado por porcentajes significativos de la población, al estilo del guaraní en Paraguay, que pueda ser adoptado como la otra lengua nacional; además, de acuerdo al último Censo de Población efectuado en 2011, Venezuela tiene solo 2,8% de población indígena.



La sobredimensión del aporte indígena frente al genéricamente llamado «europeo» tiene poco que ver con la solución de los ingentes problemas de nuestros aborígenes y más con motivaciones propias de la lucha política: las culturas indígenas pueden asimilarse al socialismo dado su fuerte componente comunitario mientras que España significa la introducción del capitalismo, el sistema a destruir. El que estudiosos desde diversas posturas

teóricas coincidan en que lo que conocemos territorial, histórica y políticamente como República de Venezuela surge en 1830 con la división de la Gran Colombia, dibujada sobre la Capitanía General de Venezuela cuyas coordenadas fijó España, no es obstáculo por lo visto para esta identificación del origen de la nación con «lo indígena», independientemente por demás de la variedad étnica, lingüística y cultural que esconde esta palabra en el caso concreto de Venezuela. En todo caso, tal identificación no tiene basamento histórico pues:

Como se sabe, Venezuela es una realidad de reciente data. No puede remontarse más allá del último tercio del siglo XVIII cuando se creó la intendencia y la capitanía general, con el nombre y más o menos el territorio actual, de la fusión de tres territorios: La Nueva Andalucía al este, Caracas o Venezuela en el centro y la parte andina al oeste. Hasta el nombre de Venezuela es anecdótico y por tanto meramente designativo sin que sirva de ningún modo para caracterizarla. Claro está que los elementos de los que se formó Venezuela existían mucho antes, pero no estaban mutuamente referidos ni componían un solo conjunto. Así pues el país como tal es una creación político-administrativa que necesitó de mucho tiempo para cuajar a nivel de autoconciencia de sus pobladores y mucho más todavía a nivel de referencia real (Trigo, 225).

El protagonismo de las cultura indígenas, afrodescendientes y populares (sobre todo rurales) frente a las culturas «europeas», protagonismo que se supone vital además para resistir los impactos culturales del imperialismo norteamericano, indica la materialización en la LOC 2013 de los sujetos nacionales populares de la revolución bolivariana, vistos en términos del verdadero pueblo. De acuerdo a Javier Biardeau (118), el sujeto popular, nacional y revolucionario se define como:

- a) Impugnador del capitalismo
- b) Opuesto a todas las formas de dominación en cualquier área de la vida colectiva.
- c) Capaz de reinterpretar el legado nacional popular venezolano desde la perspectiva de la vinculación de las luchas socialistas actuales con las luchas de resistencia indígena a la colonización, las guerras de independencia en el siglo XIX y la guerra federal liderada por Ezequiel Zamora en contra de la oligarquía post-independentista.

Este sujeto nacional popular revolucionario sería el protagonista de la democracia radical que adelanta la revolución bolivariana en el Primer Plan Socialista 2007-2013. Se asume la simbiosis Estado-Pueblo (1), la identificación entre gobernantes y gobernados que es inherente a la noción misma de voluntad general, como la expresión cimera de los intereses más altos de la sociedad. La simbiosis estado-gobierno-pueblo, superación de la jerarquía existente entre éste y los funcionarios en la democracia representativa, implica un continuo democrático que solamente puede ser interrumpido por la resistencia frente a la hegemonía del pueblo que se autogobierna, resistencia que sería producto de la herencia cultural individualista propia del capitalismo. Cito el *Primer Plan Socialista 2007-2009*:

El cambio debe estar orientado a poner de relieve los elementos en común, que permitan construir una comunidad, no individuos aislados y egoístas atentos a imponer sus intereses a la comunidad, a esa entidad –la comunidad– se entrega todo el poder originario del individuo, lo que produce una voluntad general, en el sentido de un poder de todos al servicio de todos, es decir, sustentado moral y colectivamente, lo que obliga a que la conducta de los asociados, aunque tengan intereses particulares, (voluntades particulares), para poder ser moral deberá estar guiada por la justicia, es decir, por principios de igualdad –única manera de fortalecer el cuerpo político colectivo–, y de libertad. Dado que la soberanía reside en el pueblo, este puede por sí mismo dirigir el Estado, sin necesidad de delegar su soberanía, tal como en la práctica sucede con la democracia representativa o indirecta, esta dirección del Estado está indisolublemente unida a la búsqueda del bien común, y no como en la democracia representativa en la que, bajo la argucia de la libertad individual, con el camuflaje de la «igualdad de oportunidades» y el acicate de la competitividad, se legitima el interés de grupos minoritarios contrapuestos al interés general de la sociedad (14).

¿Es tan fácil lograr las bondades inherentes a la voluntad general cuando nunca en ninguna sociedad en la historia se ha impuesto el modelo que hace de cada persona un gobernante que a su vez es gobernado? Como señala Fernando Vallespín (170), el pueblo revolucionario puede que conozca sus intereses y sepa gobernarse a sí mismo pero necesita provisionalmente una guía que lo ayude a entender sus poderes: el «Gran Legislador» de J.J. Rousseau, «El Partido» en Karl Marx, el bolchevismo en Lenin. En el caso venezolano, el estado a través de todos los poderes públicos, consustanciados con el proceso revolucionario conducido por el presidente Chávez.

IDENTIDAD NACIONAL COMO IDENTIDAD POLÍTICA

Cuando Jesús Martín Barbero, en una cita anterior, habla de «homogeneización centralista y acartonamiento oficialista» refiriéndose a nociones como la de «identidad nacional», nos advierte sobre las intenciones que eventualmente podrían tener las políticas culturales de cualquier estado de silenciar las diferencias culturales, sociales y políticas existentes en éste. En el caso concreto de la Venezuela de hoy la identificación de lo «nacional» con lo «revolucionario», visible en el *Primer Plan Socialista 2007-2013* y en la LOC 2013, sin duda tiene efectos homogeneizadores pues el protagonista de este relato de nación emergente es el sujeto nacional popular revolucionario que se describió en páginas anteriores y tal sujeto no puede sustraerse a los designios de la voluntad general auxiliada por el gobierno revolucionario. Desde dicho relato se apela al mito, continuidad entre el pasado, el presente y el futuro, capaz de articular deseo y tradición y lo que somos y podemos ser³. El culto a la figura patriarcal y santificada del Libertador Simón Bolívar y al carácter de epopeya dado a nuestras guerras de independencia, vistas como la particular *Ilíada* venezolana, se re-significa con vistas a la transformación política y cultural que propicia el socialismo del siglo XXI. Lo cultural venezolano, nuestra identidad nacional, vive, pues, en la «memoria radical» de los oprimidos, es decir, en la memoria de las grandes gestas populares (Bhabha 14) y se define por su carácter más reivindicativo que creativo o, si se quiere, por un tipo de creatividad cultural de ánimo reivindicativo que se vincule con los sectores populares y su redención social y política. Como indica la escritora psicoanalista Ana Teresa Torres en *La herencia de la tribu* (2009), libro indispensable sobre el relato de nación bolivariano y su apelación al mito:

³ Esta cita de Michel Wieviorka puede ayudar a entender tan complejo fenómeno: El populismo constituye, en el sentido antropológico de la palabra, un mito, que resuelve los problemas por la sola magia del verbo y las representaciones. En sí lleva la promesa de un acercamiento del pueblo y del poder, y autoriza lo inverosímil: la esperanza de ser uno mismo, al tiempo de transformarse, de encarnar el pasado, la tradición, la nación, la continuidad histórica, al tiempo que participa plenamente en el cambio y en una modernización extendida hacia el futuro. Éste da cuenta de la familia más amplia de los procesos de la fusión del sentido, en los que los actores amalgaman las significaciones heterogéneas sin sentirse en lo más mínimo confundidos por sus contradicciones. El populismo es una forma todavía flácida de amalgama, no totalitaria, mientras que el fascismo, el nazismo y el estalinismo han sido, desde este punto de vista, formas duras (60).

Sobre las ruinas de la Independencia, sus símbolos, sus memorias, su iconografía y su culto, la Revolución Bolivariana levanta una alegoría cuyo fin es recuperar la pérdida y crear nuevos significados. ¿Cuál pérdida? La pérdida es también una alegoría, una narración que alude a un pasado mítico, no tiene un significado preciso sino el que va adquiriendo a lo largo del tiempo. La pérdida es el genocidio perpetrado por la Conquista española contra la población aborigen, y el dominio colonial de trescientos años. La pérdida es la traición de los enemigos de Bolívar a su proyecto magnífico que hubiese comportado la felicidad de los pueblos liberados. La pérdida es la traición de las oligarquías que, instaurada la República, expoliaron al pueblo y asesinaron a su héroe salvador, Ezequiel Zamora, mediante un pacto popular. La pérdida es la traición de Juan Vicente Gómez que expulsó a un gobernante antiimperialista y nacionalista como Cipriano Castro para entregar el petróleo al poder extranjero. La pérdida es la represión del pueblo y el saqueo de su riqueza durante los cuarenta años de democracia burguesa, consagrado por otro pacto político [Pacto de Punto Fijo] que también en esta oportunidad excluyó al pueblo. La pérdida es, en fin, toda la historia, en tanto ella es el recuento de una traición, y su recuperación no puede ser sino otro relato en el que esa traición sea conjurada por el héroe, y rectificada en un nuevo orden que contenga todas las reivindicaciones y esperanzas perdidas en quinientos años. Un relato que acumule todas las nostalgias y su reparación (268).



Este relato reivindicativo, encarnado en el liderazgo del presidente Chávez, se está reflejando en leyes que aspiran a ser la lengua marco del habla del pueblo (Bhabha, 13), entendida en el sentido performativo de acción, más allá de la distancia entre el modelo (la ley) y su realización efectiva (la transformación de los valores populares). Tal distancia entre modelo a seguir y realización en Venezuela justifica, en cualquier caso, la importancia de las renovaciones jurídicas en la reconstrucción de lo nacional: la ley se perfecciona y el pueblo también debería hacerlo. De aquí la necesidad, como se dijo al principio de este artículo, de superar la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) a través de la fracasada *Reforma Constitucional* (2007) y, en vista de que no se pudo por esta vía, hacerlo a través del *Primer Plan Socialista 2007-2013*, el cual inspira la LOC 2013. En éste se impone el ánimo reivindicativo por lo que aunque acepta la densa diversidad cultural venezolana, restringe la diversidad de significados, la ambivalencia productiva del relato de nación en la cultura (Bhabha, 14). Esta restricción excluye a los no identificados con el relato de nación y con la identidad nacional como identidad revolucionaria que se propone. En el marco de un proyecto de ley, esta postura transgrede los principios de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* porque la diversidad cultural necesariamente debe contemplar el pluralismo político y la libertad de expresión, creación y disenso⁴. Mostrar cifras electorales, la composición social y política de los no afectos a la revolución (alrededor del 49% de universo efectivo de votantes) o sus triunfos en sectores populares no impide que se divulgue sistemáticamente esta idea de la oposición como

⁴ La deslegitimación de la oposición es parte de todo un marco de comprensión que obliga a plantear las dificultades colectivas como la inflación, la delincuencia, el deterioro urbano o el abastecimiento de alimentos y medicinas en términos de gobierno vs. oposición, patriotas vs. apátridas, la cual impide los consensos necesarios para su superación. Semejante deslegitimación, poco comprensible a los ojos de los que no viven en Venezuela, explica por qué efectivamente en Venezuela hay elecciones, la oposición está organizada y posee espacios intelectuales, políticos y comunicacionales, mas se impugna desde el estado la posibilidad misma de que su liderazgo llegue al poder ejecutivo. La aspiración básica de la revolución es superar esta etapa de presencia opositora, para lo cual se sirve de los recursos del estado, intenta controlar todas instancias de la vida de la gente y cambia las leyes, pero tal aspiración no pareciera factible en un país como Venezuela cuya población tiene medio siglo votando en elecciones universales, directas y secretas.

no-pueblo, como minorías rebeldes⁵ frente a la superioridad ética, moral y política de la voluntad general que ejerce su soberanía (hasta que advenga el estado comunal) a través del estado, simple órgano de esa voluntad.

CONCLUSIONES

- a. La profundización del proyecto político revolucionario se evidencia en leyes aprobadas y proyectos de ley que intentan superar la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. La LOC 2013 forma parte de una estrategia orientada a la construcción de una democracia radical, construcción dirigida, paradójicamente, desde un estado muy poderoso bajo el mando de un fuerte liderazgo personal.
- b. La acción comunicativa, educativa y cultural del estado está orientada por un relato nacional heroico y popular cuyo protagonista se define por su adhesión a la revolución bolivariana, lo cual reconfigura la identidad nacional en términos de identidad política.
- c. La LOC 2009 es parte de una avanzada política indispensable en tanto que en más de una década la revolución bolivariana no ha logrado el asentimiento general requerido para su proyecto, tal como indican los resultados electorales de los últimos años.
- d. El gobierno bolivariano y su inmensa burocracia no es un todo concertado en el mejor estilo de las maquinarias totalitarias como el stalinismo o el nazismo, capaces de ocuparse de libros de poesía

⁵ En la palabra «oposición», sinónimo por cierto de «derecha» en el vocabulario oficialista, cabe un repertorio amplio de identidades que tienen efectos políticos visibles en tanto señala a los enemigos de la voluntad general: blancos, europeizantes, colonialistas y colonizados, intelectuales neoconservadores, apátridas, elitismo educativo y cultural, clasismo, identificación con la alta jerarquía católica, sionismo, pro-imperialismo, inmigrantes enriquecidos y expoliadores, consumismo, depredación del ambiente, maltrato, explotación del otro, minoría envilecida y ultra-poderosa, servilismo pro-imperial, clase media, clase media alta, oligarquía-burguesía. De este modo se articula desde el discurso político gubernamental la división entre revolucionarios y contrarrevolucionarios, entre el pueblo –cuya conciencia de los más altos fines lo hace depositario del alma misma de la nación– y la masa opositora, esclava de la pequeñez de los intereses particulares y de la alienación producida por los medios de comunicación.

«peligrosos» políticamente tanto como del aspecto militar y económico. Aunque la LOC 2013 obedece a la política de reescritura de la historia orquestada desde las políticas culturales, educativas y comunicacionales del estado, cuyo fin es apelar a un sentido de nación y de cultura nacional que galvanize las voluntades individuales del pueblo alrededor del proyecto revolucionario, no solo tiene inconsistencias internas sino también contradicciones con el propio estado y la vida en el país. La LOC 2013 exalta la premodernidad y el pasado en el contexto de un socialismo petrolero asentado en la modernidad científico-técnica y en una agresiva política de utilización de los medios de comunicación de masas. El estado revolucionario no ha podido evitar inconsistencias de esta magnitud dada la variedad de expectativas y puntos de vista que se arrojan bajo el liderazgo del presidente Chávez y su gran paraguas, el socialismo del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASAMBLEA NACIONAL

2012 *Ley Orgánica de la Cultura*. Asamblea Nacional.gov.ve. Web. 9 septiembre.

BARRETT, Michèle

2003 «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe». *Ideología: un mapa de la cuestión*. Ed. Slavoj Žižek. México: Fondo de Cultura Económica, 263-294.

BHABHA, Homi

2010 «Introducción. Narrar la nación». *Nación y narración*. México: Siglo Veintiuno Editores, CLACSO, 11-19.

BIARDEAU R., Javier

2007 «Los errores del estalinismo burocrático frente al socialismo del siglo XXI». *Ideas para debatir el socialismo del siglo XXI*. Vol. I. Ed. Margarita López Maya. Caracas: Editorial Alfa, 117-124.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

2000 *Tribunal Supremo de Justicia*, marzo, Web. 18 Junio 2012.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

1989 *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

MARTIN BARBERO, Jesús

2001 «Las identidades en la sociedad multicultural». *Los rostros de la identidad*, Caracas: Equinoccio/Fundación Bigott, 35-56.

PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE LA CULTURA

2002 Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Cultura, Consejo Nacional de la Cultura.

«Proyecto Nacional Simón Bolívar-Primer Plan Socialista-PPS-2007-2013». *PSUV. Partido Socialista Unido de Venezuela*. 29 Marzo 2011. Web. 18 Junio 2012.

RAMA, Ángel

1984 *La ciudad letrada*. Hanover, NJ: Ediciones del Norte.

SANOJA OBEDIENTE, Mario

2008 *El humanismo socialista venezolano del siglo XXI*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.

TORRES, Ana Teresa

2009 *La herencia de la tribu: del mito de la independencia a la revolución bolivariana*. Caracas: Editorial Alfa.

TRIGO, Pedro

2008 *La cultura del barrio*. Caracas: Centro Gumilla.

VALLESPÍN, Fernando

2007 «El discurso de la democracia radical». *La democracia en sus textos*. Rafael del Águila et. Al. Madrid: Alianza Editorial.

WIEVIORKA, Michel

2006 «Cultura, sociedad y democracia». *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. El Colegio de México, Siglo XXI Editores, 25-76.