



Universidad Nacional Autónoma de México

Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales

VIDEO-CARTAS COMO PRÁCTICA ESTÉTICA Y PEDAGÓGICA: UNA EXPERIENCIA CON NIÑXS EN YUCATÁN

Tesis

Para obtener el título de:

Licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales

Presenta:

Danya Leal Romero

Director de tesis:

Dr. Rodrigo Llanes Salazar
Mérida, Yucatán, México 2021.

Esta tesis es parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT No. IA300220) en el proyecto "Movilización y contra movilización legal por los derechos humanos en Yucatán: un estudio comparado entre los derechos indígenas y los derechos LGTB" coordinado por Dr. Rodrigo Alejandro Llanes Salazar. Agradezco a DGAPA-UNAM por la beca recibida para la elaboración de la presente tesis. Asimismo, agradezco la beca recibida del proyecto financiado por CONACYT "La Xiloteca Artesanal de Yucatán: talleres para niños y jóvenes en la construcción de saberes interculturales" en dirección del Dr. Adam T. Sellen.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*El sueño de toda célula
es devenir células, y
millones de ellas
participan de esta:
nuestra respiración
-Maricela Guerrero*

*Decíamos cielo y florecían las lilas,
Los racimos, los pastizales,
Crecían los niños
-Mónica Nepote*

Contenido

Introducción 4

1. El cine comunitario y la defensa de la vida 15

Video-cartas: definición, historia y colectivos 24

Las video-cartas como práctica estético-pedagógica 27

Las video-cartas como forma de producción de conocimiento 38

Productores y espectadores de las video-cartas 43

2. Infancias 46

Infancia y opresión 47

Devenir-niña y devenir-niño 51

Infancia otra 55

Infancia en Yucatán 58

3. Las video-cartas en acción 64

Contexto del pueblo maya 65

La Xiloteca Artesanal y los talleres “Los árboles de mi comunidad” 74

Proceso de talleres de video-cartas 78

4. Lectura y traducción intercultural de video-cartas 90

El Cenote Chen Ha 93

El museo comunitario Puksi’Ik’ al che’ 97

Las frutas de nuestra comunidad 100

Las flores de Dzununcán 101

Árboles, troncos y xilolibros 103

Reciclaje, las flores y los árboles 104

Reflexiones finales 107

Agradecimientos 111

Bibliografía 113

Filmografía 124

Tabla de ilustraciones 125

Introducción

Este trabajo es el resultado de un proceso largo de búsqueda y a su vez un intento de tender un puente dialógico-estético con el *otro colectivo*.¹ Comparto la idea, al igual que el pedagogo brasileño Paulo Freire (2010, 26), que en el proceso de pensar está involucrado toda nuestra corporalidad; los sentimientos, las emociones, los miedos, los deseos, la intuición, la razón crítica. Esta última en movimiento unitario con las anteriores, por lo tanto, esta tesis se desplaza a su vez hacia el amor y la justicia crítica y no solamente hacia la razón.

En el recorrido que he hecho para llegar a la escritura de esta tesis me he encontrado con pensamientos, escuelas, teorías y autores que me ayudan a entender y atender este impulso por hacer algo, que me han enseñado por dónde

¹ Entiendo al otro como alteridad distinta a mis comunidades de sentido. Para Esteban Krotz “en las antropologías del Sur nos encontramos con la particularidad de que no existe una “otredad” geográficamente lejana o distante” (Llanes 2019, 115). Es un otro cercano geográficamente pero lejano en términos de comunicación. El otro no es radicalmente distinto a mí, pero sí es un otro irremediabilmente distinto pero que en comunicación se puede avanzar en semejanzas. El otro no es otro singular sino es “un otro colectivo diferente y poseedor de una cultura ancestral y campesina [...] que les ha permitido gestar, criar y reproducir sus formas de vida tanto material como espiritual durante siglos, a partir de sus propias interpretaciones, sentidos y significados colectivos, por lo que sus modos de entender, sentipensar, ser, estar y hacer en vínculo con sus territorios, ha garantizado posibilidades de formas de Vida otra que se distancian sustancialmente de las impuestas por actual modelo de desarrollo extractivista” (Bríñez 2017, 254).

sí y por dónde no abordar este relato que estoy tejiendo. Donna Haraway (2019), en su texto *Seguir con el problema*, dice algo así como que se siente profundamente comprometida de responder éticamente y de generar parentescos raros, pero comprometida con las posibilidades más modestas de la recuperación parcial. Al igual que la filósofa estadounidense, con los talleres de video-cartas² con niñas³ y la escritura de esta tesis me sitúo en la posibilidad más modesta de reconfigurar el devenir, apelando por la recuperación parcial como la autora sostiene, evitando por un extremo el *game over* que es dar todo por perdido y por el otro lado la promesa de salvación, es decir, apelar por una reconfiguración del devenir realizable y realista.

Esta introducción da un panorama amplio sobre las problemáticas que se plantean desde la filosofía de la liberación, clarificando los conceptos de totalidad, exterioridad, modernidad, colonialidad y liberación, para posteriormente plantear una propuesta a estas problemáticas, particularmente en el campo de la pedagogía y de la estética de la liberación para la defensa de la vida. Esta tesis va acompañada de una experiencia práctica que se funda en los postulados de *la praxis de la liberación* aplicada a la producción de cine comunitario en formato video-carta. El tema de investigación es el cine comunitario conceptualizado desde

² Las video-cartas se desarrollaron dentro un proyecto más amplio llamado *La xiloteca móvil artesanal de Yucatán*, a través de los talleres “Los árboles de mi comunidad”. Tuve la oportunidad de colaborar como becaria del proyecto a cargo del Dr. Adam Sellen. Describiré con más profundidad este punto en el capítulo tercero de la presente tesis.

³ La opción de recurrir a la “X” no es gratuita sino es tomando una postura ética y política respecto a la invisibilización de otras formas de existencia además de lo masculino. A lo largo de esta tesis habrá momentos en que la emplearé, así como otras opciones para referirme al género. Esto con la finalidad de visibilizar a las niñas involucradas en este trabajo y también como una exigencia histórica.

la filosofía de la liberación, que, aunque con características similares el puente teórico-conceptual entre estos dos objetos no es tan evidente.

Con esta propuesta apelo al presente y a los futuros posibles y polifónicos donde podamos vivir y morir con dignidad, pero ¿qué tan posibles son esos futuros dignos frente a la actual crisis planetaria a la que nos enfrentamos? Rechazo la política que ha puesto como centro la acumulación del capital, la necro política⁴ y, por lo contrario, abogo por una política que tenga como eje la vida: “la vida humana que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el modo de realidad de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda liberación” (Dussel 1998, 11). Entendiendo la liberación, parafraseando a Freire (2010), siempre como proceso y no como meta. Liberarnos significará entonces superar las estructuras heredadas dominantes y aún modernas-coloniales, pero no determinantes donde “nos movemos en un marco mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo” (Freire 2010, 116). Por lo tanto, para ejercer nuestra libertad son indispensables las condiciones materiales⁵ para vivirla entendiendo la libertad como “hazaña creadora de los seres humanos como aventura, como experiencia de riesgo y de creación [...] entre lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire 2010, 117). Defender y reafirmar la vida⁶ implica, entre muchas otras cosas, la no intromisión de proyectos

⁴ Concepto elaborado por Grzanic que ha señalado: “En la última década la lógica de muerte organiza y administra la vida, los modos de vida y el espacio social y político del capitalismo global” (Grzanic 2012, 122).

⁵ Por condiciones “materiales” entendemos las condiciones de producción (relaciones y fuerzas de producción), las cuales incluyen desde los cuerpos hasta los elementos del llamado “medio ambiente”.

⁶ Hablar de la Vida podría ser problemático porque es un concepto que muchos grupos conservadores toman para “defender” su *statu quo*. Para el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel “se insiste repetidamente

extractivistas en los territorios, los cuales atentan contra el agua, los árboles, el aire, los animales, las personas, así como también contra las prácticas, conocimientos y filosofías diversas de los pueblos que habitan en esos territorios, este trabajo se centrará en este fenómeno de neoextractivismo en el pueblo maya, problematizando solamente algunas formas que este atenta contra la vida de esa región. Recordemos que "la extinción es una muerte lenta y prolongada que descose grandes tejidos de formas de continuidad para muchas especies del mundo, incluso para personas históricamente situadas" (Van Doreen en Haraway 2019, 70).

Pues bien, la filosofía de la liberación trabaja con pueblos históricamente situados y oprimidos, es decir, aquellos pueblos que son la exterioridad de esas estructuras modernas-coloniales. "Para los procesos de liberación es importante que la víctima, el pobre y el oprimido se constituyan en sujetos de su propia historia" (Rosillo 2016, 721-749).

Para el giro decolonial, la colonialidad es intrínseca de la modernidad. Conuerdo con la definición de modernidad que propone Walsh (2007, 104): "entendemos modernidad no como fenómeno intra-europeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización

sobre la prioridad de la vida, real, material, sobre todo otro aspecto. La llamada tecnología natural, es decir "la formación de órganos vegetales y animales como instrumentos de producción para la vida", o la "tecnología" propiamente dicha o humana, es decir la que está "hecha por el hombre" para la "producción de su vida", ambas tecnologías son mediaciones de la vida. Sin caer en un vitalismo ingenuo debemos partir en nuestra reflexión desde el origen vital de la actividad poética. Sin vida no hay poesis, no hay producción, no hay trabajo. La vida es el *apriori* material y real de todo quehacer productivo" (Dussel 1984, 15). Por eso la insistencia de la defensa y reafirmación de la vida.

geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro". En el caso de la colonialidad, esta no es lo mismo que el colonialismo, pero sí su continuación en el tiempo. "La colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología, justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros" (Gómez-Quintero 2010, 89). La colonialidad descansa en un patrón de poder que se introyecta y reproduce mediante la totalidad vigente justificando la opresión de unas culturas sobre otras, en este caso las culturas que fueron colonias, esto quiere decir que, aunque las colonias se independizaron aún sigue vigente el dominio del centro sobre las periferias en cuestiones culturales, económicas, políticas, epistémicas, pedagógicas etc. El término colonialidad ha sido ampliamente trabajado por los pensadores críticos del Sur global, ejemplo de ellos, Frantz Fanon, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ochy Curiel, Rita Segato, Ramon Grosfoguel, etc. Aníbal Quijano (1989), por su parte, categorizó este concepto, en primer lugar, como colonialidad del poder y a partir de eso fueron surgiendo otras categorías como la colonialidad del saber, la colonialidad de la naturaleza, la colonialidad del sueño, la colonialidad de la estética (Mignolo 2012) entre otras.

Por otro lado, Marcos (2019) afirma que "el sistema-mundo construido desde la modernidad se rige por el esquema de la "Totalidad", categoría que, entendida desde Dussel como la universalización impuesta, supone la alienación del no-Ser, la aniquilación de los otros mundos posibles" (2019, 27). El sistema

que pretende estar cerrado se afirma en todos los aspectos de la vida como unívoco. "La introyección del sistema en aquello que vive negativamente como opresión, pero que en realidad es deseo de dominar con los que dominan, de poseer los valores del sistema" (Dussel 1980, 100).

Ahora bien, en el siglo XXI la diversidad cultural ha sido objeto de muchas luchas legítimas, pero también ha sido cooptada por el discurso neoliberal, como afirma Walsh: "mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista" (Walsh 2009, 4). Walsh define a la interculturalidad funcional de la siguiente manera:

Una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende "incluir" los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que está visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos (Walsh 2009, 8).

El concepto de interculturalidad o multiculturalismo neoliberal se toma "como un reconocimiento formal de derechos humanos mientras que se gestan procesos que amenazan las condiciones materiales de las comunidades indígenas" (Llanes 2019, 110), es decir, se ha tomado en el discurso como mero ornamento y no tanto como proyecto que encamine a una verdadera justicia social crítica, por eso, no debemos de olvidar que la colonialidad descansa también en las subjetividades, "puede incluso crear y alimentar la ilusión de que avancemos

considerablemente en la dirección de una sociedad más justa e incluyente, mientras que la minoría económicamente pudiente puede seguir haciendo tranquilamente sus negocios millonarios” (Estermann 2014, 6). Para que las relaciones opresores-oprimidos hagan sentido se utiliza un tercero, un dispositivo práctico-discursivo complejo que muta y se refleja en cada aspecto de nuestra vida:

Los mecanismos ideológicos de la pedagogía imperial son altamente operativos porque se confunden con la "naturaleza" de las cosas. El mensaje de la cultura imperial-universal es tautológico: siempre dice "lo Mismo", lo repite infinitamente y de muy variadas maneras. El oyente, vidente, rememorante es bombardeado por el texto, por la imagen, por un mismo sentido de todos los entes (Dussel 1980, 77).

Frente a esta situación inevitablemente me he hecho preguntas prácticas, las preguntas del qué y cómo hacer han sido las más difíciles de responder. Me he preguntado ¿desde qué posición hablo y me enuncio? ¿por qué tendría yo que enunciar, hablar y buscar ese encuentro con el otro colectivo e históricamente oprimido? ¿cómo relacionarme y trabajar con los otros sin dominación y desde formas amorosas y críticas? ¿cómo afirmar la opresión de los oprimidos y oprimidas? Aquí tomo una pregunta que se hace Dussel (1996) en su filosofía de la liberación: ¿cómo se habría de ocultar la dominación si la sufren?

No tengo respuesta a todas esas preguntas, sin embargo, tengo una brújula que me indica rutas para transitar de manera ética y política a través de “Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados que son producidos en el contexto de las prácticas de marginalización para que podamos desestabilizar

las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización (Alexander en Walsh 2017, 7).

He llegado aquí, a enunciar que lo que hago es tomar una postura ética-política frente a las opresiones que nos anestesian, hablo en plural porque a mí me han atravesado, aunque de manera distinta. En palabras de Catherine Walsh (2017, 26), mi grito no es por ellos sino con ellos y ellas. Yo grito desde mis contextos y en los momentos de cercanía con otros, que traen consigo otras formas de vivir. No es un grito nada más de denuncia sino también de resistencia y de alegría. Por tanto, el conjunto de conocimiento que más me ha hecho eco es la opción decolonial⁷ y más allá del pensamiento decolonial, el de la liberación.

Ahora, ¿cómo se relaciona esto con la elaboración artística de audiovisual comunitario con lxs niñxs? Esta pregunta y este marco teórico lo iré desarrollando a lo largo de este trabajo. Para Daniel Ulacia “las posibilidades que tiene el arte como dispositivo político que propicie el encuentro (aunque momentáneo) de cuerpos, de sensibilidades y de afectos [se presenta] como resistencia ante los discursos hegemónicos que modifican nuestra subjetividad” (2020, 1). Esto es a lo que apunta este trabajo, a la emergencia de subjetividades críticas y a la producción de obras-textos que estén al servicio de la liberación en su versión más modesta.

⁷ Para Mignolo y Gómez (2012, 12): “La propuesta de- colonial se presenta como una opción y no como una imposición que pretende ocupar el lugar del adversario. Todo lo contrario, la propuesta decolonial quiere mostrar que el adversario es siempre una opción, no la única opción”.

Por lo tanto, este proyecto titulado *Video-cartas como práctica estética y pedagógica: una experiencia con niñas en Yucatán* podría parecer utópico, pero "se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial "utópico" (Estermann 2014, 6).

Esta tesis busca inscribirse en varios proyectos, por supuesto proyectos éticos-políticos que tengan como centro la vida. Al proyecto de la liberación e intercultural crítico y al proyecto de video-cartas. Este trabajo lo dividiré en cuatro capítulos.

En el capítulo primero describo los postulados teóricos del cine comunitario y la relación con la defensa de la vida, para posteriormente caracterizar a las video-cartas en el amplio espectro del cine comunitario. Después defino qué son las video cartas, cuál es su historia, así como los colectivos y experiencias más representativas. Seguidamente discuto por qué las video-cartas son *práctica estético-pedagógica* y también como proceso metodológico para la producción de conocimiento.

El segundo capítulo está dedicado a la infancia y cómo esta habita, a lo Dusseliano, en la exterioridad del sistema, particularmente las infancias latinoamericanas para después proponer otras formas de pensarla y teorizarla. Desarrollaré conceptos como el juego, la experiencia, el acontecimiento educativo, el devenir-niña y el devenir-niño. Finalmente hablo muy a grandes rasgos de la niñez en Yucatán para tener una mejor comprensión de las video-cartas

elaboradas con niños de Mérida, Dzityá y Dzununcán, Yucatán, estas últimas comisarías de Mérida, así como también cito tres investigaciones de trabajo con la infancia en la región que se elaboraron bajo los supuestos de la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes.

En el tercer capítulo abro con un panorama general del pueblo maya (donde se situaron las video-cartas). Justifico cómo las video-cartas pueden ser una oportunidad más para la defensa de la vida vinculadas a un discurso ampliado de derechos humanos, éstos entendidos desde las corrientes teóricas aquí propuestas a partir del pensamiento crítico latinoamericano como la filosofía de la liberación, la estética de la liberación y la pedagogía liberadora. En ese sentido, la comprensión de los derechos humanos no se reduce a cuestiones legales, sino que son comprendidos desde las prácticas de defensa de los seres vivientes y su dignidad. Después hablo del proyecto principal *La xiloteca móvil artesanal de Yucatán* y de los talleres “Los árboles de mi comunidad” y posteriormente daré una descripción del proceso de producción de las video-cartas.

Por último, en el capítulo cuarto abordo el concepto de *traducción intercultural*, para después hacer una lectura y traducción de las seis video-cartas como obra-texto producidas en los talleres en Mérida, Dzityá y Dzununcán. Termino la tesis con unas reflexiones finales que se quedan como preguntas abiertas.



1. El cine comunitario y la defensa de la vida

En este capítulo daré una breve definición de qué es el cine comunitario, cómo se produce, qué lo diferencia de la producción de cine convencional y qué relación tiene con el proyecto de liberación y de defensa de la vida. Esto con el propósito de situar al proyecto de las video-cartas, como lo nombra Ulacia (2020) como parte del amplio espectro del cine comunitario y posteriormente narrar la experiencia concreta de talleres de video-cartas con lxs niñxs en Yucatán. Seguidamente expondré las categorías más importantes que le dan sustento a la experiencia práctica de las video-cartas: praxis de la liberación, práctica estético-pedagógica, diálogo de saberes estético y estética de la liberación.

El cine comunitario es la producción colaborativa de una obra audiovisual que se sitúa dentro de las artes cinematográficas. Se caracteriza por elaborarse en contextos situados, es decir, por narrar, configurar y reescribir relatos en

formato audiovisual —ya sea este de corte ficcional o documental— desde y con las comunidades donde se produce. Parafraseando a Gumucio (2014), el cine comunitario es expresión comunicativa, política y artística que responde a la necesidad de producir en un lenguaje propio y sin intermediarios. En el cine comunitario poco importa si los sujetos participantes saben hacer cine, al contrario, casi muchos de sus productores y colaboradores son *amateurs*. La Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe conceptualiza al cine comunitario como:

Una práctica en la cual la misma comunidad se apropia de herramientas audiovisuales para auto representarse y visibilizar sus realidades, un modo de producción horizontal y colectiva que genera y valora saberes e identidades locales, un proceso audiovisual integral de gestión, producción, exhibición, circulación y consumo que incluye activamente a la comunidad en cada una de sus etapas (Red de cine comunitario de América Latina y el Caribe 2020).

La producción de cine comunitario es una alternativa a la producción de cine convencional (por llamarle de alguna manera, aunque tiene muchos adjetivos), ya que en este último median relaciones mercantiles mayoritariamente antes que relaciones interculturales.⁸ Algunas características, a manera general del cine convencional son primeramente que el producto importa más que el proceso, de igual manera el cine convencional busca grandes

⁸ En esta tesis se parte de la premisa que las relaciones interculturales no son simplemente cualquier relación social. Las relaciones interculturales como base reconocen las asimetrías de poder entre dos culturas o más y tienen como eje la no-reproducción del poder dominante, en ese sentido las relaciones interculturales que se plantean en esta tesis son a su vez pedagógicas, pero como una pedagogía liberadora. En la industria del cine, así como en muchos otros ámbitos de la vida predominan las relaciones mercantiles. Frente a las problemáticas de mercantilización de la vida a causa del sistema económico-político vigente, cada vez más se expanden las relaciones de ámbito mercantil “en el marco de relaciones mercantiles tiene una característica peculiar: hace invisible sus efectos sobre la vida o la muerte de los seres humanos” (Fernández 2017, 25). Hago esta distinción con el propósito de ir afinando el concepto relaciones interculturales propuesto desde la filosofía de la liberación frente a la globalización y los cambios profundos que se viven en el siglo XXI.

audiencias para que la película sea redituable, esto debido a los altos costos de producción que implica la realización de películas que llegan a las grandes pantallas, por lo tanto, tomando las palabras de Taller Nepantla (2019), el cine convencional está sujeto a la industria cultural, a la economía y a ciertas instituciones de arte, con esto no quiero decir que habría que terminar con este tipo de producción convencional —lo que es imposible— pero sí que sus objetivos son otros.

Este tipo de producción convencional, tomando las palabras de Benjamin (2005, 8), descansa y evoluciona en las condiciones presentes de producción capitalista, es decir, la obra audiovisual se considera como mercancía, para el autor, el cine es el arte más poderoso en cuanto que está al servicio del fascismo⁹, pierde toda aura¹⁰ por su reproductibilidad técnica.

Mientras sea el capitalismo quien dirija el juego del cine, el solo servicio que debemos de atender del cine a favor de la revolución es el que permite una crítica revolucionaria de las concepciones tradicionales del arte. No nos oponemos en tanto que, en ciertos casos particulares, puede además favorecer una crítica revolucionaria de las relaciones sociales, incluso de las relaciones de propiedad. Pero no es éste el objetivo principal de esta investigación ni lo es tampoco de la producción cinematográfica de Europa occidental. [traducción propia] (Benjamin 2005, 46).

⁹ En América Latina algunos cineastas pertenecientes al Nuevo Cine Latinoamericano problematizaron el fascismo y las dictaduras en el contexto latinoamericano, más adelante revisaré algunos de los manifiestos producidos por algunos de los cineastas y teóricos del cine en la región.

¹⁰ “El aura de un objeto natural, la podemos definir como la única aparición de una lejanía por cercana que sea” Benjamin (2005, 19). Es única por lo tanto el cine pierde su aura por su reproducción masiva. El autor hace una analogía de lo que entiende por aura en “lo natural” y dice: “Descansar en un atardecer de verano y seguir con la mirada una cadena de montañas en el horizonte o una rama que arroja su sombra sobre el que reposa, eso es respirar el aura de esas montañas o de esa rama” (Benjamin 2004, 19) [traducción propia] ¿entonces será que el cine pierde irremediablemente su aura incluso cuando se usa para propósitos “revolucionarios de las condiciones sociales” como él lo llama?

Para esta investigación, al contrario de Benjamin, me propongo a explorar las potencialidades que esta herramienta aporta para lo que él llama “la crítica revolucionaria de las condiciones sociales”, a lo que yo apelo es a la liberación, siguiendo la línea del pensamiento crítico latinoamericano y, particularmente, la filosofía de la liberación.

Diciendo esto, el cine convencional sirve a las élites en el poder (ya sea a la del centro o a las propias élites nacionales que reproducen la misma cultura dominante), a los Estados; funciona para reproducir y reafirmar la ideología, a veces también la cuestiona y la critica, aunque estas obras poca importancia tienen en los espacios de exhibición dominantes. La finalidad del cine convencional es el producto, la obra en sí, su propósito es que llegue a grandes pantallas y ahora en las plataformas digitales para generar ganancias, es decir, en el cine convencional poco importa lo que sucede entre las personas que colaboraron para producir la película, se produce de manera vertical, , sin embargo hay que tomar en cuenta que dentro del cine convencional existe una enorme diversidad de narrativas y de igual manera se producen obras que critican al sistema mismo y a los valores dominantes de la época las cuales son importantes para la historia del cine y también para el cine comunitario pero aquí no abordaremos esa temática.

El cineasta Martin Scorsese hace una crítica al universo de Marvel, en el cual las narrativas vanaglorian la propiedad privada y al estado dominante de las cosas. Scorsese afirma lo siguiente: “la naturaleza de las franquicias cinematográficas modernas: tienen mercados estudiados, están probadas con

audiencias y son analizadas, modificadas, vueltas a analizar y vueltas a modificar hasta que están listas para el consumo” (Scorsese 2019). Las películas son elaboradas perfectamente al perfil del público consumidor que la propia industria del cine ha creado.

El cine comunitario, por el contrario, tiene otros objetivos, busca incentivar la colaboración comunitaria en vez de enaltecer la figura del genio-creador individual, por lo tanto, su objetivo es fortalecer las relaciones políticas, éticas y pedagógicas, es decir, relaciones interculturales de manera abierta, en palabras de Vignale (2009) donde el lenguaje no cumpla una función instrumental sino narrativa. Por lo tanto, es necesaria la producción de espacio. La herramienta del cine comunitario puede aportar a esa producción de espacio *otro* abierto que privilegie la escucha atenta de las narrativas *otras*: ¿cuáles son sus motivaciones?, ¿cuáles son sus anhelos?, ¿cuáles son sus inquietudes? Esto con la intención de potencializar sus propias narrativas que emerjan desde el contexto mismo su producción:

Quien sea capaz de producir espacio, encarna relaciones sociales diferenciadas que necesitan arraigar en territorios que serán necesariamente diferentes. Esto no se reduce a la posesión (o propiedad) de la tierra, sino a la organización, por parte de un sector social, de un territorio que tendrá características diferentes por las relaciones sociales que encarna ese sujeto (Zibechi en León 2014, 297).

En el cine en clave comunitaria el orden jerárquico se reconfigura¹¹, por lo tanto, se trabaja de manera más abierta y apuntando hacia una organización

11 El cine comunitario problematiza el patrón de poder, al igual que el proyecto intercultural crítico como lo señala Walsh “La interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello” (Walsh 2009, 9). En

horizontal, aunque no siempre lograda. El cine comunitario es un acto de desobediencia que propone alternativas a las relaciones jerárquicas de producción por tanto de poder; una oportunidad para pensar en los posibles, de reinventar mundos *otros* desde la visión y el sentir de las comunidades mismas.

El cine comunitario no privilegia la obra en sí misma. Aunque sin duda alguna la obra es importante, el cine comunitario pone en el centro los procesos internos necesarios para la producción de ella; la discusión, la comunicación activa, la deliberación, la creación, la producción y el trabajo. En el texto «Principios para un cine decolonial» propuesto por Taller Nepantla, mencionan que “El cine [comunitario] no es simplemente digerible en el sentido de que representa exactamente lo que quiere representar objetivamente, en cambio le interesa en las relaciones y espacios creados entre las personas y el material cinematográfico y así crear nuevos criterios sobre lo que es visible y sensible” (Taller Nepantla, 2019). La fuerza del cine comunitario como acto subversivo radica en que es una oportunidad de creación colectiva para producir imágenes y sonidos desde el seno mismo de los grupos históricamente oprimidos. Como afirma Patricia Botero (2020), “el cine acude al lenguaje de los imaginarios en el que se funde lo real, ficcional, experiencial como un nuevo relato que denuncia y anuncia nuevos mundos”. El cine comunitario como dispositivo no solamente de defensa sino de

este sentido trabajar con un enfoque intercultural, como lo propone el cine comunitario es apostar en primera instancia a relacionarnos de manera no jerárquica y aunque a una amplia escala esto es poco probable, sí es posible en proyecto de menor amplitud, proponer maneras creativas que permitan la disolución de las posiciones de poder que cada grupo o comunidad ocupa. Entonces cuando hablo de una organización horizontal, me refiero a que la toma de decisiones es discutida y tomada en consenso con el grupo de trabajo.

esperanza, bien lo dice Botero (2020, 2): "las resistencias desde el cine documental [o ficcional] denuncian las diferentes prácticas de despojo y la aniquilación de la existencia, y de manera simultánea anuncian procesos y respuestas de amparo y resguardo de la vida". Hacer cine comunitario permite entonces dialogar con el contexto y hacer frente a las narrativas dominantes que muchas veces atentan con la vida misma de las comunidades, ya sea de manera simbólica o material. En este sentido la apuesta es por la disolución entre arte y vida:

Rearticular los medios artísticos y tomarlos hacia una referencia a la vida misma, "a una forma de actividad pura, o pura praxis, [...], una referencia a la vida en el proyecto artístico, sin querer representarla directamente. [...] un modo de vida, donde la obra se vuelve no-arte, sino una mera documentación de esto, de la vida (Groys en Ulacia 2020, 2).

Este trabajo apela al cine como una posibilidad de liberar la estética. Retomando la opinión de Martínez Olguín (2013, 12), "el carácter político del cine no está ya regido por la categoría de representación (y, con ello, por su carácter de denuncia) sino por su carácter de producir disenso, es decir: nuevas formas de visibilidad y nuevas formas de experiencias sensibles".

Ahora bien, es importante mencionar el gran aporte que hizo el Nuevo Cine Latinoamericano al proyecto liberador de los años 60 en América Latina y al cine comunitario. Este fue un movimiento cinematográfico bastante crítico y consciente de la situación estructural del "subdesarrollo" en Latinoamérica. Los realizadores en paralelo se dedicaron a producir teoría crítica y manifiestos en los que problematizaban la producción y el consumo de imágenes por ser profundamente occidentales y por representar a los países periféricos como subdesarrollados, es decir, no sólo desde el aspecto económico sino desde el Ser. Ignacio Del Valle

(2014, s/p) afirma: "Los filmes y los manifiestos teóricos del periodo se caracterizan por la negación del valor universal de los modelos estéticos eurocéntricos. Influidos por Fanon, cineastas como Glauber Rocha y el grupo Cine Liberación denunciaron y resistieron la penetración cultural norteamericana y europea". Se representaba a la otredad como salvaje, ese otro colonizado. Lo que apelaban estos cineastas es a la manera subversiva donde ese otro interpela, ya no como agente pasivo frente a la realidad sino como sujeto activo en la construcción de su historia. Asimismo, los cineastas del cine de liberación se centraron en el otro latinoamericano. "Si Fanon se centró en la relación racista entre el colono y el colonizado, Cine Liberación, por su parte, adaptó esa relación a un contexto 'neocolonial', donde la figura del colono europeo era sustituida por las oligarquías nacionales" (Del Valle 2014, s/p).

El cineasta Glauber Rocha (1993, 57), en su texto «La estética del sueño», afirma que: "Las raíces indias y negras del pueblo latinoamericano deben ser comprendidas como la única fuerza desarrollada de este continente. Nuestras clases media y burguesa son caricaturas decadentes". Es decir, hace una crítica profunda al dominio y a la colonización del otro, y sigue: "la cultura popular no es lo que se llama técnicamente folclore, sino el lenguaje popular de la permanente rebelión histórica" (Rocha 1993, 57). Rocha, principal exponente del *Cinema Novo Brasileño*, habla de la importancia de la cultura popular como la fuerza que impulsará la liberación. "Rocha anteponía un cine que se nutría de la

tradición oral, del mito arcaico y del poder liberador y subversivo de expresiones populares como el carnaval” (Del Valle 2014, 15).

Asimismo, el cineasta cubano Julio García Espinosa propone en su ensayo *Por un cine imperfecto* una visión crítica de la figura del artista y de la modernidad, donde aludía que debe de haber un giro entre lo que se considera estética de occidente, y problematizó el trabajo del cineasta, afirmando que este no debería de ser privilegiado, sino al contrario, un artista liberado de la instrumentalización del arte.

El cine imperfecto entendemos que exige, sobre todo, mostrar el proceso de los problemas. Es decir, lo contrario a un cine que se dedique fundamentalmente a celebrar los resultados. Lo contrario a un cine autosuficiente y contemplativo. Lo contrario a un cine que «ilustra bellamente» las ideas o conceptos que ya poseemos. (La actitud narcisista no tiene nada que ver con los que luchan). (García Espinosa 1995, 28).

En este sentido, el cineasta propone además un vuelco hacia la cultura popular, frente al otro que lucha, que sufre las injusticias del sistema, pero no solamente sino también que goza y disfruta. En palabras de García Espinosa (1995), el consumidor del cine imperfecto es el que lucha, aquel que está dispuesto a cambiar el mundo que ha sido dado. El cine imperfecto es respuesta y pregunta, a este no le interesan las discusiones sobre el documental o la ficción, ni los géneros cinematográficos, sus batallas son otras.

El cine imperfecto puede ser también divertido. Divertido para el cineasta y para su nuevo interlocutor. Los que luchan no luchan al margen de la vida sino dentro. La lucha es vida y viceversa. No se lucha para «después» vivir. La lucha exige una organización que es la organización de la vida. Aún en la fase más extrema como es la guerra total y directa, la vida se organiza, lo cual es organizar la lucha. Y en la vida, como en la lucha, hay de todo, incluso la

diversión. El cine imperfecto puede divertirse, precisamente, con todo lo que lo niega (García Espinosa 1995, 29).

Video-cartas: definición, historia y colectivos

Por definición propia, las video cartas son cartas audiovisuales pertenecientes a la rama del cine comunitario en género documental. El formato video-carta es semejante a la escritura de una carta y también tiene el objetivo de tener correspondencia: la carta interpela desde la lejanía con el propósito de ser respondida, es decir para acercarse con el otro lejano, aunque de manera virtual.

Las video-cartas se producen de manera comunitaria tanto en la elaboración como en la recepción, son intercambiables e interpelantes. Para su producción necesariamente tiene que anteceder un espacio de diálogo, colaboración y negociación, es decir, tiene que haber comunicación entre las partes involucradas para llegar a acuerdos. Poner en comunión los aportes singulares frente al grupo de trabajo para decidir qué aspectos de su comunidad quieren contar, cómo se va a contar, dónde se va a grabar, quiénes saldrán en pantalla, entre otras cuestiones. Son producidas a través de la convergencia y del impulso creativo, no hay temas o contenidos preestablecidos, las historias brotan a partir de la conversación y de la exploración del entorno, en este tipo de producción encontramos una pedagogía crítica que empieza por problematizar y repensar el contexto. Para Ulacia (2020, 37) "las video cartas se inscriben en un soporte que se basa en saber que existe alguien más allá afuera, que nos está viendo y a quien está dirigida".

Daniel Diez (2009, 28) afirma que la video-carta funciona también como: “herramienta de auto representación, definida desde el interior de un grupo comunitario y que toma sentido al convertirse en un vínculo de comunicación y conocimiento “de ida y vuelta” entre colectivos humanos. Su sentido es el intercambio entre pueblos y culturas que desean (re)conocerse”.

La historia de las video-cartas como formato y como herramienta de comunicación comunitaria surge en la Sierra Maestra en Cuba. Daniel Diez, uno de los pioneros de las video-cartas, las define de esta manera: “son una alternativa de comunicación cultural: en la medida en que los niños [y niñas] hablan y cuentan sus historias o cuentan cómo trabajan sus padres o como son sus juegos y cantos, lo que están transmitiendo son elementos culturales” (Diez 2013, 185).

El proyecto de las video-cartas, como lo llama Ulacia (2020), “es un proyecto que ha estado presente en distintas geografías desde hace más de 20 años”, se gestó través de un proyecto más amplio llamado Televisión Serrana¹² iniciado en 1993. El comunicador y cineasta cubano Daniel Diez relata:

Habíamos conocido a unos niños que viven en la sierra, pero cerca del mar. Les pedimos que contaran cómo viven, quiénes eran, cuáles son sus juegos, en que trabajan sus padres, para que aquellos que están en la sierra y que nunca habían visto el mar y nunca se habían bañado en la playa supieran cómo era esa realidad. Se llevó esa video carta a los niños de la sierra y respondieron siguiendo el mismo proceso de contar su vida (2013, 185).

¹² El proyecto de Televisión serrana trabaja el video y la televisión, fue financiado por instituciones nacionales como el gobierno de la provincia Granma, el Instituto Cubano de Radio y Televisión y la UNESCO. La Televisión serrana es parte de Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas en sus siglas el CLACPI.

El proyecto de las video-cartas, como bien indica Ulacia (2020), se ha extendido en distintos países y comunidades. Una de las experiencias más representativas aparte de la Televisión Serrana, son las de Ojo de Agua Comunicaciones¹³ un colectivo con raíces en Oaxaca que ha estado activo desde 1998, se dedica a la amplia gama de la comunicación para el cambio social que va desde documentales, cápsulas de televisión, programas radiofónicos —y por supuesto talleres de video-cartas— hasta espacios de enseñanza-aprendizaje que se traducen en congresos, seminarios, talleres foros.

Otra experiencia que ha dejado huella es el Colectivo Turix¹⁴, este colectivo se define como mutante, como nómada, como un rizoma, “no tiene ni centro ni periferia, sino establece conexiones, relaciones, encuentros, situaciones” (Yoochel 2011). Han trabajado con distintos soportes apuntando por procesos abiertos, no lineales e inacabados, lo que les importa no son los productos sino las relaciones que se tejen para llegar a ellos, a la Donna Haraway (2019), apuntan en *generar parentescos raros*, este colectivo “emplea las tecnologías digitales y análogas para establecer y actualizar conexiones y relaciones entre diferentes comunidades,

13 El colectivo se define como: “un proyecto de comunicación que busca contribuir a la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, que promueve la equidad y la igualdad entre mujeres y varones, la eliminación de toda forma de violencia en nuestras sociedades y la construcción colectiva de una sociedad más democrática, justa e igualitaria” (Ojo de agua comunicaciones).

14 También se nombran “Radio TzayKin” o “Yoochel Kaaj”. Este colectivo ha estado activo desde 1997 en el sureste mexicano, particularmente en la península de Yucatán “El colectivo Turix ha trabajado en video, cine, fotografía digital, música electroacústica, instalación, software libre, internet y radio de baja potencia a través de talleres, proyecciones itinerantes, auto publicación y otros procesos colectivos y de autor, desde diversas comunidades rurales y ciudades de la región. La mayoría de los trabajos de Turix se desarrollan en lengua maya yucateca, idioma natal de los integrantes más activos del Colectivo” (Yoochel 2011).

personas, disciplinas, geografías, teorías, entre otros” (Yoochel 2011). En su sitio web, el colectivo comparte una video-carta¹⁵ realizada en Tekax, Yucatán en 2002.

Por otra parte, Daniel Ulacia documentó su experiencia con el proyecto video-cartas en su tesis de maestría. Las video-cartas las realizó en co-labor con niños en la Ciudad de México, en el Mercado de la Merced y también a través un taller impartido por parte del FARO¹⁶ Aragón. Ulacia (2020, 29) cuenta que: “el Mercado posibilita la curiosidad hacia el entorno y el juego en su resignificación de códigos debido al estrecho lazo comunitario que existe”.

Cierro este apartado solamente con esas cuatro experiencias porque han sido las significativas en el proceso de escritura de este trabajo y de igual manera las más accesibles en términos de su consulta¹⁷.

Las video-cartas como práctica estético-pedagógica

Los cantos, poemas, versos y coplas, más allá de entenderse como expresiones artísticas, se asumen como prácticas estético-pedagógicas expresadas oralmente, en la medida en que emergen de los sentimientos, pensamientos y haceres colectivos cosechados en la misma lucha y oposición al extractivismo minero; prácticas estético-pedagógicas que revelan sabidurías y conocimientos transmitidos vivencialmente a través de una tradición oral andina propia, que sin duda, ha contribuido a la configuración tanto de su vida cotidiana, como del mismo estar/ser y haciendo colectivo por la defensa del agua, la vida y sus territorios (Briñez 2017, 257).

15 Video-carta de Tekax en el canal de Yoochel Kaaj, consultado el 2 de febrero de 2021, <https://vimeo.com/61743569>.

16 Fábrica de Artes y Oficios en sus siglas FARO recinto de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

17 Aunque hay muchas experiencias de video-cartas dentro y fuera de México y en otros países, se escogió esta muestra de cuatro colectivos y experiencias porque son las más cercanas en la península de Yucatán, de igual manera, porque estas experiencias van acompañadas de una sistematización, el caso de la TV serrana hay dos artículos científicos de fácil acceso que hablan de algunos de los procesos de producción y también la tesis de maestría sobre las video-cartas realizadas en el mercado de la merced fue de gran importancia para la escritura de este proyecto porque aborda de manera similar el objeto de esta tesis.

Tomo prestado el concepto *prácticas estético-pedagógicas* de este fragmento del capítulo 7 del libro *Pedagogías decoloniales tomo II* de la autora Yamile Briñez. Para ella, "las prácticas estéticas-pedagógicas con una apuesta ético-política orientada a reafirmar la vida, sus ciclos naturales y la existencia de formas/modos otros de vivir y organizarse" (2017, 245-272).

Antes de continuar me gustaría aclarar a qué me refiero con práctica o praxis. "Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad" (Dussel 1996, 31). Diciendo esto, sin encuentro cara-a-cara no hay praxis, que se distingue de la proxemia que es la cercanía con la naturaleza o las cosas. En este caso las video-cartas, son una manera de pretexto para acortar la distancia con el *otro colectivo*. Para producirlas fue necesario estar a viva voz y cara-a-cara con los colaboradores que fueron lxs niñxs de Mérida, Dzityá y Dzununcán. Dussel (1980) afirma que el encuentro cara-a-cara es una relación pedagógica: "La pedagógica es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro- discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano" (Dussel 1980, 11). En el pensamiento de Paulo Freire, la figura es la del educador-educando. En la elaboración de las video-cartas está presente una relación pedagógica: videasta/cineasta-amateur, aunque también es una relación educadoras-educandos. Lo pedagógico casi siempre se relaciona con la escuela, pero en este

caso lo pedagógico fue a través de una experiencia de educación no formal o bien educación popular.

Hago un breve paréntesis para definir la *praxis pedagógica dominante* con la intención de comprender de manera más crítica la propuesta que descansa en esta tesis sobre la *praxis de la liberación*, pero vamos paso a paso. Las praxis dominantes pedagógicas son antidialógicas, comunicables, cerradas, violentas y autoritarias. Para Enrique Dussel:

La praxis de dominación pedagógica se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óptica del sistema vigente, el del preceptor rousseauiano. La cultura dominadora- represora, censurante, se practica como ethos autoritario sádico (en la relación preceptor-alumno) y masoquista (Estado- preceptor, preceptor-alumno) (Dussel 1980, 92).

De igual manera para el pedagogo Paulo Freire (2005) las relaciones pedagógicas dominantes fueron objeto de su crítica. Él la denomina *educación bancaria*, es aquella educación que le es funcional a la cultura dominante, así como los medios de información que cumplen el mismo rol de introyectar a los sujetos la cultura dominante. A su vez, Mario Kaplún (2002), en su libro *Pedagogía de la comunicación*, desarrolla dos modelos dominantes de educación: el que pone énfasis en los *contenidos* y el que pone énfasis en los *efectos*. El modelo que pone énfasis en los *contenidos* es el modelo tradicional que reproducen las escuelas, los institutos y las universidades, en el cual predomina la relación vertical de arriba hacia abajo en la transmisión de información, es decir, la posición de autoridad del profesor sobre sus educandos. En este modelo se busca que el educando memorice y repita la información dada por el educador, “el que sabe”, y por ende

debe de vaciar la información en las mentes de sus educandos, "los que no saben". En este caso los educandos son pasivos ante la recepción de la información. El otro modelo educativo es el que pone énfasis en los *efectos*. El objetivo es que el educando *haga*. Aunque este modelo comparte algunas características con el modelo tradicional como la verticalidad en las relaciones educador-educando y la imposición de los contenidos, la gran diferencia es que este modelo busca los efectos en su audiencia, no solamente como receptores pasivos sino con la finalidad de que exista un cambio de actitudes frente a información nueva y por ende modifique sus comportamientos y decisiones, lo que lo vuelve altamente manipulador para lograr los fines que se plantea. Por lo contrario, sobre las relaciones pedagógicas liberadoras, Dussel afirma lo siguiente:

La praxis de liberación pedagógica se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como servicio, como praxis analéctica que es la respuesta a la palabra analógica (Dussel 1980, 94).

Por lo tanto se requiere de un giro en las relaciones pedagógicas ya no desde la postura autoritaria sino desde posturas éticas. Un aspecto fundamental para la praxis de liberación es escuchar la palabra del otro y no puede ser sino a través de la comunicación, es decir, una relación de ir y venir dialógica respetuosa y amorosa con la persona que habla y enuncia su mundo y su manera de vivirlo.

En las video-cartas se puso en práctica el modelo enfocado en el *proceso*, esto quiere decir que, a diferencia de los dos modelos anteriormente descritos, este modelo pone énfasis en "la interacción dialéctica entre las personas y su

realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social (Kaplún 2002, 112).

El diálogo ha sido una de las categorías más empleadas del pensamiento de Paulo Freire. La pregunta es si todo diálogo es en el sentido Freiriano, la respuesta es no, debido a que este concepto ha sido muchas veces tomado por los discursos dominantes¹⁸. Es diálogo cuando responde a una exigencia histórica de los oprimidos y oprimidas que busca tender puentes de comprensión y entendimiento para el reconocimiento del otro de manera más respetuosa, responsable y amorosa, no para poseerlo ni dominarlo. En este sentido, desobstaculiza y libera la comprensión hacia lo distinto por medio de la comunicación activa. “El diálogo es intencional, es una acción encaminada al crecimiento, a la búsqueda de ser más, para instalarnos en las cosmovisiones de lo propio y de lo ajeno” (Agudelo y Estupiñán 2009, 88). El diálogo es aquella acción comunicativa, entendiendo la comunicación como una relación circular donde el que emite recibe y el que recibe también emite, por tanto, el receptor no es receptor pasivo —como se entiende en el modelo dominante de “comunicación” —sino activo en el proceso mismo de comunicar.

¹⁸ Como mencioné en la introducción, desde los estudios latinoamericanos sobre interculturalidad, se propone el concepto de interculturalidad funcional donde se enfatiza en el diálogo intercultural, pero solamente como forma de legitimarse sobre decisiones que benefician al capital global y al Estado. Para clarificar mejor el concepto tomaremos la definición de interculturalidad funcional que plantea Walsh: “Una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante de lo que está visto como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos” (Walsh 2009, 8)

Retomando a Freire (citado por Kaplún 2002, 54): "El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica". El diálogo nos puede mostrar puertas hacia otras realidades que ignoramos, entonces es fundamental saber escuchar y ser escuchados, a través de este aprendemos y enseñamos. Freire (2005, 61) afirma: "así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas".

El diálogo ha sido nombrado y desarrollado conceptualmente como diálogo intercultural y también como diálogo de saberes, ambas propuestas son semejantes. El autor Segura-Lazcano (2017, s/p) lo define como "la disposición de los interlocutores a escucharse y expresar asertivamente la postura personal de la contraparte, lo cual implica necesariamente el respeto hacia otras formas de pensamiento, valoraciones, creencias y conductas distintas a la propia". En el libro *Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia*, las autoras (Acosta, Pinto y Tapias 2016) sostienen que el diálogo de saberes es complejo y que lo atraviesan muchas dimensiones tales como la dimensión política, la dimensión epistémica, la dimensión intersubjetiva y la dimensión estética. Para Acosta Valencia, Pinto Arboleda y Tapias Hernández (2016), el diálogo de saberes es una

opción política que trabaja bajo la lógica de solidaridad y colaboración, es una postura epistémica que privilegia la transdisciplina, propone el trabajo con metodologías dialógicas y participativas, una decisión y postura ética en el profundo reconocimiento de la existencia del otro.

Por último, el diálogo de saberes tiene una orientación estética, expresiva, de existencia y resistencia. La cual las autoras definen como:

Basados en las resignificaciones y las construcciones de sentidos, se propone que la dimensión estética se puede integrar con una dimensión simbólica propia de la comunicación, dando paso a pensar en otras estéticas: populares, cotidianas, discursivas, que se mueven desde las experiencias y reconocen los sentidos que se construyen frente a la imagen, el audiovisual, entre otras narrativas. El diálogo de saberes como una preparación para la percepción del ethos barroco, precisamente, una dimensión estética vinculada con la dimensión política, donde se ofrece la recursividad de las movilizaciones no violentas, es decir, estéticas de la resistencia (Acosta, Pinto y Tapias 2016, 4).

A través del diálogo podemos tejer narrativas de resistencia, como afirman las autoras, sin embargo, hace falta algo más que el mero diálogo para transformar la realidad material y simbólica. "Si la relación rostro-a-rostro, la proximidad, es la esencia de la praxis, ahora deberemos hablar de la proxemia, o la esencia de la poiesis, del trabajo que cumple el hombre en la naturaleza y por el cual la mera cosa cobra un sentido y valor: se transforma en mediación" (Dussel 1996, 45).

A la conjunción de praxis y poiesis Dussel le llama *la praxis de la liberación*: "es un trabajo (poiesis práctica y praxis poiética) que se efectúa por el otro en la responsabilidad; por su liberación. Es la actividad innovadora del uso de los instrumentos que se ponen al servicio del pobre" (Dussel 1996, 82).

Por tanto, el diálogo que emerge de la relación práctica con el otro permite problematizar la realidad, saber que esta no es inmóvil ni eterna, sino que es

maleable; del diálogo estético y creativo pueden surgir posibilidades para su transformación, pero se precisan de la producción de objetos e instrumentos que anuncien otras posibilidades “es por esto la importancia de la producción poieticas de objetos, estructuras, políticas o discursos con el objetivo de crear develar otras formas de ser” (Zambrano 2019, 45), es decir, “el mundo está siendo diseñado por el mismo ser humano y que el mundo, a su vez, diseña al ser humano” (Escobar 2016, 27). La palabra poiesis significa hacer, producir, fabricar; “el ser humano “entendido como ser vivo (animal) que trabaja (laborans) y, en el trabajo, se produce a sí mismo y se asegura el dominio de la tierra” (Agamben en Zambrano 2019, 43).

Resulta entonces necesario repensar la techné y la poiesis al articularlas al pensamiento decolonial como la posibilidad de unir el arte y la vida, como una estrategia para sobrevivir creando mundos dentro de un único mundo impuesto, desde el continuo develamiento de la presencia del ser; pero ya no desde lo pensado por la estética o por la epistemología modernas, sino desde las posibilidades poieticas que permiten la emergencia de algo desde el no-ser, desde la no-existencia, desde lo que aún no ha sido pensado (Zambrano 2019).

Las video-cartas las podemos leer bajo la luz de estos conceptos, como praxis y como poiesis; praxis por el hecho de que tiene que anteceder un diálogo para su producción y un encuentro cara-a-cara, es necesario el desarrollo de las relaciones intergrupales, la confianza que se genera al interior y el consenso comunitario para su elaboración; y, por otra parte, como poiesis, la producción de una pieza audiovisual es fabricación, producción creativa como obra de arte. Por tanto, las video-cartas son praxis de la liberación.

Bien, entonces cuando hablamos de obra de arte nos movemos al campo de la estética, aunque veremos que la estética no es exclusiva de la obra de arte. La estética de la liberación es entonces para Dussel: "la interpretación de toda la estética desde el criterio de la vida (como belleza) y de la muerte (como criterio de fealdad)" (Dussel 2018, 7). Las video-cartas aspiran inscribirse dentro del abanico de posibilidades que se plantea el *Tercer momento de la estética*, como aquella estética pensada desde la belleza popular, aquella que está disponible en el entorno. El primer momento de la estética, para Dussel (2018) es cuando el ser se afirma frente al otro colonizado, el no-ser, negándolo. Un segundo momento es cuando el no-ser, después de cinco siglos, negado por la estética dominante se hace consciente de sí mismo y entra en una etapa de la negación, rechaza la estética moderna. El tercer momento, el que nos importa aquí, es cuando "inaugurando la irrupción de diversas estéticas que comienzan a dialogar en un pluriverso transmoderno donde cada cultura estética dialoga y aprende de las otras, incluyendo la misma modernidad" (Dussel 2018, 34) y en el cual "el consenso de la comunidad es el origen de la obra estética diseñada" (Dussel 2018, 21). Dussel afirma que pensar la obra de arte desde el consenso de la comunidad apunta hacia el campo de la ética por el principio de consenso práctico.

Según el principio material o de la obligación en todo acto de la afirmación de la vida humana, la estética gana en claridad y voluntad, ya que partiendo del descubrimiento de la belleza como la disponibilidad de las cosas reales y las obras de cultura como mediaciones adecuadas para la vida, según la áisthesis, ahora se exige deónticamente practicar la acción estética para afianzar la voluntad-de-vida (Lebenswille), que es también el contenido de la misma estética (Dussel 2018, 22).

Por otra parte, en el libro *El indispensable exceso de la estética*, Katya Mandoki afirma que “llevamos la estética en todo el cuerpo: en los sentidos, emociones y preferencias a lo largo y ancho de nuestra evolución” (2013, 4). Para ella la estética no es lo bello ni lo feo, sino es la sensibilidad y todo nuestro cuerpo está diseñado para ser sensible a través de los sentidos; la piel, en palabras de Mandoki (2013) abraza, se aterciopela, se eriza, se quema, se raspa, pica, suda, se sonroja. La sensibilidad la tenemos todos y todas en tanto corporalidad viviente “es necesario determinar su significado y atenernos, en este caso, al simple sentido etimológico: estesis que significa percibir (no gozar, ni crear, o juzgar, aunque las implique)” (Mandoki 2013, 12). Por eso para Mignolo (2012) la noción de *aísthesis* ha sido un espacio colonizado¹⁹ por la estética moderna, para él habrá que liberar la idea de estética más cercana a la percepción sensible, a manera de una desobediencia estética.

Mignolo, concibe la noción de *aísthesis* como un espacio colonizado por la estética moderna que determina tanto su configuración (epistemológica, ontológica) como lo que se considera y no se considera arte. Propone, por tanto, la emergencia de una estética decolonial, que posibilite la liberación de la idea de estética (más cercana a la de *aísthesis*) de este patrón colonial con el fin de desobedecer las reglas, normas y valores impuestos por la estética moderna (Mignolo en Zambrano 2019, 45).

Para Mandoki en la producción de una obra de arte, se despliega la sensibilidad, pero no como única manera de manifestación estética. La autora propone que “queda por explorar el arcoíris de la estética: la percepción del

¹⁹ Afirma el autor “la colonialidad del sentir, de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis*. Tardíamente, en el siglo XVIII, la *aeshtesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime” (Mignolo 2010, 12).

entorno la seducción del apareamiento, la fascinación del ritual, el goce del logro, la admiración de la excelencia, la figuración del mito, el placer del juego y, sobre todo, la milagrosa apertura de las criaturas al mundo” (Mandoki 2013, 5).

Las video-cartas tienen la potencia de mostrar texturas, colores, sonidos, personas, comunidades, arquitectura, espacios naturales; pero aquellos que están disponibles en el aquí y ahora, por tanto, apelan a una belleza, pero no dominante²⁰ sino a una belleza popular. Reconocer la belleza popular, bajo los postulados de la estética de la liberación, es un camino largo como trabajo con las subjetividades porque hay que desmontar todo un sistema que se nos ha introyectado por los medios masivos de información, incluyendo al cine, y ahora las redes sociales. Poder develar que la belleza impuesta no es nada más que una belleza imposible para los pueblos oprimidos y aunque se acceda a la vastedad de productos disponibles en el mercado será siempre una belleza impuesta, de tal manera que, para juzgar en criterios de belleza o de fealdad es necesario habitar un territorio crítico, saber observar, oler, sentir, gozar los territorios donde podamos explorar a través de las sensibilidades. Para la belleza dominante nuestros territorios reflejan lo indeseable, lo feo, subdesarrollo, pobreza, colores de piel no blancos, pensamiento mágico-religioso.

La Estética de la Liberación piensa esta temática y sabe que el camino hacia una estética futura pluriversal (no universal por la imposición de la estética de una sola cultura dominante) significará una sinfonía (muchas expresiones

²⁰ “Es por ello por lo que el rostro cuidado estéticamente, y rejuvenecido por los afeites y la cosmética de las oligarquías, aristocracias o burguesías, sean del centro o de la periferia, son rostros que como las momias querrían sustraerse a la contingencia del tiempo. Eternizar el presente, con terror al futuro, es el pathos de todo grupo dominador” (Dussel 1996, 60).

musicales en diálogo y mutuo aprendizaje) respetuosa de las distinciones analógicas que se darán entre todas ellas (Dussel 2018, 34).

Las video-cartas como forma de producción de conocimiento

Esta experiencia de video-cartas debe ser entendida como un diálogo de saberes entre academia y comunidades, a través de un confluir de tiempos; tiempo institucional, tiempos de las comunidades y tiempo de la experiencia que facilita una apertura para que el diálogo sea a su vez una *práctica estético-pedagógica* y que posteriormente ese diálogo se plasme en otros soportes para la producción de conocimiento.

Emplear el video como herramienta de la investigación social no es nuevo, se ha utilizado para fines antropológicos y sociológicos casi a la par del desarrollo de las tecnologías de la cámara como un soporte más de información. Además, se ha planteado a través de metodologías propuestas desde la Investigación Acción Participativa (IAP) como video participativo (VP), reflejada en múltiples soportes académicos; tesis, tesinas, artículos científicos, etc. sin embargo, no tomaré esta vía porque a mi criterio la metodología propuesta por el VP es a manera de recetario y, como mencioné antes, es la gestión de tiempos y el saber hacer con lo que hay que hace imposible tener una estructura rígida, se precisa más una estructura flexible e inventiva a la hora de emprender la acción. Otra cuestión es por el uso de una gramática conceptual distinta y porque estoy considerando a las video-cartas no solamente como video o herramienta para la investigación social sino también como un arte perteneciente al cine comunitario. Para Walter Benjamin: "Una de las funciones revolucionarias del cine consistirá en hacer que se reconozca

que la utilización científica de la fotografía y su utilización artística son idénticas, antes divergentes hasta ahora [traducción propia]" (2005, 27).

Las video-cartas, como ya dije, son una obra artística producida colectivamente, pero a su vez tienen el mérito de producir conocimiento. "Si la acción artística es generadora de conocimientos, no puede ser relegada a un espacio periférico u ornamental (Ramírez y Ooms 2011, 4). Por lo tanto, esta metodología propone un juego abierto del lenguaje y se sitúa dentro de la perspectiva dialéctica de la investigación social. Para Francés *et al.* (2015) lo que hace la diferencia entre la perspectiva distributiva y la perspectiva estructural es el uso del lenguaje:

El juego abierto del lenguaje tipo que propone esta perspectiva se convierte en praxis, puesto que explora e intenta incidir en la capacidad que tiene el habla para producir nuevas realidades, para desbordar lógicas instituidas de comprensión y acción y abrirse a lógicas instituyentes susceptibles de generar una nueva situación social (Francés *et al.* 2015, 22).

Este juego abierto del lenguaje da entrada a la experiencia ¿y qué tan importante es vivir experiencias? ¿en qué se relaciona la experiencia con la producción de conocimiento crítico y el desarrollo de nuevas subjetividades? Walter Benjamin (1933) afirma que —y a mi criterio es mucho más presente en nuestra época—hay una pobreza de experiencia, el autor afirma: "Una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica" (Benjamin 1933, 1). La pobreza de experiencia de la que habla Benjamin se relaciona con la falta de narración, por lo tanto, cuando una experiencia o vivencia deviene significativa, la narramos. Desde esa premisa, la experiencia de lxs niñxs en los talleres se plasman en las video-cartas como narraciones.

Para Vignale (2009) la experiencia es la capacidad de dar encuentro a lo distinto, conceptualiza la experiencia como “el don de percibir y producir semejanzas”. La relación que hay entre experiencia y lenguaje “Es el poder revelar el mundo a través de las palabras [...] es escindir la relación instrumental del lenguaje, la información, del lenguaje de la narratividad, el de la experiencia (Vignale 2009, 86). El juego abierto del lenguaje permite la narratividad y la experiencia, que se traduce en un encuentro sujeto-sujeto donde se privilegian las relaciones y el diálogo, es acercarse a la alteridad como un análogo y no como un diferente,²¹ abre una ética del cuidado por ese otro y permite en este caso relacionarse de maneras comprensivas sin imponer un discurso unívoco —muy presente en el discurso tecnocientífico—, es decir escapar del uso instrumental del lenguaje para encontrarse en la semejanza con la alteridad que es de todas maneras diversa y polisémica, y la cual va más allá del horizonte de mi comprensión. De tal suerte que la alteridad deviene semejante —en un pedacito de encuentro a través de la comunicación e intercambio— y da lugar a la experiencia la cual se puede plasmar en una obra-texto producida en colectivo como conocimiento parcial, es decir, como *conocimiento situado*: “El conocimiento situado es el que sale del lenguaje para colocarse en una

²¹ Ver sobre el método analéctico crítico de Enrique Dussel “El método analéctico [crítico] surge desde el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y de todos esos (Dussel en Góngora, 2016, 101).

experiencia entre quien investiga y el otro. En una línea erótica vinculada a la afectividad y, en una línea estética, como experiencia creativa” (Figari 2010, 8).

Para Donna Haraway (2019) el conocimiento situado consiste en generar soluciones parciales para *seguir con el problema*, “la tarea es generar parentescos raros en línea de conexión ingeniosas como una práctica de aprender a vivir y a morir bien de manera recíproca en un presente denso” (19). La autora apela al presente, al aquí y ahora frente a un mundo que se nos viene encima, un mundo dolido, la propuesta es aprender a generar soluciones parciales para vivir con dignidad, “aprender a estar verdaderamente presentes, no como un eje que se nos esfuma entre pasados horribles y futuros apocalípticos o de salvación sino como bichos mortales entrelazados en miradas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias y significados” (Haraway 2019, 20). La propuesta de Haraway es un tanto novedosa para evitar caer en la indiferencia y el cinismo, pero tampoco consiste en “denunciar el mundo en nombre de un mundo ideal” (Stengers en Haraway 2019), sino desde los posibles que el presente dispone, por eso la responsabilidad ética de transformar al mundo desde pequeños cachos y desde distintas perspectivas. Para Haraway (2019, 41), “las colaboraciones entre personas diversamente situados permiten colaboraciones entre humanos y animales, siendo ambas igual de importantes. Todos juntos los jugadores evocan, detonan y convocan lo que existe [...] para no devenir negligente”. Pero también entender, como plantea Mandoki (2013, 100), que “no todo es lucha ni todo es cooperación”, por lo tanto, no toda cooperación es

deseable, aunque parezca muy necesaria porque muchas veces es imposible. Lo que me concierne aquí, es la posibilidad que significó el encuentro con lxs niñxs productores de las video-cartas como un conocimiento parcial. Situar el conocimiento significará entonces reivindicar los afectos, las emociones, recuperar la sensibilidad estética tanto en la cercanía como en la lejanía con el otro: un emocionarse, sorprenderse, reírse, preocuparse, ponerse nervioso, crear y producir “el conocimiento situado es recuperar la ciencia como afecto y como poiesis estética” (Figari 2010, 10).

La pulsión amorosa implica un involucrarse con el otro, saber escuchar y producir un espacio seguro que permita el desarrollo de la actividad creativa, artística y que de apertura al juego y a la experiencia y en este caso a la experiencia estética. Maturana y Verden-Zöllner (2003, 119) definen el amor como “la emoción, la disposición corporal dinámica que constituye en nosotros la operacionalidad de las acciones de coexistencia mutua en cualquier dominio particular de relaciones con otros seres, humanos o no”.

En el proceso de las video-cartas aprendimos a sortear la incertidumbre y a improvisar de manera creativa. Logramos poner una parte de la experiencia vivida en una obra-texto que puede ser leída, criticada y respondida por otros interlocutores: “en la video carta, la búsqueda y exploración del lugar en su proceso de construcción, se vuelve en sí misma una situación que se inserta en la investigación histórica y antropológica del entorno interviniendo momentáneamente sus relaciones sociales y políticas” (Ulacia 2020, 17).

Productores y espectadores de las video-cartas

Un autor que no enseña nada a los escritores, no enseña a nadie. Como podemos ver, el carácter de modelo de la producción es determinante; es capaz de guiar a otros productores hacia la producción y de poner a su disposición un aparato mejorado. Y este aparato es mejor mientras mayor es su capacidad de trasladar consumidores hacia la producción, de convertir a los lectores o espectadores en colaboradores (Benjamin 2004, 50).

Las video-cartas, en esta misma lógica traslada de consumidores a productores a las niñas y a los niños, ellas y ellos como centro de la creación y la colaboración, es decir, en una experiencia que implica la coautoría. El dispositivo de las video-cartas pone en jaque al sistema de producción dominante. "Lo que es fundamental en las videocartas es que involucran al espectador como el centro de su propia narrativa, siempre dirigiéndose a él, siempre tomándolo en consideración desde su producción, afirmando su existencia y esperando una respuesta" (Ulacia 2020, 49). Este soporte permite llevar a sus espectadores a hacer, a contestar, a producir; distinto a aquel espectador "perito" como lo llama Walter Benjamin (2005, 38). "El espectador se encuentra en la actitud del experto que emite un dictamen sin ningún tipo de contacto personal con el artista". En este sentido el espectador no se encuentra ya pasivo, sino que es interpelado por otros y otras que piden respuesta, los y las artistas le provocan al espectador que tome partido y que se involucre, le exigen trabajo. Las video-cartas apuestan por una responsabilidad como consumidores, porque hay un gran peligro en ser solamente consumidores y en convertirnos en unos jueces con los productos ajenos, pero siendo incapaces de producir en nuestro contexto inmediato; es decir incapaces de producir lo propio y para las comunidades nuestras.

Un aspecto fundamental por señalar es quiénes son los autores, productoras y productores, espectadoras y espectadores, es decir, quiénes son los edificadores del proyecto de las video-cartas: La infancia, niñas y niños de distintas geografías, con bagajes culturales diversos, mundos, lenguas, tradiciones, usos, costumbres, pero que tienen como semejanza habitar la exterioridad.



2. Infancias

Este capítulo está dedicado a dar un breve panorama sobre las infancias, problematizando la opresión, la exclusión y la violencia que estas sufren, particularmente las infancias latinoamericanas, y cómo estas habitan, a lo Dusseliano, en la exterioridad del sistema.

En un segundo término, pondré más atención en los posibles que presenta la infancia como potencia para inventar líneas de escape. En este apartado dialogo junto con otras autoras y autores sobre cómo se podrían plantear horizontes éticos-estéticos *otros* para las infancias del siglo XXI en donde las video-cartas se insertan como una propuesta más entre un amplio abanico de posibilidades, poniendo particular atención en el concepto de experiencia y en el devenir-niño-niña y el devenir-con la infancia, ya no desde una versión autoritaria y antidialógica sino desde propuestas hechas en comunicación y diálogo, es decir, dar cabida a su propia subjetividad y experiencia estética. Una vez narrado esto, hablaré a muy grandes rasgos de la situación de la infancia en Yucatán y en el pueblo maya para

poder dar una mejor lectura a las video-cartas elaboradas con los tres grupos de niños de Mérida, Dzityá y Dzununcán, en el estado de Yucatán.

Infancia y opresión

“[Durante] El siglo xx se ha comprendido a este grupo generacional, como un estadio de lo humano pensado para la transición de una etapa no-productiva a una productiva dentro de los campos del saber, la política, el quehacer económico y social” (Amado 2020). La infancia es entendida como una etapa, una edad cronológica. A las personas en esta etapa generacional se les trata como sujetos carentes de criterio que están en preparación para insertarse en sus sociedades como individuos y ciudadanos funcionales al sistema. “Los infantes, han sido los primeros oprimidos dentro de las distintas y disímiles épocas, cómo lo afirma Álvaro Villar Gaviria en ‘El niño, otro oprimido’, el niño llegó a convertirse en el silencio permanente, en el que se padecía la jerarquía y la exclusión de un orden que no estuvo hecho para él” (Villar en Amado 2020).

La infancia es oprimida mediante instituciones modernas violentas que, en palabras de Dussel (1980), la hacen dejar su cultura popular para asimilar la cultura dominante. “Podemos concluir entonces que ‘El huérfano’ por excelencia de la pedagógica de la dominación no es sólo el niño, sino el niño de la periferia, el huérfano colonial, neocolonial” (Dussel 1980, 38).

Si nos posicionamos desde el *locus* enunciativo²² que propone la filosofía de la liberación, hay un trabajo largo para pensar *desde* y *con* la infancia latinoamericana que sufre una opresión particular por ser: “hija del colonialismo, la pobreza, la miseria, las dictaduras también hablan contemporáneamente de la experiencia de la caída de los ideales de época, de las guerras internas, de la exclusión del consumo, del paso forzoso del campo a la ciudad o metrópoli, y el desvarío de los cambios tecnológicos” (Amado 2020).

En este sentido las instituciones latinoamericanas, tratando de imitar a la cultura del centro, preparan al infante para dejar de ser niñx y pasar a una etapa productiva, se piensa a los infantes solamente como receptores pasivos e incapaces para pensar y reflexionar desde sus propios términos. Las voces de lxs niñxs son ilegítimas y silenciadas porque se les percibe como no aptos para participar activamente en decisiones que les conciernen sobre su familia y su comunidad. Lo problemático de esta concepción es que poco se cuestionan los contenidos que las instituciones transmiten, así como también invalidan los bagajes, saberes, conocimientos que las niñas y los niños tienen “la máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática [...] el lenguaje

22 “En América Latina, se han realizado rupturas, digamos epistemológicas, pero también políticas, que, entre otras cosas, se relacionan con un desplazamiento del “locus” de enunciación que consiste en no pensar, ni escribir desde los grandes centros civilizatorios de occidente, sino construir nuevos y diversos lugares desde los cuales, pensar y enunciar con nuevos “olores, colores y sabores” [...] El surgimiento de nuevos sujetos [subjetividades] abre perspectivas de nuevos locus de enunciación, que deben asumir la tarea de inventarse, reinventarse y reconstruirse” (Jiménez 2014, 97-119)

ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca” (Deleuze y Guattari en Peralta 2020).

El papel de estas instituciones educativas escolarizadas es transmitir los valores y la cultura dominante. Recordemos que para Paulo Freire (2005) la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Para Peralta (2020) el paradigma de institución ha dejado de ser la institución carcelaria como lo es la educación escolarizada para tomar predominancia “el modelo empresarial, [como resultado] de las reformas neoliberales en las que se ha insistido en las últimas décadas a pesar de sus evidentes y continuos fracasos” (Peralta 2020, 3).

Un efecto inesperado de estas alteraciones al que se debe prestar atención es que las actividades tanto de docentes como de sus estudiantes bien pueden reducirse a conductas puramente burocráticas. El escritorio de estudio se torna sin más un buró, docentes y estudiantes asumen el papel de oficinistas [...] Allí las instituciones escolares devienen en máquinas burocráticas paranoicas, donde la autoridad asciende a una Ley trascendente e infranqueable. Y la tecnocracia se reintroduce en la educación, y con ello, el trabajo segmentario (Peralta 2020, 3).

Actualmente, la situación es así, el paradigma del que hablaba Deleuze (2005) del salto de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control ya se está reflejando y de manera acelerada en el presente siglo, ya no hay necesidad de mantener a los niños y a las niñas dentro de un salón de clases sino ahora es mediante la virtualidad en espacios que parecerían estar abiertos, sin embargo, implican toda una nueva forma de control desde los teléfonos inteligentes, computadoras, *iPads*. En las redes digitales se pueden observar la cuestión subjetiva del neoliberalismo de ser tu propio jefe a través de los *influencers* que, por cierto, muchos de ellos son niñxs. “La lógica del control se inclina por los

procesos de individuación abierta e ininterrumpida. Los niños padecen una súper-estimulación por medio de las NTICS. Con ello se consolida la mercantilización del sistema escolar. Es a partir de allí que las conductas, deseos y creencias son formateadas bajo los parámetros de una identidad consumidora” (Peralta 2020, 3). Infancias solitarias sentadas frente a pantallas, las cuales bombardean información nada inocente; estilos de vida, deber ser, los algoritmos proponen perfiles personalizadas de consumidores. Recordemos que, para Freire “toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí también el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades, pero también la propia ideologización del proceso comunicativo” (Freire 2004. 63).

Habría que preguntarnos qué tan necesaria es la sobreinformación y hasta qué punto se puede apelar a una experiencia, a un acontecimiento educativo a través de las plataformas digitales. ¿No será que estas anestesian y anulan la experiencia? Benjamin ya se hacía esa pregunta el siglo pasado ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia? (Benjamin 1933, 2). Tanto las formas del siglo pasado con las del siglo en curso proponen tecnologías que “mantienen a la infancia aislada dentro de los espacios contenidos de juegos o de educación en donde los niños no son capaces de actuar y de construir el mundo desde sus propios saberes y experiencias” (Ulacia 2020, 20).

Ahora bien, la intención de tocar estos temas no es para poner un panorama de desolación frente a las NTICS, por lo contrario, es para repensar y problematizar su uso y cómo podríamos emplearlas de manera asertiva y que incentiven procesos educativos más creativos para la infancia del siglo XXI.

Devenir-niña y devenir-niño

Anteriormente mencioné que las instituciones educativas y otros medios de control, anulan la experiencia, es decir, anestesian la experiencia estética liberadora. Mi hipótesis es que se debe a la rigidez de tiempos y de espacios — espacios-tiempos dominantes, herméticos, cerrados—, por eso insisto en la necesidad de construir tiempo y espacio *otros*, aunque no tengo respuestas ni conclusiones. Para Kohan: “en la escuela el único tiempo vivible es el de chrónos (como vimos, el tiempo de la sucesión numérica); horas, días, periodos, semestres, años escolares, programas, evaluaciones, todo es medido por chrónos” (Kohan 2009, 22). En la educación escolarizada rige el tiempo de chrónos, sin embargo, pienso que, puede suceder un tiempo *otro* distinto al tiempo cronológico que es el tiempo que reina en occidente. “La subjetividad del infante fue producida fuera de la misma experiencia del niño, se lo alejó de su experiencia y acontecimiento, cómo también de su propia subjetividad” (Delgado en Amado 2020). Se alejó de su experiencia a su vez del tiempo de la infancia. La infancia desde las definiciones propuestas arriba no habita esta temporalidad cronológica impuesta, sino que habita el tiempo *Aión*, es ahí donde reside su fuerza.

En ese caso la lectura nos llevaba a pensar la infancia como un poder real. En el reino infantil, que es el tiempo aiónico, no hay sucesión ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración. El reino del tiempo aiónico es una fuerza infantil, sugiere Heráclito. Así muestra que la infancia, más que una etapa de la vida es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de la experiencia humana del mundo (Kohan 2009, 20).

Kohan habla del tiempo aiónico, que es el tiempo de la experiencia, a diferencia de *cronos* que es el tiempo del calendario y del tiempo *Kairós*, el tiempo de la oportunidad. La historia, usando las palabras el autor, es sucesiva y continua, es de las mayorías, pero, por otro lado, tenemos el tiempo discontinuo, el tiempo de rupturas “lo discontinuo: el devenir, Aión, las líneas de fuga y las minorías. Una experiencia, un acontecimiento, interrumpen la historia, la revolucionan, crean una nueva historia, un nuevo inicio, devenires infantiles para ella” (Kohan 2009, 22). El devenir es eso, las posibilidades que presenta el brote de minorías, que irrumpen como novedad, a lo Dusseliano, en la totalidad vigente. En ideas de Maturana y Verden-Zöllner (2003) frente a un conflicto cultural, se llegan a reflexiones que reconfiguren el devenir y para transformar las condiciones sociales hay que cambiar nuestros deseos y, como “seres racionales lenguajeantes” tenemos que cambiar nuestras conversaciones y nuestras acciones. Para soltar al devenir, o bien, liberarlo, no se podría dar ninguna receta ni pasos a seguir, porque iría en contra de lo que he discutido antes, pero sí nos podemos apoyar en unas brújulas teóricas —solamente algunas trabajadas en esta tesis— que nos pueden apuntar hacia rutas posibles y transitables.

Los devenires son siempre minoritarios y andan en paralelo: devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible. Lo que los distintos devenires tienen en común es que se oponen a los modelos y a las formas dominantes: marcan

líneas de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a las potencias latentes del mundo que habitamos (Kohan 2009, 24).

Deleuze y Guattari (2004, 274) proponen lo siguiente: "cantar o componer, pintar, escribir [hacer video-cartas] no tienen quizás otra finalidad: desencadenar esos devenires". La creación artística presupone para estos autores "desencadenar devenires" y son posibles por habitar la infancia como "intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de "su" lugar y situarse en otros, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias" (Kohan 2009, 24). Esa intensidad de devenir-niños y devenir-niñas apela también al juego. En palabras de los autores Maturana y Verden-Zöllner (2003), el juego es una actividad realizada en el presente, válida en sí misma. Los niños juegan y es en el juego donde hacen parentescos raros. Vignale (2007) dice que para Walter Benjamin "el niño no sólo juega a "hacer" el comerciante o al maestro, sino también el molino de viento y la locomotora" (2007, 109). El juego es quizás una manera de habitar el tiempo que incita al movimiento y al trabajo en equipo.

En el juego se proyecta una zona de entorno donde se entremezclan partículas o moléculas de distintos cuerpos que establecen relaciones y co-presencias resultan independientes de los jugadores individuados. El niño, en el devenir-animal, coloca partes de su cuerpo en conexión con ciertos objetos parciales del animal para crear algo común: una zona de indiscernibles, de indeterminación y de incertidumbre (Peralta 2020, 7).

La estética comprendida desde otros términos contempla al juego como parte de su arcoíris como afirma Mandoki (2013). En el juego lo que el niño y la niña hacen es descubrir la realidad mediante la exploración y la experimentación del presente sin esperar resultados, por lo cual, si apelamos al acontecimiento y a

la experiencia desde las prácticas estético-pedagógicas podemos abrir unas rutas transitables. Como afirma Peralta (2020), "el acontecimiento educativo prorrumpo contra el estado de cosas [...] en realidad deja del lado el tiempo cronológico. Y se conecta con la comprensión de otra temporalidad expuesta en la figura de Aión". El juego es experiencia estética:

El niño solo percibe los movimientos y el reposo, la velocidad o la lentitud no de un individuo, sino desde las multiplicidades. El efecto subjetivo de dichas percepciones son ya un efecto. Sólo se puede percibir, cuando se es parte de un campo de acción, es decir, cuando ese campo se transforma en devenir. Lo relevante es comprender cómo se generan encuentros afectivos para componer un cuerpo más potente. El juego educativo pretende generar encuentros afectivos, pero el vínculo no debe tener límites preestablecidos. El mismo juego involucra el diseño de una cartografía de las afectividades que se mueven según grados intensivos. En este juego, la operatoria del niño no es representativa, sino que procura encuentros para aumentar su potencia de actuar (Peralta 2020, 7).

De igual manera, para Haraway (2019), es en el juego donde los jugadores se vuelven recíprocamente capaces en respons-habilidad y devienen-con a través de la fabulación especulativa y aumentan "su capacidad de actuar". Me parece que la autora se refiere a la fabulación especulativa por irrumpir contra "el estado de cosas" y para encontrarse en los bordes, afuera de y lo que permite es un devenir. "Todos juntos los jugadores evocan, detonan y convocan lo que existe" (Haraway 2019, 41).

Las video-cartas como práctica educativa pueden desencadenar esos devenires pensándolas desde el juego y el acontecimiento educativo a través de estos es que la experiencia se hace significativa. Las video-cartas como un proceso que incita a los jugadores a actuar y en el proceso mismo de jugar que se deviene una experiencia significativa, "la educación como acontecimiento debe

comprender al sujeto no en tanto que el producto de un proceso de individuación sino como la comunicación entre singularidades (entre multiplicidades) que entran en relaciones inestables e infinitamente variables” (Peralta 2020, 10). Esto es posible gracias al juego abierto del lenguaje que permite esa infinitud de posibilidades y es en el juego que nos comunicamos y nos hacemos responsables.

Infancia otra

Existe también otra infancia, que habita otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: infancia que se toma posible sólo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro (Kohan 2009, 24).

En las siguientes líneas pondré atención a los conceptos que emergen de esta propuesta de Kohan: temporalidades otras, creación, devenires, experiencia, acontecimiento y además le agrego el juego y la sensibilidad estética.

En la película *La casa es negra* (1962), la realizadora iraní Feroz Farrokhzad hace un retrato poético de una casa de leproso, dice al principio del cortometraje: “el mundo está lleno de fealdad”. En las escenas finales, hay un salón de clases con niños donde el profesor le pide a uno de ellos que le mencione cuatro cosas bellas, el niño le contesta: la luna, el sol, las flores y el juego.

La luna, el sol, las flores como belleza natural y el juego de niños como cultura y como forma de experimentación de lo sensible. Si conceptualizamos al

juego como experimentación estética, visibilizamos la capacidad de apertura de la infancia. La infancia, en este sentido, es quizás la más preparada para juzgar el mundo como bello o feo porque lo hace a través de la experimentación. ¿De qué otra forma podríamos definir a la infancia que no sea bajo el parámetro de la edad cronológica? Kohan (2009) propone una definición:

Un estado de atención, una forma de sensibilidad, una manera de experimentar el mundo y de relacionarse con quienes lo habitamos. La infancia no es cuestión de medida, de tamaño, de cantidad, sino que es un estado de principio, un inicio perpetuo, una percepción sin antecedentes de aquello que nos hace ser lo que somos. Es una fuerza vital, un estilo (Kohan 2009, 6).

A partir de esta definición podemos acercarnos desde una manera más amorosa a la infancia, entendiéndola como aquella que, a través del vehículo que es su corporalidad, experimenta el mundo, descubre y explora. "El niño [y la niña] debe descubrir la hidrografía en el arroyuelo de su pueblo; la historia en la vida de su padre y su abuelo; la lengua en su lenguaje infantil" (Dussel 1980, 103). Ese estado de atención y de alerta desarrolla sensibilidades que le permiten interpretar al mundo desde su experiencia estética, es decir, en la capacidad de establecer semejanzas y distinciones. "Digámoslo en forma directa: la infancia es ventana, agua, flor. No se trata de elegir palabras expresamente sencillas, sino de decir lo que es. Esas palabras gritan infancia. No son las únicas. Es también pasaje, movimiento, sensibilidad" (Kohan 2009, 5).

La infancia en este caso es apertura y se refleja en las maneras de relacionarse con lo diverso como un ejercicio de profunda curiosidad y sensibilidad por la existencia del otro, humano y no-humano.

Esta apertura ante la realidad nos permite potenciar al sujeto para convertirlo en actor de su propia transformación, en constructor de conocimiento y en la necesidad ineludible de ser sujeto de su propia construcción, para que asuma la conciencia de conocerse en el proceso mismo de conocer y transformar la realidad (Agudelo y Estupiñán 2009, 91).

La infancia comprendida desde las definiciones de apertura, experiencia estética, sensibilidad y fuerza vital resulta una potencia para el cambio progresivo en la construcción de sociedades más éticas y justas. "La infancia entonces es también una fuerza de transformación, la infancia es lo que nos puede permitir dejar de pensar que somos de una vez y para siempre, para nacer, nuevamente, a cada momento. Infinito nacimiento, en una vida, de vida, eso es también la infancia" (Kohan 2009, 8). La propuesta sería para Kohan entonces pensar a los infantes ya no desde seres vacíos de conocimiento sino al contrario como seres abiertos, despiertos, dinámicos: "La infancia, antes que una fase en la que se adquiere la palabra es, sobre todo, un estado latente que habita todas las palabras pronunciadas, las de los seres humanos de todas las edades. La infancia es un sobreviviente, debería estar muerta y sin embargo todavía vive como *infantia*" (Kohan 2009, 21). La infancia como valentía y como fuerza creadora "quizás, más que nadie, los niños [y las niñas] puedan estar parados en el instante del presente, sin considerar lo amenazador y peligroso de un futuro incierto, o de un pasado que se nos viene encima como un muro que ni siquiera quisimos edificar" (Vignale 2009, 82).

Infancia en Yucatán

Anteriormente mencionaba que la niñez sufre una manera particular de opresión. Según datos de la UNICEF y CONEVAL (2016) “niñas, niños y adolescentes en México experimentan la pobreza de una forma más acentuada que la población en general, lo cual puede generar afectaciones en su desarrollo y bienestar, y contribuye a perpetuar dinámicas de pobreza a lo largo del ciclo de vida”. Yucatán no es la excepción, lxs niñxs que habitan en este territorio “tienen mayor probabilidad de ver comprometido el ejercicio de sus derechos sociales básicos y con ello su sano desarrollo y construcción de capacidades que permitan su integración al mercado laboral en el futuro” (UNICEF 2013).

Un aspecto importante por señalar es que la pobreza en los infantes se acentúa si los niños son indígenas. “Las mediciones de pobreza que se han llevado a cabo desde 2008 muestran que los hogares indígenas enfrentan condiciones más difíciles, tanto en el nivel de ingresos como en las carencias sociales, frente a los hogares no indígenas” (UNICEF 2016). Según indicadores de estos organismos, “la pobreza ha aumentado en niñas, niños y adolescentes indígenas, en tanto que, en los no indígenas, ha disminuido” (UNICEF 2016). Si consideramos que Yucatán se encuentra entre los cinco estados con mayor población indígena en México, podríamos afirmar que los niños y niñas del pueblo maya viven una opresión particular como exterioridad del sistema por pertenecer al pueblo maya y por su condición de infantes.

En cierto modo estos datos de organismos internacionales y de gobierno son necesarios para conocer las condiciones de la infancia a nivel nacional y estatal, pero son representaciones de la infancia construidas fuera de la subjetividad de los propios infantes. La necesidad de construir representaciones *con y desde* la infancia es importante para edificar horizontes éticos-políticos posibles para el ejercicio de su libertad y proyectos de vida.

Respecto al tema de la infancia y la interculturalidad crítica, citaré tres investigaciones recientes de trabajo *con y desde* la infancia en Mérida y alrededores, las cuales proponen marcos teóricos pensados desde el diálogo de saberes y que brindan visiones de las infancias *otras*.

Primeramente, la antropóloga Verónica Escalante, en su artículo "Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán", presenta un estudio novedoso sobre el racismo y los prejuicios que implica el ser maya. La autora hace una investigación en dos escuelas de la capital yucateca con grupos de niños y jóvenes, escoge una escuela ubicada en una comisaría ejidal al sur de la ciudad y otra en el norte, problematizando las diferencias entre estos dos sectores de la ciudad; el sur marginado y el norte donde viven, en palabras de los niños: los ricos de la ciudad.

Las percepciones que los estudiantes del norte tienen sobre los estudiantes del sur es preocupante, el ser maya es interpretado como sinónimo de pobreza, de mala higiene y de atraso. "Al preguntarles a alumnos de primero de secundaria qué prejuicios tenían, respondían que creían que eran pobres, vivían en chozas,

tenían mala educación, eran groseros, con poca higiene, violentos, involucrados en vandalismo y que no tenían tecnología” (Escalante 2018, 51). Esto demuestra la percepción racista y las relaciones verticales de dominación que se siguen reproduciendo en la ciudad. Por otro lado, los estudiantes del sur de la ciudad pensaban que los estudiantes de la escuela del norte eran ricos y presumidos. Algunos de los estudiantes del sur se identificaban con la cultura maya, pero como si hubiera una ruptura entre sus familiares y ellos. La experiencia práctica fue reunir a los estudiantes participantes del estudio y ponerlos en diálogo, después de la intervención las actitudes frente al otro se modificaron, lo cual comprueba la hipótesis de ese trabajo, que por medio de espacios inclusivos y respetuosos y con procesos dialógicos horizontales, las actitudes frente a la alteridad se modifican y que en comunicación con el otro se puede avanzar hacia sociedades más inclusivas.

El segundo estudio para considerar es la tesis de licenciatura de Diana Falcón (2021), titulada *Divulgación científica y apropiación social de la ciencia con perspectiva intercultural: Un estudio de caso con niñas y niños de Sisal, Yucatán*²³. El proyecto consistió en repensar la divulgación de la ciencia desde una perspectiva intercultural, la cual critica la manera dominante con la que se presenta la ciencia como forma única y válida de conocimiento. La propuesta fue apuntar a procesos colaborativos con niñxs reconociendo el pluralismo epistémico que coexiste en este tipo de colaboraciones. Asimismo, esta investigación busca

²³ Disponible en el repositorio de la UNAM: <http://132.248.9.195/ptd2021/febrero/0809015/index.html>

insertarse en el proyecto ético-político que propone la interculturalidad crítica. Los talleres con niños fueron a través del club de ciencias *Chimay*, un centro educativo ambiental que busca la participación activa de la infancia en temas referentes al cuidado de su entorno de manera respetuosa con los conocimientos que los niños tienen. Sisal se encuentra próxima de dos reservas estatales, “La reserva estatal: “Ciénegas y Manglares de la costa norte de Yucatán”, y al oeste con la Reserva Estatal El Palmar (REEP)” (Falcón 2021, 52). El proyecto impulsa procesos de apropiación de su medio para el cuidado de este.

Por último, el otro proyecto eje para esta tesis, y que explicaré con más profundidad en el capítulo tercero, fue *La Xiloteca Artesanal* a cargo del Dr. Adam Sellen. La investigación logró plantear un diálogo de saberes entre infancia y academia de manera que los niños fueron el núcleo de los talleres “Los árboles de mi comunidad”, los cuales fueron planteados desde los postulados teóricos-metodológicos de la interculturalidad crítica, el diálogo de saberes, la divulgación científica intercultural por medio de pedagogías críticas *con y desde* la infancia con la intención de establecer vías horizontales en la producción y divulgación del conocimiento.

Estas tres investigaciones se toman como referentes importantes para esta tesis que aborda de igual manera trabajo *con y desde* la infancia y que se insertan al proyecto ético-político en proceso de construcción de la interculturalidad crítica en Yucatán. Estos estudios proponen maneras de trabajo con la infancia abiertas y flexibles que hacen posible la colaboración activa de los niños ya no como sujetos

pasivos sino activos en el proceso de producción de conocimiento, lo cual promueve el ejercicio de curiosidad con el otro y con el contexto y también intentan construir nuevos horizontes éticos-políticos para la infancia en la región.



3. *Las video-cartas en acción*

Este capítulo se divide en dos partes, el primer bloque es sobre el contexto del pueblo maya donde se produjeron las video-cartas, describo algunos de los procesos neoextractivistas que amenazan la vida en la región y la respuesta de algunas comunidades en lucha y la importancia que implica para estas comunidades repensar los derechos humanos desde una perspectiva crítica y de liberación, así como la oportunidad que presenta la categoría analítica de *pueblo maya* para el pensamiento crítico.

En el segundo bloque de este capítulo hago una descripción sobre el proyecto mayor donde se desarrollaron las video-cartas, *La Xiloteca Artesanal de Yucatán* y de los talleres “Los árboles de mi comunidad” y sus supuestos teóricos-metodológicos que se diferencian de los que se plantean en esta tesis, pero que tienen unos puntos en común. Seguidamente describo el momento de *la cercanía*, el cómo fue este encuentro de colaboración con niñxs de Mérida, Dzityá y

Dzununcán. Hago una descripción del proceso metodológico, así como también una crítica al proceso mismo.

Contexto del pueblo maya

La llegada del modelo de desarrollo económico neoextractivista en Yucatán pone en riesgo la vida misma de las comunidades que integran el mosaico diverso del pueblo maya²⁴. Las grandes categorías que comprenden estos megaproyectos, de acuerdo con el colectivo Geocomunes,²⁵ son: proyectos extractivos de bienes naturales, proyectos de generación de energía y proyectos de desarrollo turístico, expansión de manchas urbanas, industria agrícola y ganadera, infraestructura de comunicaciones y transportes (Geocomunes 2021).

La presencia de estos megaproyectos amenaza directamente los medios indispensables para la reproducción de la vida; el agua, los árboles, el aire, así como también las prácticas y saberes de las comunidades. En palabras de Hernández (2017), la naturaleza y el otro colectivo constituyen la condición de posibilidad de la vida, esta comprensión conforma una relación distinta; una interacción de seres vivientes que se necesitan recíprocamente para reproducir su

²⁴ Entiendo esta categoría como un mosaico de actores sociales diversos y con distintitos bagajes culturales que tienen en común el pensar crítico y la defensa del territorio indígena. La propuesta de Enrique Dussel en su filosofía de la liberación "Además de los campesinos, es también y esencialmente la naciente clase trabajadora u obrera, que surge lentamente en las industrias medias de sustitución de importaciones. No debe olvidarse que, además, como expresa Castro ("entendemos por pueblo, cuando de lucha se trata..."), a la pequeña burguesía revolucionaria, a los marginados, a las etnias [...] debe incluírselos en la categoría analítica "pueblo" (Dussel 1996,91).

²⁵ Herramienta de visualización y análisis de amenazas al territorio en la península de Yucatán <http://geocomunes.org/Visualizadores/PeninsulaYucatan/>

En el pueblo maya se encuentra la selva maya, “la segunda masa forestal continua más grande en las Américas” (Ellis *et al.* 2017, 1). Según el informe de Greenpeace (2020), la selva maya es el principal sumidero de carbono en el país y contiene también la reserva hidrológica más importante a nivel nacional:

La selva maya de la península de Yucatán es un reservorio de biodiversidad asombroso, protege el suelo contra la erosión al acumular materia orgánica y evita tanto el arrastre de sustratos como el azolve en otros sitios; genera agua para consumo humano y para riego; suministra oxígeno y capta CO₂, lo que mitiga el calentamiento global; aporta recursos vegetales y animales aprovechables como alimentos y medicinas, y es hábitat de un sinnúmero de especies de flora y fauna, hongos y microorganismos, etcétera (Greenpeace 2020, 10).

Los proyectos neoextractivos, como ya mencioné, tienen como consecuencia inmediata la deforestación “las actividades humanas que directamente inciden en el evento de deforestación a escala local o puntual, por ejemplo, la expansión de cultivos o de ganadería, o el aumento de infraestructura por establecimiento de caminos o crecimiento urbano” (Ellis *et al.* 2015, 6). Esto ha ocasionado la pérdida de parte importante de la selva maya, “en los últimos 24 años, Yucatán ha perdido aproximadamente el 30% de su cobertura vegetal y solo el 15.3% tiene un estatus de protección, los bosques secos se han restringido a pequeños parches” (Ellis *et al.* 2015, 30). La zona noroeste del estado, parafraseando a los autores, presentan altos grados de deforestación por lo cual requiere de atención prioritaria.

Asimismo, la actividad pecuaria es una de las principales causas de deforestación y particularmente la presencia de la industria porcícola en la península de Yucatán. “La distribución de la actividad en la península se concentra

preponderantemente en Yucatán [...] sobre todo en los municipios aledaños a la ciudad de Mérida” (Greenpeace 2020, 8). La deforestación, además de la pérdida de la biodiversidad, trae fuertes repercusiones en el agua, el aire y el suelo²⁶ de la región. Aunado a ello “las granjas porcícolas industriales emiten malos olores y ruido, además de afectar la calidad del paisaje, es decir, se afecta la armonía y la belleza naturales debido a que disminuye la diversidad de la vegetación por la presencia de infraestructura atípica en la selva” (Greenpeace 2020, 4).

En la Península de Yucatán, según el informe de Greenpeace, se registraron 257 granjas porcícolas y solamente 22 de ellas cuentan con Manifiesto de Impacto Ambiental²⁷. En Yucatán están activas 222 granjas porcícolas y 43 granjas están ubicadas en Áreas Naturales Protegidas. En la reserva Geohidrológica del Anillo de Cenotes hay total de 36 granjas registradas y es la zona más alarmante porque representa un peligro inminente de contaminación de las aguas subterráneas que alberga. La principal empresa involucrada en la actividad porcícola en el estado es Kekén, que forma parte de Grupo Kuo, un conglomerado multinacional con presencia en más de 70 países (Grupo Kuo). A pesar de todas las irregularidades y malos funcionamientos que muchas de las granjas identificadas presentan, la empresa pretende consolidarse en la región y ampliar la producción de granjas

²⁶ Según el estudio de Estrada, Jiménez y Álvarez (2019) el suelo en la península de Yucatán es kárstico, lo que lo hace altamente vulnerable frente a los contaminantes que se filtran y que repercuten directamente en la calidad del agua subterránea. En estudios recientes sobre los suelos (Aguilar *et al* en Estrada, Jiménez y Álvarez 2019), aseguran que el anillo de cenotes es una zona de alta vulnerabilidad por las características del relieve, clima y suelo.

²⁷ “Es un instrumento de la política ambiental que tiene el objetivo de prevenir, mitigar y restaurar los daños al ambiente, así como la regulación de obras o actividades para evitar o reducir sus efectos negativos en el ambiente y en la salud humana” (Gobierno de México 2019).

porcícolas con la promesa de desarrollo económico. “Las expectativas de crecimiento de esta industria, y en particular de esta empresa, son una amenaza para el medio ambiente y las comunidades de la región, pues al duplicarse la producción, también se duplica la deforestación, la contaminación del agua, la emisión de GEI, el ruido y el mal olor” (Greenpeace 2020, 4). Esta situación expone de manera concreta la preponderancia de la ley del mercado por encima de la vida de las comunidades y que no solamente se afecta el ámbito local sino también a nivel internacional. Como consecuencia de la actividad porcícola en la región se presentan serias violaciones de derechos humanos en el pueblo maya, el informe de Greenpeace identificó la violación de los siguientes derechos: derecho a la tierra y al territorio de los pueblos indígenas, derecho a la salud, derecho a un medio ambiente sano, derecho al agua, derecho al acceso a la justicia y protección a los elementos naturales y de igual manera habría que agregar la violación al derecho de la información.

Las granjas porcícolas en la península de Yucatán son motivo de preocupación y temor para las comunidades locales debido a la contaminación del agua, la afectación al ecoturismo de los cenotes, la deforestación y las violaciones a los derechos humanos de los pueblos indígenas, así como a la libre determinación, que es el derecho de un pueblo a decidir libremente su condición política, sus propias formas de gobierno, desarrollo económico, social y cultural y a la consulta previa, libre e informada ya que en la mayoría de los casos los permisos para la construcción de las granjas porcícolas no se consultan con la comunidad (Greenpeace 2020, 38).

Esta situación actual de la industria porcícola demuestra una contradicción en el empleo del discurso de derechos humanos entre distintos actores que participan activamente en el conflicto, el Estado y las empresas involucradas afirmar el cumplimiento de los procedimientos referentes con derechos humanos

para las comunidades mayas afectadas, sin embargo, en el informe de Greenpeace se demuestra lo contrario, como afirman Xóchitl Leyva y Shannon Speed: “el concepto de «derechos humanos» [...] es entonces un buen paradigma de discurso globalizado ya que se encuentra ampliamente difundido, usado y aceptado tanto por los gobiernos del mundo como por los pueblos y organismos no gubernamentales” (Leyva y Speed 2001, 83). De igual forma Rosillo (2016) problematiza la polisemia del discurso de derechos humanos: “el discurso de derechos humanos ha llegado a una ‘altura procesal histórica’ que lo ha convertido en el principal discurso de legitimidad política, no sólo de los estados, sino también de las acciones populares desde abajo y del quehacer de las instancias internacionales” (Rosillo 2016, 725).

La manera de emplear los derechos humanos desde su dimensión jurídica —aunque no exclusiva— funciona a su vez como herramienta política para los pueblos indígenas para defender sus territorios frente a la expansión del capital. Recurrir a este recurso implica una ampliación del marco cultural respecto a este y a su vez funciona como un marco de referencia entre actores diversos y con distintos intereses, lo cual demuestra que el discurso de los derechos humanos va acompañado de distintas prácticas, no exclusivamente jurídicas, que permiten conceptualizaciones más acordes con las luchas de los pueblos y no siempre explícitas o nombradas como tal. En este caso, la ventana que deja abierta esta tesis es la conjunción de la filosofía de la liberación y el cine comunitario como praxis de la liberación que pueden aportar a la construcción dinámica y polisémica

de este discurso ampliado en la región empleando el audiovisual como un recurso más para la defensa del territorio. La visión crítica de los derechos humanos permite una posibilidad real para los pueblos indígenas en la defensa de la vida frente a procesos de muerte que la amenazan. “Los pueblos indígenas emplean todos los recursos institucionales y del derecho para defenderse [...] las políticas de reconocimiento parecen insuficientes para enfrentar las reformas estructurales y las políticas culturales, ante lo cual los indígenas resisten y continúan movilizándose” (Pérez Ruíz 2018, s/p).

La lucha por la dignidad implica otras visiones del mundo distintas al mundo occidental desde donde surgieron los derechos humanos, por tanto, es importante, como afirma (Rosillo 2016), hacer una traducción²⁸, a la Boaventura de Sousa Santos. Para Rosillo (2016) el sujeto moderno del que hablan los derechos humanos es una totalidad excluyente, y de igual manera para Kohan (2009), quien hace una crítica sobre los derechos universales del niño porque “parece congelar el movimiento de la infancia, al aprisionarla en un estatuto jurídico, legal” (2009, 28). Sin embargo, desde el pensamiento de la liberación, el sujeto debe construirse desde la alteridad, es decir “en el encuentro con el otro” (Rosillo 2016, 731).

Para Rosillo (2016), un sujeto que se construye desde la apertura y del diálogo, como un sujeto viviente y corporal frente a otros seres vivientes y no únicamente humanos, implica una ética de cuidado con el otro. Recordemos que

²⁸ Para Boaventura De Sousa Santos “La traducción intercultural es la alternativa tanto al universalismo abstracto en que se asientan las teorías generales centradas en occidente, como a la idea de inconmensurabilidad entre las culturas” (Santos 2019, 267)

para Dussel (1998) la exigencia de toda liberación es la defensa de la vida, por lo tanto, una perspectiva de derechos humanos contruidos y reinterpretados desde los pueblos históricamente excluidos y negados de la modernidad presentan una posibilidad para el proyecto intercultural y de liberación.

Ahora, bien la experiencia en la península de Yucatán sobre la defensa del territorio ha sido posible por lo que Llanes (2019) llama las condiciones de "emergencia de derechos humanos".

En este contexto, podemos entender la emergencia de los derechos humanos del pueblo maya no sólo en el sentido de "surgimiento" sino también, como lo propone Boaventura de Sousa Santos, como un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas; en este caso, un mundo donde no sólo los ejidatarios tienen derechos, sino en el que todo el "pueblo" los tiene (Llanes 2019, 125).

Esta apertura a los posibles plurales y polifónicos es gracias a los puentes dialógicos-comunicativos que se han construido a través de diferentes espacios-tiempos formales y no formales para la defensa del territorio. Llanes relata "ellas [mujeres activas en la defensa de sus territorios] expresan con orgullo, que, gracias a organizaciones, talleres, seminarios, entre otros eventos, han conocido sus derechos y ya no pueden ser engañadas" (Llanes 2019, 125).

Por lo tanto, como afirmé anteriormente el cine comunitario es también una herramienta que puede aportar al discurso de derechos humanos (aunque como he mencionado este no es el objeto de esta tesis) construido desde abajo a través de prácticas artísticas, estéticas y pedagógicas, un ejemplo de ello es el

documental *Ka'anan Ts'onot* (Guardianes de cenotes)²⁹ sobre la problemática actual en Homún —municipio en Yucatán que se encuentra en la reserva geohidrológica del anillo de cenote— por la lucha en contra de las granjas porcícolas. Asimismo, esta comunidad es un caso representativo de lucha por los territorios en el pueblo maya que recurre a la dimensión jurídica del discurso de derechos humanos. Lxs niñxs de Homún, Indignación³⁰ y el colectivo Ka'anan se presentaron ante la Suprema Corte de Justicia para reclamar su derecho a un medio ambiente sano y denunciar la contaminación de sus territorios. “Desde septiembre de 2018, niñas y niños mayas promovieron un juicio de amparo en el que reclaman su derecho a un medio ambiente sano, su derecho al agua y su derecho como miembros de la comunidad de Homún en Yucatán, luego de no haber sido consultados respecto a la construcción y operación de una mega granja de cerdos en la zona” (Redacción AN 2020).

Los esfuerzos y estrategias de defensa y resistencia deben de ir en muchas direcciones a manera de red o tejido, pero teniendo como eje la reproducción y reafirmación de la vida del pueblo maya, de ahí que esta categoría analítica crítica propone vías de relaciones entre actores diversos que cohabitan en el territorio.

A través de estas redes de comunicación y producción de documentos escritos las comunidades y sus asesores no sólo están gestando espacios políticos supracomunitarios, sino que también están articulando un discurso político en el que denuncian que los megaproyectos impulsados por el Estado y las empresas transnacionales, como el de la siembra de soya gm, están violando los derechos del pueblo maya (Llanes y Torres-Mazuera 2017, 201).

²⁹ Cortometraje realizado a través de los postulados del cine comunitario en colaboración con la No-Escuela Itinerante de Cine Comunal y Popular Primer Plano. Documental disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=733AU0AkpXg>

³⁰ Indignación es una asociación civil activa en Yucatán que se dedica a la defensa y promoción de los derechos humanos desde una perspectiva integral en la región.

Pensar al pueblo maya como una red integrada por un amplio espectro de actores sociales críticos posibilita una mejor comprensión sobre la necesidad de establecer vías dialógicas para trabajar en un horizonte común para la construcción de un proyecto ético-político e intercultural.

La Xiloteca Artesanal y los talleres “Los árboles de mi comunidad”

Una vez descrito el contexto del pueblo maya de la península Yucatán, ahora toca describir a manera general las comunidades donde trabajamos las video-cartas a través el proyecto *La Xiloteca Artesanal*. Mérida, Dzityá y Dzununcán pertenecen al municipio de Mérida. “El Ayuntamiento de Mérida cataloga a estas comunidades como zonas prioritarias para la implementación de actividades educativas y culturales relacionadas con el desarrollo sustentable de acuerdo con su ‘Plan Municipal de Infraestructura Verde 2018-2021’”(Camarena 2020, 10).

Mérida es la capital del estado de Yucatán. “Habitan en el Municipio de Mérida un total de 830,732 personas de las cuales 401,340 son hombres y 429,392 son mujeres, lo que representa el 42.5% del total de la población en el Estado de Yucatán” (Diagnóstico estadístico y situacional del Municipio de Mérida, Yucatán).

En el caso de Dzityá, “su nombre maya significa zapote, tiene un total de 1602 habitantes (810 hombres y 792 mujeres). Se ubica a 15 km. al noroeste del

centro de la ciudad de Mérida, y colinda con Cheumán y San Antonio Hool” (Camarena 2020, 64).

La comunidad se encuentra ubicada en un entorno de expansión mobiliaria y de desarrollo económico, pues la carretera federal que va de Mérida – Progreso es considerada un área estratégica en cuanto a concentración de servicios, infraestructura y actividades económicas, políticas y culturales (Ancona y Castillo en Gómez 2021, 50).

Es una comunidad de artesanos de madera y piedra, la cual ha traído la atención de distintos actores para establecer colaboraciones. “Esta comunidad se caracteriza por tener una fuerte matriz productiva de artesanos de madera y piedra, una práctica arraigada colectivamente y que, en algunos casos, se ha mantenido durante las últimas tres o cuatro generaciones” (Camarena 2020, 64). Debido a la artesanía de madera y piedra y la cercanía que tiene con la capital del estado, Dzityá ha atraído distintos actores sociales vinculados con esa actividad económica y artística:

En Dzityá se han hecho procesos de vinculación con diversas instituciones públicas, privadas y organización civil, un reflejo de ello es la realización de la marca colectiva que poseen los artesanos de madera torneada que se gestionó en conjunto con el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) y con la Casa de Artesanías del estado de Yucatán (Gómez 2021, 55).

Dzununcán es una comisaría de Mérida “su nombre maya significa ‘la chupaflor serpiente’, tiene un total de 1802 habitantes (920 hombres y 882 mujeres). Se ubica a 10 km. al sur del centro de Mérida, colinda con Santa Cruz Palomeque y San José Tzal” (Camarena 2020, 64). Esta comunidad, al igual que Dzityá, se encuentra en las periferias del municipio de Mérida y enfrenta problemáticas similares debido a la expansión de la capital del estado.

La asociación VIVE “es un programa de Desarrollo Comunitario Integral Participativo [...] facilita un proceso de transformación comunitaria por medio de una red de promotores locales que articulan y promueven el desarrollo de base (FEYAC)”. En su trabajo en Dzununcán elaboró un diagnóstico participativo e identificó parte de las problemáticas de la comunidad. Mencionan: “debido al rápido crecimiento, una mayor implicación en los estilos de vida ciudadanos más individualistas y consumistas, y a afrontar las nuevas amenazas que llegan a Yucatán en general” (VIVE 2017, 81). La comunidad presenta problemas de rezago educativo, falta de empleos e inseguridad y violencia. “Este panorama se suma a que la comunidad tiene su lazo social fragmentado y no está siendo lo suficientemente fuerte para hacer frente a estos retos, dejando a los y las vecinas con una sensación de impotencia, frustración e indefensión ante el empeoramiento de la calidad de vida” (VIVE 2017, 81).

Y bien, las video-cartas se elaboraron dentro del taller más amplio titulado “Los árboles de mi comunidad”³¹ a través del proyecto “La Xiloteca Artesanal de Yucatán: talleres para niños y jóvenes en la construcción de saberes interculturales”, dirigido por el Dr. Adam Sellen con financiamiento del CONACYT. “La Xiloteca Artesanal de Yucatán es una colección de maderas de la península de Yucatán que se encuentra en el CEPHCIS-UNAM, bajo el resguardo del Dr. Adam

³¹ Para más información ver el proyecto de titulación de la licenciatura en desarrollo y gestión interculturales en modalidad programa de desarrollo intercultural “Los árboles de mi comunidad: talleres para niños en tres comunidades de Yucatán en la práctica de la gestión intercultural” de la Lic. Sheila Camarena. Disponible en el repositorio de tesis UNAM.

Sellen desde el año 2018” (Camarena 2020, 28). El proyecto fue ejecutado en las fechas de agosto a noviembre de 2019. Estuvo dirigido a niños de 4 a 11 años. Este proyecto se sustentó bajo los postulados teóricos de diálogo de saberes entre comunidades y academia, interculturalidad crítica, divulgación de la ciencia y pedagogías críticas. Los talleres “Los árboles de mi comunidad” son un ejemplo de metodologías participativas, lo que caracteriza a estas metodologías es la flexibilidad y horizontalidad para la recolección de datos y en la aproximación al sujeto de estudio, por lo cual el taller, aunque planeado, no siguió un esquema rígido, sino que se adaptó conforme a las disponibilidades de los niños y de igual manera los contenidos fueron cambiando conforme las propuestas de los niños y de sus familiares.

Este proyecto debe de ser entendido como una serie de reciprocidades entre una red de colaboradores conformada por líderes comunitarios como Irene Manzanero; las asociaciones civiles VIVE y el museo comunitario *Puksi' ik'al ché*; las comisarías ejidales de Dzityá y Dzununcán; las instituciones académicas CEPHCIS-UNAM y CONACYT; la empresa comunitaria Buri joyería de madera, estudiantes, académicos y promotores comunitarios y por supuesto los grupos de niñas y niños, cada uno con distintos niveles de compromiso e involucramiento en el proyecto. Mi papel fue principalmente de documentación en fotografía y audiovisual durante todas y cada una de las sesiones que se impartieron en el periodo de septiembre a noviembre de 2019. A su vez, facilité las sesiones de las video-cartas, el resto de las sesiones fueron facilitadas en su mayoría por Sheila

Camarena. Del proyecto "La Xiloteca Artesanal de Yucatán: talleres para niños y jóvenes en la construcción de saberes interculturales" se desprenden varios productos en diferentes soportes. Esta tesis es un producto más del proyecto mayor, pero es un trabajo independiente y autónomo el cual comparte unas semejanzas con el proyecto base, aunque también diferencias. Los talleres se hicieron en tres comunidades: Dzityá, Dzununcán y Mérida.

Proceso de talleres de video-cartas

La proximidad con lxs niñxs en los talleres de las video-cartas fue durante el periodo de septiembre-octubre de 2019 en la comunidad de Dzityá y de octubre-noviembre del mismo año en la comunidad de Dzununcán y de igual manera en la comunidad de Mérida. Esa proximidad no fue solamente para la elaboración de las video-cartas, sino que las video-cartas se insertaron, como ya se mencionó, dentro del taller "Los árboles de mi comunidad". Los tres grupos de trabajo mostraron particular emoción al saber que íbamos a elaborar un producto audiovisual comunitario. Como narra la encargada de los talleres, "desde el primer momento en que se expuso la intención de hacer video cartas, fue llamativo para el grupo, ya que lo ligaron a *youtubers* famosos que siguen" (Camarena 2020, 88).

Como he mencionado, las video-cartas están pensadas para ser un acontecimiento educativo significativo donde el rol de los sujetos involucrados no sea desde la verticalidad en las relaciones sino desde el intercambio y el diálogo de saberes a manera de juego educativo y estético. Esta experiencia busca leer

críticamente al mundo desde los territorios habitados y desencadenar devenires otros desde el pueblo maya como ese mosaico de actores diversos.

Las técnicas metodológicas fueron los talleres, las video-cartas, el archivo audiovisual y fotográfico y las notas de campo. El proceso metodológico se caracterizó por ser abierto y flexible, lo cual significó el uso del juego abierto del lenguaje.

Para la elaboración de las video-cartas, primeramente, discutimos a muy grandes rasgos algunos elementos técnicos de la producción audiovisual comunitaria. Hablamos de los roles de trabajo para la realización de una pieza audiovisual; la producción, dirección de arte, sonido, dirección de fotografía, guion; también discutimos un poco sobre los planos y posiciones de la cámara. En este sentido las facilitadoras no ahondamos mucho sobre estas cuestiones técnicas porque nos resultaban secundarias, además por la poca disposición de equipos de grabación (solamente contábamos con una cámara), debido a esta carencia fue imposible involucrar a los niños y niñas en el manejo técnico de la cámara y del sonido, sin embargo, pudieron explorar la fotografía a través de una actividad del taller "Senderos por mi comunidad" con cámaras desechables, esas fotografías tomadas por las niñas y niños (las que están entre los capítulos de esta tesis) forman parte del diseño gráfico de este trabajo.

El punto que más privilegiamos y en el cual dedicamos más tiempo fue en la elaboración de los guiones colectivos, los tres grupos de trabajo tenían múltiples ideas para desarrollar las video-cartas. Nuestro papel como educadoras fue de

agrupar las ideas por temáticas para posteriormente organizar equipos de trabajo y delegar tareas teniendo en cuenta las posibilidades, los intereses y los deseos de cada integrante. En la primera sesión, hicimos una lluvia de ideas sobre posibles temas a tratar. En el caso de Dzityá, el grupo estuvo muy atento y participativo, el trabajo de las facilitadoras en este proceso fue la separación de temas por video-carta y después de eso se prosiguió con la elaboración de equipos según los intereses de cada educando, así como la escritura del guion colaborativo y el *storyboard*.

En este caso, ellos y ellas estaban muy entusiasmados y creativos, por lo cual lxs niñxs decidieron involucrarse en más de una video-carta. En total produjimos tres video-cartas en ese grupo con un total de 11 participantes. Fue muy interesante escuchar las discusiones que los y las niñas tenían para deliberar y decidir en comunión lo que querían, así como también en la división de tareas que ellos y ellas se repartieron según sus intereses. En este grupo no se pudo proyectar antes la video-carta de Dzununcán porque no se había realizado. En las grabaciones, lxs niñxs estuvieron muy desenvueltos frente a la cámara y a pesar de que tenían sus guiones y la idea de lo que iban a decir, usaron mucho la improvisación.

En el caso de Dzununcán, el grupo de trabajo estuvo menos enérgico, pero de igual manera participativo. En este grupo de trabajo se inscribieron 18 participantes, pero conforme avanzaban las sesiones lxs niñxs dejaron de ir, para el momento final del taller y al momento de grabación de video-cartas solamente

asistieron 4 participantes. Para empezar la sesión se proyectaron las video-cartas de Dzityá, les entusiasmó mucho conocer al otro grupo de niñas, que de igual manera estaban involucrados en el mismo proceso que ellos y ellas. En la elaboración del guion y del storyboard de la video-cartas "Las flores de Dzununcán" las niñas estaban muy entusiastas y propusieron también la escritura de un poema.



Ilustración 5 Storyboard de video-carta "Las flores de Dzununcán".

Durante la grabación en Dzununcán, las niñas estaban nerviosas frente a la cámara, al contario de grupo de Dzityá. Lo sorprendente es que una de ellas ayudaba a sus compañeras a que se sintieran más relajadas. Sheila Camarena relata:

Una de las niñas del grupo tomó el papel de directora, apuntadora y directora de arte mientras se grababa, alentaba a sus compañeras frente a los nervios generados por estar frente a una cámara y les recordaba el guion; a mitad de la grabación los nervios disminuyeron y se mostraron más desenvueltas; en la segunda videocarta el grupo se mostró más familiarizado y se filmó con mayor soltura (Camarena 2020, 100).



Ilustración 6 Taller en Mérida

En el caso del taller de Mérida se inscribieron 14 niños, la mayoría del grupo tenía entre 4 y 5 años de edad. Los niños de igual manera mostraron curiosidad en la elaboración de las video-cartas, ellos pudieron visualizar las video-cartas de Dzityá y Dzununcán lo cual les motivó mucho para la producción de las propias. Durante la sesión propusieron ideas sobre reciclaje y las flores. Los niños demostraban tener mucha facilidad con el desarrollo de sus ideas, como señala Camarena (2020) “este grupo mostró habilidad para realizar un hilo conductor con las ideas que iban plasmando en los guiones” (Camarena, 2020, 109). Fue muy interesante porque en este grupo había niños que provenían de distintas regiones y a diferencia del grupo de Dzityá y Dzununcán que muchos de ellos eran familiares o amigos, en este grupo muchos de los niños no se conocían antes y durante el tiempo de los talleres se logró tejer una relación de respeto y trabajo en equipo.

Lo que hay que resaltar de los tres grupos de trabajo fue la motivación que tenían por grabar las video-cartas. “De las videocartas de Dzununcán era notoria la ilusión que les producía hacer esta actividad, ese día llegaron vestidos de manera especial por decisión propia” (Camarena 2020, 101).

La exhibición de las video-cartas fue en distintos niveles: primero, expusimos las video-cartas propias al grupo de trabajo correspondiente. En segundo lugar, proyectamos las video-cartas a manera de intercambio — que es la finalidad del formato—entre Dzityá, Dzununcán y Mérida. Lxs niñxs de las tres comunidades se conocieron de manera virtual entre ellos por medio de las video-cartas. Los tres grupos visualizaron las video-cartas dentro de las sesiones de sus respectivos talleres, estas presentaciones de las video-cartas se hicieron con un proyector en los lugares donde se llevaron a cabo los talleres. En tercer lugar, se realizó una fiesta y una exhibición en pantalla grande en el auditorio del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) de la UNAM, fue un sábado 23 de noviembre de 2019. Entendemos la fiesta como: “una categoría metafísica de la proximidad cumplida como alegría; si se entiende por alegría la realización de lo real; la satisfacción de la coincidencia del deseo y del deseado” (Dussel 1996, 35). La fiesta significó el encuentro físico, ya no virtual, de los productores de las video-cartas para celebrar el esfuerzo colectivo y la visualización de sus obras audiovisuales.



Ilustración 7 Proyección de video-cartas en auditorio CEPHCIS-UNAM

La invitación a este evento fue pública por lo cual pudieron asistir otras personas ajenas al proyecto, también asistieron algunos familiares de lxs niñxs. Este evento implicó una gestión de permisos correspondientes por parte del equipo de trabajo del proyecto, para la fiesta y exhibición “se contrató un autobús para su traslado, con ello se extendió una carta para contar con el permiso de sus tutores para el desplazamiento” (Camarena 2020, 67). Compartimos comidas, pláticas y la emoción de ver las video-cartas en pantalla grande. Durante el evento se les otorgó un reconocimiento escrito a lxs niñxs por su trabajo.



Ilustración 8 Esmeralda, participante del taller de Dzununcán

El archivo seleccionado tanto audiovisual como fotográfico está a disposición de lxs niñxs y sus familiares través de la plataforma de almacenamiento *Google drive*.

A continuación, presento un diagrama que resume el proceso metodológico, tomando en cuenta todas las fases de producción: la preproducción, producción y posproducción.

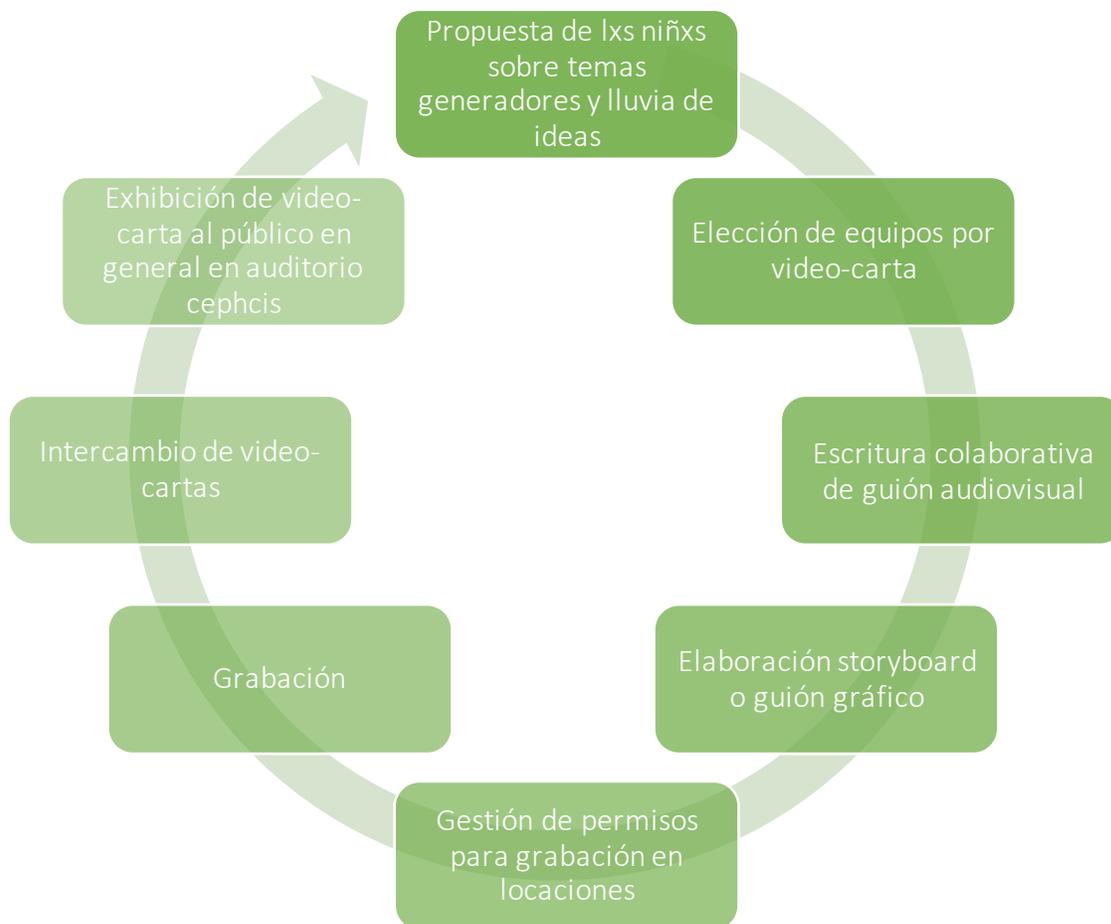


Ilustración 9 Diagrama del proceso metodológico video-cartas

Como he mencionado varias veces, la convergencia de tiempos entre academia, comunidades y otros actores hizo posible la colaboración traducida en los talleres, por lo tanto, cuando se plantean proyectos sobre diálogo de saberes entre distintos actores es indispensable gestionar tiempos y espacios de manera asertiva para lograr una confluencia entre tiempo institucional y el tiempo de la experiencia, es decir, que la praxis sea recíproca entre los colaboradores, es por eso que aún no podemos hablar de una simetría en las relaciones de poder. Las condiciones de este diálogo fueron establecidas por la institución, en este caso CONACYT y CEPHCIS-UNAM, ya que el proyecto fue financiado a través de la

“Convocatoria para Proyectos de Apropiación Social del Conocimiento de las Humanidades, Ciencias y Tecnologías 2019” bajo el nombre “La Xiloteca Artesanal de Yucatán: talleres para niños y jóvenes en la construcción de saberes interculturales”, y trabajar bajo estas condiciones limitan en cierta medida las posibilidades del proyecto, en este caso particular, los talleres se vieron obstaculizados por las fechas límites establecidas para la ejecución de la propuesta (fueron muy cortas), la entrega retrasada del financiamiento económico y por la rigidez en los rubros financiados.

Ahora bien, la crítica al proceso metodológico propiamente es que no se involucró a lxs niñxs en todo el proceso de producción, lo cual hubiera sido muy rico para la experiencia misma, si se hubiera contado con más tiempo, por ejemplo, hubiera sido muy interesante hacer el montaje (el cual quedó a mi cargo) de manera comunitaria, así como también que lxs niñxs hubieran hecho las grabaciones. El motivo principal fue que la actividad de las video-cartas contaba con poco tiempo para realizarse, se dedicaron dos sesiones de dos horas en cada grupo de trabajo y además por la falta de equipo de grabación y de edición. Esto demuestra que hacer cine comunitario presenta sus condiciones particulares ya sea por iniciativa de la academia o de manera autogestiva.

Los puntos fuertes de los talleres fueron primeramente que las actividades fueron diversas y no solamente dedicadas al cine comunitario y eso permitió una exploración más profunda del contexto y de las comunidades donde trabajamos. Esta fue una oportunidad para que las niñas y niños se narraran desde sus propios

términos y con sus propias historias, de igual forma que fue una oportunidad de elaborar discursos *otros* gracias a ese encuentro. Otro punto fuerte fue la gestión exitosa entre colectivos, asociaciones civiles y academia que hicieron posible la colaboración.

Las video-cartas deben de ser leídas como una práctica artística en sintonía con su contexto, pero sin pretender presentarse como solución a las problemáticas de las comunidades donde se trabajaron. Las video-cartas no se centraron en responder a demandas y necesidades concretas de esos contextos, de modo que es mejor comprenderlas desde su versión más realista y humilde como una forma de experimentación creativa entre singularidades que se juntaron para crear, jugar y producir. Las video-cartas son la mediación del diálogo con lxs niñxs y muestran solamente una pequeña parte ese diálogo y de la comunicación que entablamos juntos, se presentan como un producto cultural y como una herramienta más para el diálogo intercultural.



4. *Lectura y traducción intercultural de video-cartas*

Ya explicada la cercanía con el *otro colectivo* ahora prosigo con la lejanía, ese momento inevitable de los encuentros humanos, donde se toma distancia del proceso para pasar a la lectura y a la traducción de las obras-texto que producimos comunitariamente. “El diálogo como eje central de los encuentros humanos, tiene la virtud del rescate de la palabra, pero debe ser alimentado por el silencio. Éste, no como ausencia de palabra, sino como espacio en donde aquella cobra su expresividad” (Agudelo y Estupiñán 2009, 99).

Segura-Lazcano propone una analogía para entender la interculturalidad, afirma: “puesto que visitar una casa ajena constituye una acción análoga para conocer otra cultura” (Segura-Lazcano 2017, s/p). Una casa es un objeto edificado y visible pero también está lo intangible, cada grupo habita de maneras distintas sus espacios-tiempos, por lo tanto, visitar una casa requiere una ética frente a los que acogen y también la visita implica partir, alejarnos. “La razón es acogida, en

tanto que, acogida de la idea de infinito, y la acogida es racional. La idea de infinito viene a nosotros por una puerta y esta puerta atravesada no es otra que la razón en la enseñanza” (Conesa 2006, 223-230).

Una vez visitada la casa de lxs niñxs, en un encuentro momentáneo de singularidades, fue necesaria la lejanía para que sus palabras, parafraseando a Agudelo y Estupiñán (2009), cobren expresividad. La traducción intercultural en este sentido la entiendo como una forma de “desarrollar, siempre que corresponda, nuevas formas híbridas de comprensión e intercomunicación culturales que puedan servir para promover interacciones y fortalecer alianzas entre los movimientos sociales” (Santos 2019, 268). Para Pérez Ruiz (2015), la traducción es un elemento indispensable para la comunicación entre sistemas de conocimientos. La traducción intercultural, como parte de un proyecto intercultural ético-político, “se ocupa de por qué es importante traducir y de las relaciones de poder que intervienen en el trabajo de traducción. Es un imperativo dictado por la necesidad de ampliar la articulación política más allá de los confines de un determinado lugar o una cultura dada” (Santos 2019, 269). En consecuencia, cuando planeamos el diálogo de saberes entre comunidades, academia y otros actores sociales afirmamos “la posibilidad de la comunicación cultural, la traducción socava la idea de culturas originales o puras, y subraya la de relacionalidad cultural” (Santos 2019, 274).

En tal sentido la traducción intercultural no implica únicamente el componente lingüístico de las comunidades de sentido involucradas. “Los

problemas de comunicación previamente existentes [los autores hablan de la consulta indígena pero también en otras formas de diálogo] no se reducen a cuestiones lingüísticas –que, en sí mismas, son sumamente relevantes y complejas– sino a diversas condiciones materiales, intereses políticos y lenguajes/discursos en disputa” (Llanes y Torres-Mazuera 2017, 202). Por esta razón es importante que la traducción no se trate meramente de la traducción de idiomas, sin embargo, como bien señalan los autores, el componente lingüístico es sumamente complejo si consideramos que desde el locus enunciativo desde donde teorizamos que es América Latina, contiene una amplia diversidad lingüística. Según datos de la UNICEF “los pueblos indígenas de la región hablan 420 lenguas distintas. Lo que hace a la región única es que tiene la mayor riqueza del mundo en familias lingüísticas” (UNICEF). En este ámbito hay una gran limitante comunicacional con el *otro colectivo*, así como también en la producción teórica: se teoriza en castellano, en francés, inglés, portugués, todas ellas lenguas que fueron implantadas desde la colonización. Esta es una crítica a considerar en proyectos que tengan como eje el diálogo y la traducción intercultural, con la intención de visibilizar que en ocasiones la comunicación intercultural implica ejercicios de poder de una cultura sobre la otra, y que si bien, no todo es dominación, es importante avanzar hacia proyectos más inclusivos que celebren y practiquen la diversidad lingüística.

En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2019), la traducción es un proceso vivo y su objetivo es la reciprocidad donde los involucrados se beneficien mutuamente y también a sus comunidades de sentido. Esta traducción intercultural en concreto fue solamente posible porque hubo lo que Boaventura de Sousa Santos (2019) llama una zona de contacto que hizo posible la comunicación mediante las pautas teóricas de la pedagógica crítica. Para que haya una traducción hay que tener qué traducir, es decir una obra-texto, en este caso son las video-cartas, el porqué de la traducción intercultural ya lo expliqué en la introducción de este trabajo, es para potencializar el trabajo de los unos y de los otros para la construcción de un horizonte que tenga como eje la vida y por ende de las comunidades que la defienden. “El objetivo del trabajo de traducción es esclarecer lo que une y separa a los diferentes grupos o movimientos y prácticas sociales, para determinar las posibilidades y limitaciones de la articulación y el agrupamiento entre ellos” (Santos 2019, 280).

A continuación, haré una traducción intercultural y una lectura de las obras audiovisuales en formato de video-carta que hicimos en conjunto con lxs niñxs, la intención de esta lectura es proponer una representación digna de las infancias construida desde sus propias subjetividades.

El Cenote Chen Ha

En la video-carta “El cenote Chen Ha”³² Gibran y Camila cuentan la historia del cenote *Chen Ha* de Dzityá, ambos niñxs demuestran en la video-carta sus

³² Disponible en: <https://vimeo.com/506663890>

habilidades de ser grandes narradores y sus capacidades de improvisación. En la primera parte de la video-carta Gibran hace una denuncia sobre la contaminación del cenote, dice que la contaminación fue a causa de una granja porcícola que tenía sus labores cerca de la comunidad y que por esa razón las aguas del cenote se contaminaron además porque los vecinos empezaron a utilizarlo como basurero. La denuncia de Gibran no es aislada, sino que se articula a una denuncia más amplia del pueblo maya, como afirma Llanes (2019) “mayas del municipio de Homún, integrantes de *Ka’anan Ts’onot* (Guardianes de los cenotes), denuncian la construcción de una mega granja porcícola, de más de 49 mil cerdos por año, y reivindican la defensa de los cenotes, su derecho a la libre determinación, a la consulta previa y a un medio ambiente sano” (Llanes 2019, 108).

Gibran denuncia a su vez que por la contaminación del cenote él ya no puede nadar en el como lo hacían sus abuelos, en la pantalla mientras Gibran está relatando la situación del cenote y del peligro que presenta, hay una persona de fondo nadando (esto fue un imprevisto para el equipo de producción) por tanto hay una contradicción dentro de la obra audiovisual y afirmar esas contradicciones es lo propio del cine. Para Gibran no fue un problema manejar la situación. Gibran muestra también su preocupación por los peces y los animales que ahí habitan, señala en la video-carta: “nadie se debe de bañar en el cenote mientras esté contaminada el agua, hay animalitos que están acá, pero si se contamina ya no vamos a poder sobrevivir [...] si esos desechos se quedan acá los árboles no pueden respirar y nosotros tampoco” (Video-carta El cenote Chen Ha, 2019). La

preocupación de Gibran es respaldada por otros estudios, según el informe de Greenpeace “entre las especies que habitan en los cenotes, algunos vertebrados, como los peces ciegos (*Ogilbia pearsei* y *Ophisternon infernale*), están en peligro de extinción debido al vertimiento de sustancias contaminantes al cuerpo de agua” (Greenpeace 2020, 14).

El niño protesta y denuncia la contaminación de sus aguas por empresas privadas que no se hicieron responsables del cenote de su comunidad. De manera similar, en la película *Dreams* (1990), de Akira Kurosawa, en la escena del huerto de duraznos el niño que aparece en escena hace una protesta por la tala de los árboles y conversa con los espíritus de los árboles los cuales ya no pueden celebrar porque no hay vida, sin embargo, estos deciden mostrarle al niño la danza de los árboles floreciendo, luego desaparecen. Seguidamente el niño llora de impotencia frente a un tronco talado, dice que llora porque amaba ese huerto y ya no existe más.

En la segunda parte de la video-carta, sale Camila en pantalla y narra “la leyenda del cenote”. Cuenta que el cenote se formó porque una anciana le pidió a su hijo que le diera agua del pozo porque ella ya no tenía fuerzas para extraerla y el hijo se negó a llevarle agua a su madre, le negó un elemento indispensable para la vida. La madre decepcionada de su hijo se enojó tanto que hizo una maldición sobre el pozo de agua lo que provocó su desborde y la formación del cenote.

Para finalizar la video-carta ambos niños aparecen en pantalla, Camila expresa su tristeza por la contaminación del cenote y no solamente para ella sino

también para su familia. Pide que haya más conciencia y más responsabilidad respecto a la contaminación. Ambos protagonistas de esta video-carta demuestran una clara preocupación por su cenote y lo que eso significa para ellos, no solamente como recreación sino como un elemento natural y cultural que ha formado parte de sus historias por generaciones y que permite la vida de su comunidad, de igual forma las palabras de Camila y de Gibran demuestran la coexistencia entre un lenguaje científico y un lenguaje mítico-religioso de manera armoniosa donde ambos tienen importancia y significado para ellos y los emplean como herramienta para la defensa y el homenaje a sus aguas ahora contaminadas.

La leyenda cumple un papel fundamental para la defensa de la vida, parecida a la película *Nausicaä del Valle del Viento* (1984) de Hayao Miyazaki. La leyenda se renueva como milagro en el pueblo postapocalíptico de *Nausicaä*. El pueblo pudo sobrevivir frente a la crisis de contaminación de sus aguas y sus bosques y al ataque militar de un reino dominante. La princesa *Nausicaä* se articula y genera parentesco raro, acorde con la propuesta de Haraway (2019) con los bichos del bosque contaminado y gracias a esa articulación fue posible la existencia y la vida de ambas comunidades. La leyenda es indispensable para su devenir como pueblo. Esta comparación es análoga a la narración de Camila, pero la video-carta es de corte documental y realista, es una obra-texto situada a diferencia de la película de animación de Miyazaki.

El museo comunitario *Puksi' Ik' al che'*

En la video-carta "El museo comunitario *Puksi' Ik' al che'*",³³ los creadores, Ricardo, Camila y Kylie, nos dan un recorrido en su museo. Camila dice que *Puksi' Ik al Che'* significa en español corazón de madera. Inician el recorrido hablando de las leyendas de su comunidad Dzityá. Camila narra la leyenda de los *Kat-es* también conocidos como *aluxes*. Los describe como "duendecillos que cuidan, corren y muerden cosas" (Video-carta el museo comunitario *Puksi' ik al che'* 2019).

Después la niña nos habla de la tradición de artesanos de madera y piedra de su comunidad, nos muestra el torno de madera más antiguo que fue donado al museo comunitario. "En Dzityá los artesanos son de padres, hijos, nietos, bisnietos, abuelos ... la mayoría de las familias trabajan *Tuunich*, que significa piedra en español, y *Che'* que significa madera" (Video-carta el museo comunitario *Puksi' ik al che'* 2019). Camila hace la traducción del maya al español, de igual manera como relata Daniel Diez sobre las video-cartas producidas en Cuba, señala "les mostramos un video de los niños de la sierra a los niños de Cochabamba y ellos le respondieron, y lo hicieron no sólo diciéndole cómo estudiaban, cómo eran sus casas, sino que además le hablaban en español y le decían lo que quería decir en quechua" (Diez 2013, 185).

A pesar de que los niños no hablan la maya como lengua materna, sí conocen palabras y significados porque sus familiares sobre todos los abuelos y los adultos la hablan en su cotidianidad. Este aspecto afirma las transformaciones

³³ Disponible en: <https://vimeo.com/manage/videos/515515173>

lingüísticas que han atravesado a las comunidades jóvenes del pueblo maya, sin pretender hablar de una pérdida, pero sí como síntoma de la opresión que estas comunidades experimentan. Camila es una niña que expresa con orgullo elementos de su cultura y pone en evidencia que el componente lingüístico no es lo único que expresa su pertenencia a su comunidad maya. Ana Rosa Duarte señala:

La lengua maya es el sustento de mi cultura, y no puede traducirse a los idiomas occidentales sin caer en el folklore o el sensacionalismo. La lengua maya no consiste solo en palabras y sonidos, sino también en expresiones gestuales, ademanes y silencios. Las culturas se viven y experimentan. Sus cambios no significan necesariamente su pérdida, sino su actualización, y este proceso no es un campo de expertos sino de todos los que vivimos la cultura, tanto niños y jóvenes como adultos (Duarte en Gumucio 2014).

Camila dice que el nombre de Dzityá significa en español un zapote, un gran árbol del cual se fabrican artesanías, asimismo, nos cuenta que en su comunidad se celebran los gremios. “El de los servidores, comisarios, del niño rey, de los adolescentes, de los jóvenes, de los coros, hermosidad de cosas” (Video-carta al museo comunitario Puksi’ ik al che’ 2019). Ricardo por su parte expone la colección de maderas que tienen en el museo comunitario, con un corte expositivo y también interactivo del documental, el niño toca y muestra en la cámara algunos de los troncos que tienen en exhibición. Después en la siguiente escena sale Kylie y nos enseña un xilolibro que fue parte de los materiales didácticos del taller “Los árboles de mi comunidad”. Menciona que su padre es artesano de madera y él los elaboró.

Para finalizar la video-carta, los niños se despiden. Camila invita a los espectadores a visitar el museo: “esperemos que algún día vengan a visitarnos y se asombren con nuestra cultura, nuestras tradiciones en este pueblo” (Video-

carta el museo comunitario Puksi' ik al che' 2019) y expresa con orgullo el amor que siente por su cultura. Enrique Dussel apunta: "El que se originen [los museos] en las naciones que han sufrido el colonialismo cultural-estético, es ya un signo de un proceso positivo de auto-manifestación de la dignidad de su creación estética" (Dussel 2018, 29). Aunque el filósofo se refiere a los grandes museos y no a los museos comunitarios, a mi juicio, la existencia de museos comunitarios impulsados y cuidados por la misma comunidad es una manifestación más fuerte de resistencia³⁴ y de liberación, en palabras de Pérez Ruíz (2008), la nueva museología mexicana marcó su consolidación desde la creación del Museo Nacional de Culturas Populares (MNCP) proponiendo una alternativa a la museología tradicional en un paradigma a favor de la participación social de los sectores subordinados, y que los museos comunitarios siguen una línea similar a este paradigma donde los usuarios son "parte esencial de su producción cultural, desde su gestación hasta su consumo, pasando por las fases intermedias de investigación, elaboración de guiones y discurso museográfico, entre otros" (Pérez-Ruíz 2008, 90). Para Dussel (2018), descolonizar significa negar una colonialidad estética, pero la liberación implica una síntesis de propuestas de estéticas de resistencia, que se sitúan en *El tercer momento de la estética*.

³⁴ Cuando hablo de resistencia, es resistencia frente a la totalidad vigente que es moderna-colonial, en este caso preciso, el museo comunitario representa un ejercicio de resistencia ante la estética vigente, es una práctica liberadora que propone una alternativa concreta de expresión artística de la cultura popular de Dzityá. La resistencia es una condición necesaria para el proceso de liberación.

Las frutas de nuestra comunidad

En la video-carta "Los árboles de mi comunidad",³⁵ producida por Iker, Michel y Josué, los autores hacen un recorrido por el solar que está en casa de Michel, narran y ocupan el espacio de manera expositiva. En su patio tiene una variedad amplia de frutas y verduras, las enumera y las señala: sandía, melón, coco, saramuyo, naranja, limón. Michel menciona que había plantado pepino pero que las gallinas y otros animales se lo comieron. También explica el proceso de cómo lo sembró. Esta obra nos demuestra el valor y la significación cultural del solar, no solamente para Michel y para su familia, sino que el solar o huerto familiar "es uno de los elementos culturales de larga duración entre los mayas yucatecos, en el que se cultivan diversas plantas, en su mayoría comestibles, habitaban animales de manera permanente o por periodos cortos, y al que acuden ciertos animales esporádicamente" (Sotelo 2011, 123-125).

Los niños enseñan un elemento de su casa que ha estado presente en su cultura, desde tiempos prehispánicos, en palabras de Sotelo (2011) y que, si bien se ha transformado a lo largo de los siglos, el solar cumple una función primordial en la alimentación del pueblo maya. El solar que nos enseñan los niños en su video-carta es un elemento que posee belleza, entendida desde la belleza popular que propone la estética de la liberación, porque permite la reproducción de su vida. Recordemos que para Enrique Dussel "la Estética de la Liberación es, ante todo, la interpretación de toda la estética desde el criterio de la vida" (2018, 7).

35 Disponible en: <https://vimeo.com/502850433>

Los niños toman ese elemento y lo transforman en un elemento estético. En el pensamiento de Dussel (2018) los niños nos muestran una belleza en armonía con los posibles porque están disponibles en su realidad material, su solar es una mediación para la vida, podría afirmar entonces que el solar de Michel es bello no desde los criterios estéticos vigentes sino desde la estética de la liberación.

En esta video-carta encontramos la figura de la metalepsis audiovisual³⁶ en su forma más común, la tematización. “En el caso de la narración cinematográfica, la tematización consiste convertir el acto de ver o crear cine en el tema de la misma película” Zavala (2014, 2) en la parte final donde Josué muestra el guion visual de la video-carta en la cámara, el niño comparte en la obra audiovisual el proceso mismo de su producción. Este recurso, para Zavala (2014), cumple una función didáctica en la video-carta, asimismo esta figura también se expresa al final cuando los niños se despiden en su forma de *disolución de la cuarta pared*. Uno de ellos toma el lente de la cámara a manera de juego y emoción, una total transgresión de la cuarta pared más aún que viendo la cámara directamente en el lente.

Las flores de Dzununcán

“Dejemos al menos flores, dejemos al menos cantos” (Netzahualcóyotl citado por Mandoki 2013). En ese fragmento del poeta Netzahualcóyotl aparecen dos figuras:

³⁶ Parafraseando a Zavala (2019) la metalepsis cinematográfica es un recurso para estimular la percepción estética y ética del espectador, se trata de maneras de transgresión entre las fronteras semióticas. Sí bien todas las video- cartas tienen al menos una figura de metalepsis porque lxs niñxs hablan directamente al espectador, en esta video-carta es más evidente.

la flor como naturaleza y cultura como canto. En la video-carta "Las flores de Dzununcán",³⁷ las niñas creadoras hacen un pasaje de la flor como naturaleza a la flor como cultura. La figura viaja y se expresa en flor poética, ellas la convierten en poesía. No es gratuito que las flores son objeto de creación artística en todas las culturas, las flores permiten la reproducción de la vida. En la video-carta Esmeralda, Sherlyn y Karina inician explicando los porqués de la importancia del cuidado de las flores, las niñas relatan que las flores son muy valiosas, por lo tanto, ellas las cuidan, las riegan, no las rompen y las huelen.

En otra escena, Karina narra que las flores son cruciales para la polinización de las abejas: "las abejas sirven para darles vida y para que crezcan y para que tengan muy bien aroma" (Video-carta Las Flores, 2019). En este caso Karina concuerda con Dussel, ambos afirman el valor de la flor:

La flor que produce la vida vegetal tiene colores y perfumes para que los insectos puedan descifrar en una hermenéutica todavía no humana la disponibilidad del néctar necesario para la vida del insecto; que al mismo tiempo es la manera por la que los vegetales pueden fecundar otras flores a través de los insectos. La belleza de la flor es un fenómeno esencial para la vida (Dussel 2018, 6-7).

Esta video-carta se orienta más al tipo poético del documental a diferencia del resto de las video-cartas que se inclinan más al documental expositivo. En la parte final de su video-carta leen un poema, que surgió en el momento que estábamos haciendo los guiones. La autora del poema es Shiromy, una niña que atendió los talleres, pero que desafortunadamente no pudo asistir el día de la grabación, sin embargo, las niñas representaron la ausencia de su compañera en

37 Disponible en: <https://vimeo.com/502850023>

la pantalla a manera de polifonía. La aportación de Shiromy está contenida en la video-carta, aunque ella estuvo ausente.

Árboles, troncos y xilolibros

La video-carta "Árboles, troncos y xilolibros"³⁸ fue elaborada por Karina y Ángel. Karina empieza exponiendo las partes de los árboles, que fue un tema dentro de los talleres. Señala el tronco, las hojas, las raíces; también muestra el fruto del árbol de tamarindo. En la segunda parte de la video-carta aparece Ángel, muestra en el video, al igual que en la video-carta de Dzityá, un xilolibro que fue una herramienta didáctica para la elaboración de los talleres en las tres comunidades. El xilolibro que enseña Ángel es del árbol de granadillo y después el xilolibro del árbol de desinanche, esta video-carta es un ejemplo del diálogo de saberes que sucedió entre lxs niñxs y la academia. Ellos y ellas no solamente compartieron su conocimiento sino que los pusieron en diálogo con los contenidos de los talleres, en este sentido, el bagaje de lxs niñxs entorno a los árboles de la región y de su comunidad se amplió y se plasmó una parte de ese diálogo en esta video-carta, la cual, tiene un corte más de documental expositivo, recordemos que el documental expositivo "frecuentemente son expertos o testimonios que dan cuenta de hechos acontecidos en el mundo histórico ya sea desde una perspectiva vivencial o estudiada" (Villanueva 2015, 37), en este caso Ángel y Karina dan testimonio de la experiencia vivida en los talleres, sin embargo, esta video-carta se orienta también al documental participativo como son todas las analizadas en la presente

³⁸ Disponible en: <https://vimeo.com/585151308>

tesis. Debido a los temas y categorías antes expuestas, esta video-carta es de las que más condensa el intercambio de conocimientos de la academia y las comunidades.

Reciclaje, las flores y los árboles

Esta video-carta³⁹ fue elaborada por el grupo de trabajo de Mérida, en ella participan todos los niños que estuvieron asistiendo a las sesiones del taller. Primeramente, Oliver y Camila hablan sobre la contaminación y el cuidado de los árboles apelan por cuidar el medio ambiente, los árboles y las plantas, así como la importancia de la separación de basura. Estos temas fueron problematizados a lo largo de las sesiones de los talleres y estas inquietudes que presentan son similares al grupo de trabajo de Dzityá y Dzununcán. En la segunda escena, Sara habla sobre las flores y su cuidado, seguidamente aparecen en pantalla Kaisa, Daniela y Sebastián siguiendo con el tema de las flores y la importancia de las abejas en la polinización, en sintonía con la video-carta “Las flores de Dzununcán” donde Karina también resalta la importancia de la polinización.

Por último, salen en escena Freya y Tiamat exponiendo el crecimiento de los árboles y después el uso de los xilolibros. Asimismo, Freya menciona sobre el tipo de suelo en Yucatán, resaltando las cualidades de los árboles en la región.

A manera de conclusión, las seis video-cartas fueron elaboradas dentro de lo que se llama el documental participativo:

El documental participativo hace hincapié en las imágenes de testimonio o intercambio verbal entre actores sociales o entre actores sociales y el propio

³⁹ Disponible en: <https://vimeo.com/585151308>

director. Además, son frecuentes las imágenes de demostración, es decir, aquéllas que verifican y argumentan la validez, o quizá lo discutible, de lo que afirman los testigos (Villanueva Baselga 2015, 38-39).

Estas seis video-cartas anteriormente leídas encarnan algunos de los conceptos expuestos a lo largo de este trabajo. El consenso comunitario de los niñxs permite la emergencia de *praxis de la liberación*. La producción de las video-cartas facilitó el encuentro momentáneo de singularidades, por la naturaleza del formato se apostó para que se habitara el tiempo de la experiencia, una temporalidad que permite la creación y la expresión artística. Las video-cartas fueron pensadas como una experiencia liberadora que pretende devenir significativa, aunque es difícil confirmar si para lxs niñxs efectivamente fue una experiencia significativa, eso excede los objetivos de esta tesis, pero sí puedo afirmar que la producción de las video-cartas propició la apertura del lenguaje al lenguaje de la narratividad y que esa experiencia vivida como *praxis de la liberación* se logró plasmar, aunque una pequeña parte, en las video-cartas las cuales pueden ser vistas, leídas y criticadas.



Reflexiones finales

En esta tesis tuve la intención de proponer una perspectiva interdisciplinaria por lo cual presenté ciertas dificultades para elaborar puentes teóricos que unieran de manera armoniosa las categorías de análisis anteriormente expuestas las cuales provienen de distintas disciplinas, esto demuestra que, el campo de estudio desde el cual escribo está aún en proceso de construcción y en búsqueda de metodologías y referentes teóricos que puedan aspirar a ese análisis interdisciplinario que no es siempre logrado. Además, que este tipo de investigaciones no solamente pretenden insertarse en un ámbito académico sino también a un proyecto ético-político como lo es el proyecto de la interculturalidad crítica.

La necesidad que plantea la interculturalidad crítica sobre construir un proyecto ético-político es muy cierta, hay que construir un proyecto común en el cual la distinción y lo culturalmente diverso puedan coexistir y estar en comunión. Un proyecto que permita la reproducción de la vida de las comunidades que lo

habitan y lo que forma parte de ellas como mediación para la vida. Un proyecto que no viole, que no mate, que no despoje. El cine comunitario en este caso particular fue un pretexto para tejer canales comunicativos entre actores distintos y trabajar con esa infancia *otra*, se presentó como una oportunidad para fortalecer las relaciones interculturales. Bien, esta propuesta no busca presentarse como un recetario (cada proceso tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles) ni tampoco como una respuesta a las problemáticas que estas comunidades enfrentan, sin embargo, apuesta por la emergencia de narrativas de resistencia a manera de obra audiovisual.

Ahora bien, mi crítica hacia este mi quehacer como futura gestora intercultural y videasta comunitaria es que tenemos que encontrar un lenguaje cinematográfico propio, ya no un lenguaje colonial sino uno que emerja desde nuestra propia praxis de liberación, desde nuestra propia experiencia estética y percepción sensorial de vivir y habitar el mundo, desde nuestras formas propias de interpretar la belleza de nuestros territorios. Por lo tanto, pienso que hay una gran tarea en términos de construcción de nuestra teoría estética para empezar a percibir la belleza en nuestro entorno, en nuestra corporalidad y en nuestra comunidad para que desde allí emerja ese *otro* lenguaje cinematográfico. "La crítica realiza por último la obra de arte, porque le da su pleno sentido dentro del contexto de su propia cultura. Sin crítica de arte la obra desaparece como una gota de agua en el desierto" (Dussel 2018, 35). Si el proyecto de las video-cartas prolifera como propuesta estética, ética y política podría ir mejorando sus

procesos, pero la pauta la irá dando el tiempo, hay una deuda en criticar nuestro quehacer artístico para evitar caer en idealizaciones. Las video-cartas están aún en proceso encontrar ese pensamiento crítico y también su propio lenguaje cinematográfico que escape del formato periodístico.

La deuda pendiente desde los proyectos de cine comunitario es hacer una lectura crítica de los propios productos, muchos de ellos se concluyen con la mera presentación de las obras audiovisuales y aunque al cine comunitario no le preocupe mucho el producto, es indispensable leerlos, criticarlos y ponerlos en diálogo con la teoría misma que sustenta cada trabajo. Otra deuda que tenemos como agentes que impulsan estos procesos creativos es que hay una urgencia en empezar a producir productos con mayor calidad en formato, de igual manera poner atención en la técnica, si bien, repito, aunque al cine comunitario poco se preocupe por el producto audiovisual y ponga más atención en el proceso colectivo es necesario producir obras que duren en el tiempo y que trasciendan en él, finalmente si las video-cartas se presentan como obra de arte, la característica fundamental de las obras de arte es que perduren en el tiempo. Las herramientas digitales de grabación han traído consigo un fácil acceso para la producción audiovisual, incluso desde los teléfonos inteligentes podríamos grabar unas video-cartas, sin embargo, este soporte pierde legibilidad muy pronto y este aspecto tenemos que considerar al momento de producir este tipo de obras con la intención de que se preserven.

Por último, esta tesis, como ya mencioné, aspira a insertarse en varios proyectos éticos-políticos: el proyecto intercultural, de liberación, de las video-cartas y en el *Tercer Momento de la Estética*.

Es el tercer momento, que no es puramente negativo sino positivo, creador, emerge una nueva experiencia de la áisthesis que se expresa en una revolución al nivel de las obras de arte en todos los campos, superando así el fetichismo de la belleza moderna e inaugurando la irrupción de diversas estéticas que comienzan a dialogar en un pluriverso transmoderno donde cada cultura estética dialoga y aprende de las otras, incluyendo la misma modernidad (Dussel 2018, 34).

Una estética que exista en armonía con otras formas diversas de belleza sin dominar, y que aporte a la construcción de un horizonte ético-político que sea diverso y dialógico y que desde nuestros territorios devengamos en corresponsabilidad con lo que nos rodea. Necesariamente el nuevo horizonte deberá tener universos simbólicos *otros* que afirmen estéticas de la vida, y en ese caso las culturas populares, insurgentes y re-existentes tienen una larga trayectoria en la defensa de lo bello y en esto reside su poder transformador para vislumbrar otros mundos donde sea posible la coexistencia de la diversidad en una danza polifónica de distintas manifestaciones y diversos colores que celebren la vida. Las infancias entonces deberán de ser entendidas como aquellas que forman parte de ese todo y que construyen el devenir en conjunto y de igual importancia que las generaciones que le preceden, con las que habitan y con las que vienen.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido posible gracias a las comunidades ampliadas que me acogen, en primer lugar, doy gracias a mi familia: Lorenia, Marian, Abraham, Raúl y Beatriz, por ese apoyo no solamente a lo largo de este proyecto concluido sino de los otros tantos en los que me han acompañado, aunque no siempre en presencia.

Estoy agradecida con mis amigas y colegas que hicieron de este un proceso donde me sentí acompañada y entendida: Sheila, Sinaí, Ashantti, Raquel, Natalia.

Agradezco enormemente a mis amistades, las cuales atesoro y que me permiten habitar espacios seguros: Julián, David, Paulina, Lorena, Pedro, Jesús.

A los colectivos, personas, instituciones que me ayudaron con su experiencia en cine comunitario a plantear de mejor manera este trabajo: El colectivo Turix, La No-Escuela de Cine Comunitario, Tv Serrana, Ojo de agua

comunicaciones, El Campamento Audiovisual Itinerante, Daniel Ulacia. A mis compañerxs virtuales del seminario del CLACSO sobre cine y re-existencias.

A lxs niñxs de Dzityá, Dzununcán y Mérida, al museo comunitario Puksi' Ik al che', a Buri Joyería de Madera, a Casa Lol-Be, VIVE, y a todas las personas involucradas en el proyecto "La Xiloteca Artesanal de Yucatán".

A mi asesor de tesis Rodrigo Llanes por las largas horas de plática sobre este proyecto; a mis lectores Adam Sellen, Sandra Ramírez, Adela Vázquez y Alejandro Ashley.

A mi querido Jérémie por tanto amor y cariño, por su dulce escucha y por compartir su vida conmigo.

Bibliografía

ACOSTA Valencia, Gladys, María.Pinto Arboleda y César Tapias Hernández. 2016.

Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia. Colombia: Universidad de Medellín, Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; CorporaciónCon-vivamos.

AGUILAR, Yamelí. Francisco Bautista, y Elvira Díaz-Pereira. 2011. "Soils as natural reactors for swine wastewater treatment". *Tropical and subtropical agroecosystems*. 13 (2): 199-210.

AGUILAR, Yameli, Francisco Bautista, Manuel Mendoza, Oscar Frausto y Thomas Ihl. 2016. "Density of karst depressions in Yucatán state, Mexico. Journal of Cave and Karst Studies", *Journal of cave and karst studies the National Speleological Society bulletin* 78 (2): 51–60.

AGUDELO, Nubia, y Norman Estupiñán. 2009. "La sensibilidad intercultural en paulo freire". *Rhela* 13: 85–100.

AMADO, Julián Andrés. 2020. "La infancia y el cine latinoamericano en sus múltiples re-existencias estéticas a lo largo del siglo xx". Seminario virtual de la Red de Posgrados en Ciencias Sociales, CLACSO, Argentina, 2 de septiembre.

REDACCIÓN AN. 2020. "Niños de Homún defienden ante la SCJN su derecho a un medio ambiente sano". *Aristegui Noticias*, 10 de marzo. Consultado en

marzo 2021. Disponible en: <https://aristeguinoticias.com/1003/mexico/con-caso-homuninos-de-homun-defienden-ante-la-scn-su-derecho-a-un-medio-ambiente-sanon-la-scn-podria-establecer-criterios-progresistas-respecto-al-medio-ambiente-sano-abogada/>.

BENJAMIN, Walter. 1933. *Experiencia y pobreza*. Chile: CEME.

_____. 2004. *El autor como productor*. México: Itaca.

_____. 2005. *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Allia.

BOTERO, Patricia y Xochitl Leyva. 2020. "Autonomías, cine y re-existencias: praxis-teórica, genealogías y estéticas en la descolonización de las metodologías". Seminario virtual de la Red de Posgrados en Ciencias Sociales, CLACSO, Argentina, 2 de septiembre.

BRIÑEZ, Yamile Alvira. 2017. "El lugar del canto y la oralidad como práctica estético-pedagógicas para la reafirmación de la vida y su existencia en los andes cajamarquianos". En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*, edición de Catherine Walsh, 245-272. Ecuador: Abya-Yala.

CAMARENA, Sheila. 2020. "Los árboles de mi comunidad: talleres para niños en tres comunidades de yucatán en la práctica de la gestión intercultural". Tesis de licenciatura en desarrollo y gestión interculturales. UNAM.

FRANCÉS, Francisco, Antonio Alaminos Chica, Clemente Penalva Verdú y Oscar Antonio Santacreu Fernandez. 2015. *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS.

CONESA, Dolores. (2006). "La Ética de La Acogida En El Pensamiento de Emmanuel Levinas. Una Lectura Derridiana." *Revista de Filosofía* 36: 223–30.

DELEUZE, Gilles. "Posdata sobre las sociedades de control". En: FERRER, Christian (Comp.). (2005) *El lenguaje literario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Terramar Ediciones. La Plata.

DELEUZE y Felix Guattari. 2004. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós

DEL VALLE, Ignacio. 2014. "El monstruo colonizador y el monstruo liberado en la obra de Glauber Rocha y del Grupo Cine Liberación". *Amerika* 11., 25 de diciembre. Consultado el 11 de junio de 2020. <http://journals.openedition.org/amerika/5473>.

DUSSEL, Enrique. 1980. *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.

_____. 1984. *Filosofía de la producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.

_____. 1996. *Filosofía de la liberación*. Colombia: Editorial Nueva América.

_____. 1998. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Editorial Trotta.

_____. 2018. "Siete hipótesis para una estética de la liberación". *Praxis*, 77: 1-37.

Diagnostico estadístico y situacional del municipio de Mérida, Yucatán. Consulado en agosto 2021. Disponible en:

<http://www.merida.gob.mx/municipio/portal/umaip/contenido/poas/diagnostico.pdf>

- DIEZ, Daniel. 2013. "La experiencia de la TV Serrana en la construcción de un documental con sentido". *Revista chilena de antropología visual* 21 (junio): 183-195.
- _____. 2017. *El Video-Carta, Mi Experiencia de Periodismo Alternativo En La Tv Serrana*. *Revista Cubana de Información y Comunicación* 6: 184–89.
- _____. 2009. *Memorias del Tercer Seminario de Comunicación Indígena. Televisión Serrana, Cuba Taller de medios comunitarios*. Ojo de agua comunicaciones. México.
- ELLIS, Edward, Romero-Montero José Arturo y Uriel Hernández Gómez. 2015. *Evaluación y mapeo de los determinantes de deforestación en la Península Yucatán*. México: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), The Nature Conservancy (TNC), Alianza México REDD+.
- _____. 2017. "Los procesos y causas del cambio en la cobertura forestal de la Península Yucatán". *Ecosistemas* 26 (1): 101-111.
- ESCOBAR, Arturo. 2016. *Autonomía y Diseño. Sobre la construcción de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- ESCALANTE, Verónica. 2018. "Segregación de espacios educativos y su efecto en la percepción de la otredad en Mérida, Yucatán". En *Interculturalidad y educación en México*, edición de Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez Rueda, 39-62. México: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

ESTERMANN, Josef. 2014. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural, *Polis* [en línea] 38. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/10164>.

FALCÓN, Diana. 2021. "Divulgación científica y apropiación social de la ciencia con perspectiva intercultural: Un estudio de caso con niñas y niños de Sisal, Yucatán". Tesis de licenciatura en desarrollo y gestión interculturales. UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2021/febrero/0809015/Index.html>

FEYAC. PICIP-VIVE. Consultado en abril 2021: <https://www.feyac.org.mx/programas/detalle/10/picip-vive>

FIGARI, Carlos. 2010. *Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica*. Buenos Aires: Mimeo.

FREIRE, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi Editores.

_____. 2010. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

_____. 2004. *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Paz y tierra Editorial.

GARCÍA ESPINOSA, Julio. 1995. *La doble moral del cine*. Colombia: Editorial Voluntad S.A.

GEOCOMUNES. 2021. "GeoComunes: Cartografía colaborativa en defensa de los bienes comunes". Consultado el de 12 de junio. <http://geocomunes.org/presentaci%C3%B3n/quienes.html>.

Gobierno de México. 2019. "Manifestación de Impacto Ambiental" Consultado en mayo 2021. Consultado el 12 de junio de 2021.

<https://www.gob.mx/profepa/articulos/manifestacion-de-impacto-ambiental-mia>.

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. 2010. "La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en américa latina". *El Ágora* 10 (1): 87-105.

GÓMEZ, Sinai. 2021. "La gestión intercultural desde un proyecto productivo de artesanías de madera en la comisaría de Dzityá, Yucatán". Tesis de licenciatura en desarrollo y gestión interculturales. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2021/enero/0806215/Index.html>

GÓNGORA, Karla. 2016. "La filosofía para niños como una ética aplicada que apunta hacia un proceso de liberación pedagógica". Tesis de licenciatura en filosofía. México: UNAM.

Greenpeace. (2020). "La carne que está consumiendo al planeta. ¿Qué hay detrás de la industria porcícola en Yucatán?" Consultado el 12 de junio de 2021. https://www.greenpeace.org/static/planet4-mexico-stateless/2020/05/188dc911-reporte_granjas_webok3.pdf.

Grupo Kuo. "Inicio". Consultado en mayo de 2021. <https://www.kuo.com.mx/>.

GRZNIK, Marina. 2012. "[Estéticas] decoloniales como/en/a/ la frontera". En *Estéticas y opción decolonial*, edición de Walter D. Mignolo y Pedro Pablo Kuczynski, 115-125. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GUMUCIO DAGRON, Alfonso. 2014. *Cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación del nuevo cine latinoamericano.

- HINKELAMMERT, Franz. 2017. *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Buenos Aires: CLACSO.
- HARAWAY, Donna. 2019. *Seguir con el problema: generar parentesco en Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.
- JIMÉNEZ PORRAS, Jonathan. 2014. "Desplazamiento del locus de enunciación: desde la tierra de las visitas inoportunas". *Siwô'7* (2): 97-119.
- KAPLÚN, Mario. 2002. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Madrid: Caminos.
- Kohan, Walter. 2009. *Infancia y Filosofía*. México: Progreso.
- LEÓN, José Javier. 2014. "La comunicación alternativa: memoria, territorio y política en los sectores populares". *Quórum Académico* 11 (2): 262-276.
- LLANES, Rodrigo. 2019. "'No sólo los ejidatarios tienen derechos'. La emergencia de los derechos humanos del Pueblo Maya en Yucatán". *Península*, 14 (1): 107-109.
- LLANES, Rodrigo y Gabriela Torres-Mazuera. 2017. "Perdidos en la traducción: redes de (in)comunicación en la consulta a las comunidades mayas sobre la siembra de soya transgénica en México". *Indiana* 34 (2): 13-207.
- MANDOKI, Katya. 2013. *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI Editores.
- MARCOS, Jairo. 2019. "La totalidad dominante desde Dussel como generadora de alienación identitaria", *Encuentros: Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico* 9: 27-40.

- MARTÍNEZ OLGUÍN, Juan. 2013. "El régimen representativo del arte en el cine. el régimen representativo del arte en el cine. Una aproximación a la eficacia política del cine". *Imagofagia* 7 (4): 1-13.
- MATURANA, Humberto y Verden-Zöllner. 2003. *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- MIGNOLO, Walter. 2010. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- _____. 2012. "Primera parte: lo nuevo y lo decolonial". En *Estéticas y opción decolonial*, edición de Walter Mignolo y Pedro Pablo Gómez, 21-48. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MIGNOLO, Walter y Pedro Pablo Gómez. 2012. "Prefacio". En *Estéticas y opción decolonial*, edición de Walter Mignolo y Pedro Pablo Gómez, 11- 20. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- PERALTA, Darío. 2020. Devenir-niñxs y el juego confabulatorio. *Saberes y prácticas. revista de filosofía y educación* 5 (1): 1-14.
- PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. 2015. "La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora". *Lluminar. Estudios sociales y humanísticos* 14 (1): 15-29.
- _____. 2018. "La lucha del pueblo maya por el territorio y los recursos bioculturales". *Amérique latine histoire et mémoire. Les cahiers ALHIM* 36,

- 13 de junio. Consultado el 12 de junio de 2021.
<http://journals.openedition.org/alhim/6963>.
- _____. 2008. "La museología participativa: ¿tercera vertiente de la museología mexicana? *Cuicuilco* (44): 87-110.
- QUIJANO, Aníbal. 1989. *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. Ecuador: Librimundi, Tercer Mundo Editores.
- RAMÍREZ, Sandra y Nicole Ooms. 2011. "Presentación". *Translocaciones: Saberes híbridos. Geografías suaves_09*. Yucatán: ESAY.
- Red de Cine Comunitario de América Latina y el Caribe. 2020. "Cine comunitario"
Consultado el 11 de junio.
<https://cinecomunitarioenr.wixsite.com/cinecomunitario>.
- ROCHA, Glauber 1993. "La estética del sueño". *La caja* 4 (junio-julio): 56-57.
- ROSILLO, Alejandro .2016. "Repensar derechos humanos desde la liberación y la descolonialidad". *Direito e Práxis* 7 (13): 721-749.
- SEGURA-LAZCANO, Gustavo. 2017. Interculturalidad: su dimensión educativa y la analogía de la casa. *La colmena* 96: 103–13.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2019. *Construyendo las epistemologías del sur para un pensamiento alternativo de alternativas*. Argentina: CLACSO.
- SOTELO SANTOS, Laura. 2014. Reseña de "Ramón Mariaca Méndez, Alba González Jácome y Luis Manuel Arias Reyes, El huerto maya yucateco en el siglo XVI". *Peninsula* 6 (2): 123-125.

TALLER NEPANTLA. 2019. "Principios para un cine decolonial"., reseña de 13 de agosto. *Medium* Consultado el 11 de junio de 2021. <https://medium.com/@nepantla.arte/principios-para-un-cine-decolonial-9b84178c6ad6>.

SCORSESE, Martin. 2019. "A qué me refiero con que las películas de Marvel no son cine". *The New York Times*, 11 de noviembre. Consultado el 11 de junio de 2020. <https://www.nytimes.com/es/2019/11/11/espanol/opinion/martin-scorsese-marvel.html>.

Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF). 2013. *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*. México: UNICEF.

_____. 2020. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Panama. UNICEF.

Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). 2019. Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016. México: UNICEF-CONEVAL.

ULACIA BALSAMEDA, Daniel. 2020a. "Las videocartas: un proceso educativo de cine participativo con niños". Tesis de maestría en artes visuales. UNAM.

_____. 2020b. "Las video-cartas: un proceso educativo de cine participativo con niño/as". *Artefacto visual* 5 (8): 39-63.

VIGNALE, Silvana Paola. 2009. "Infancia y experiencia en Walter Benjamin: Jugar a ser otro". *Childhood & Philosophy* 5 (9): 77-101.

- VILLANUEVA BASELGA, Sergio. 2015. "Cine y cambio social: análisis y caracterización del vídeo participativo como objeto documental". Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona.
- Vive. 2017. "Informe de Diagnóstico Comunitario Participativo". México: Archivo interno de Vive.
- WALSH, Catherine. 2007. "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* 26: 102-113.
- _____. 2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)del in-surgir, re-existir y re-vivir". En *Educación intercultural en américa latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, edición de Patricia Medina, 25-42. México: Plaza y Valdés.
- _____. 2017. "Gritos, grietas y siembra de vida: Entretejerer de los pedagógico y lo decolonial". En *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo II, edición de Catherine Walsh, 17-48. Ecuador: Abya-Yala.
- Yoochel. 2011. "Translocaciones. Saberes híbridos y geografías suaves". Consultado el 12 de junio <https://yoochel.org/author/zinaan/>.
- ZAMBRANO, Marcelo. 2019. "Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística." *Revista de arte contemporáneo* 7: 40-46.
- ZAVALA, Lauro. 2014. *El extraño caso de la metalepsis. Una aproximación tipológica*. Consultado el 10 de abril:

https://www.academia.edu/9584773/El_extra%C3%B1o_caso_de_la_metalepsis_una_aproximaci%C3%B3n_tipol%C3%B3gica

Filmografía

FOROUGH Farrokhzad. (1962). *La casa es negra*.

Kurosawa, Akira. (1990). *Dreams*.

MIYAZAKI Hayao. (1984). *Nausicaä del Valle del Viento*.

VIDEO-CARTA (2019). *El Cenote Chen Ha* (2019). México. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/506663890>.

VIDEO-CARTA (2019). *El museo comunitario Puksi' Ik' al che'* México. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/manage/videos/515515173>

VIDEO-CARTA (2019). *Las frutas de nuestra comunidad*. México. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/502850433>

VIDEO-CARTA (2019). *Las flores de Dzuncán* México. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/502850023>

VIDEO-CARTA (2019). *Las partes de los árboles y xilolibros*. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/585152462>

VIDEO-CARTA (2019). *La importancia del reciclaje, las flores y los árboles*. Archivo de la Xiloteca Artesanal de Yucatán. Disponible en vimeo: <https://vimeo.com/585152462>

Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1 Fotografía análoga tomada por lxs niñxs de Dzityá</i>	14
<i>Ilustración 2 Fotografía análoga tomada por lxs niñxs de Dzununcán</i>	45
<i>Ilustración 3 Fotografía análoga tomada por lxs niñxs de Dzununcán</i>	63
<i>Ilustración 4 Mapa de Yucatán</i>	66
<i>Ilustración 5 Storyboard de video-carta "Las flores de Dzununcán".</i>	81
<i>Ilustración 6 Taller en Mérida</i>	82
<i>Ilustración 7 Proyección de video-cartas en auditorio CEPHCIS-UNAM</i>	84
<i>Ilustración 8 Esmeralda, participante del taller de Dzununcán</i>	85
<i>Ilustración 9 Diagrama del proceso metodológico video-cartas</i>	86
<i>Ilustración 10 Fotografía análoga tomada por lxs niñxs de Dzununcán</i>	89
<i>Ilustración 11 Fotografía análoga tomada por lxs niñxs de Mérida</i>	106