



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

LAS VIDEOCARTAS: UN PROCESO EDUCATIVO DE CINE
PARTICIPATIVO CON NIÑXS

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN ARTES VISUALES

PRESENTA:

DANIEL ULACIA BALMASEDA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ADRIANA RAGGI LUCIO (FAD)

SINODALES:

MTRA. MARÍA DEL CARMEN ROSSETTE RAMÍREZ (FAD)

MTRA. ANGÉLICA JARUMI DÁVILA LÓPEZ (FAD)

MTRO. CARLOS ROMUALDO PIEDAD (FAD)

DR. ADÁN ZAMARRIPA SALAS (FAD)

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México

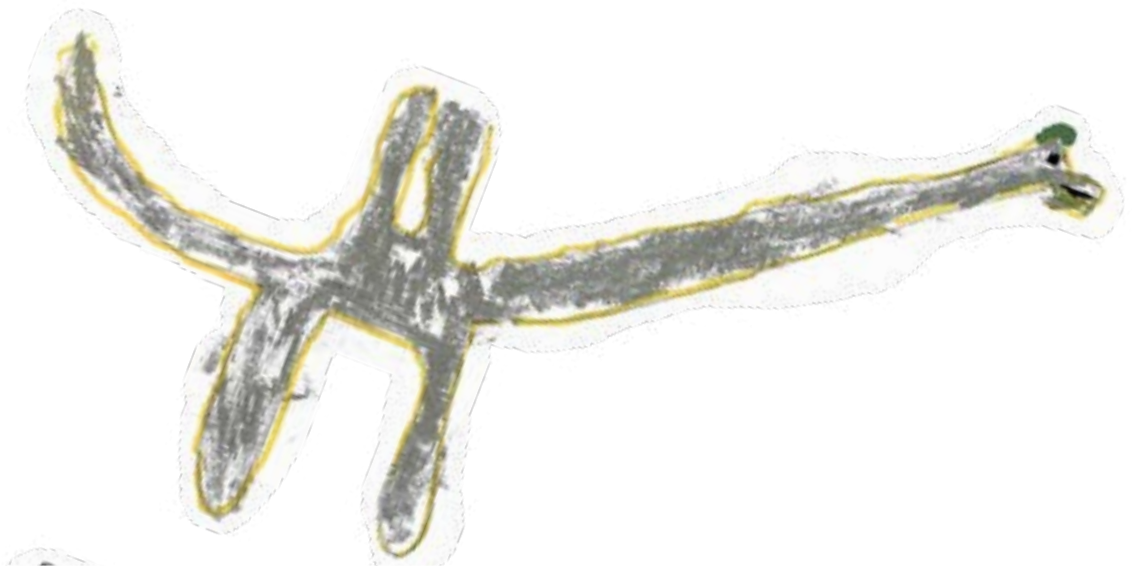


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

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.



**LAS VIDEOCARTAS:
UN PROCESO EDUCATIVO DE CINE
PARTICIPATIVO CON NIÑXS**

DANIEL ULACIA BALMASEDA



ÍNDICE

- 1 Introducción

- 14 Las videocartas: un proceso educativo de cine participativo con niños

 - 19 1. Infancia y educación
 - 27 2. Procesos de talleres de videocartas
 - 36 3. La carta
 - 41 4. Correspondencias fílmicas y cine participativo

- 51 Conclusiones

- 55 Agradecimientos

- 58 Bibliografía

Somos Comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas.

Jaime Martínez Luna

INTRODUCCIÓN

Acercar, situar, colaborar, sostener. Para muchxs de nosotrxs¹ la conversación se ha tornado hacia la ética de la práctica; en tomar postura sobre nuestro hacer y nombrar las responsabilidades implícitas en él. En otras palabras, considerar las posibilidades que tiene el arte como dispositivo político que propicie el encuentro (aunque momentáneo) de cuerpos, de sensibilidades y de afectos como resistencia ante los discursos hegemónicos que modifican nuestra subjetividad. Mantener procesos en conflicto con sus modos de hacer para desdibujar las definiciones que constantemente segregan y alejan la práctica artística de la vida que estamos

1

Escribo esta tesis desde la comunalidad del conocimiento que sucede al traer al texto a autorxs, pensamientos y a lxs niñxs que participaron en la creación de este proyecto. Imposible sería escribirlo de otra forma, una que remita a un lenguaje escrito que sólo habla de ellos, y que en su lectura no se cuestionan otras formas de participación.

compartiendo. Rearticular los medios artísticos y tornarlos 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.”²

¿En qué momento la vida se desborda ante lo que hacemos?, ¿existe un límite entre la disciplina artística y la vida “allá afuera”? ¿Cómo se manifiesta nuestra responsabilidad?

En el cine, estas preguntas se presentan a través de las formas en las que tratamos desde y con la imagen, la representación y el montaje; y devienen en una toma de postura ante las tradiciones desde donde se reifican sus materiales, acercamientos, géneros y metodologías. Hacer cine también consiste en determinar el punto de vista (postura) desde donde queremos representar, a través del juego entre imagen-movimiento y montaje, lo que esté sucediendo frente a nosotrxs. Una postura que también se vuelve una huella acerca de nuestra presencia en el mundo y que nos sitúa dentro de la red de relaciones en las que estamos inmersos como partícipes, creadores, espectadores, y colaboradores.

Siempre cambiante, la postura responde a un contexto, y deviene del sistema discursivo en el que nos inscribimos y desde donde accionamos. Imposible sería aplicar un solo modelo general de acción a todas situaciones a las que nos enfrentamos; cada momento requiere una atención completa y única. Pero ahí, desde una

2

Boris Groys, “The Loneliness, of the Project” en Marcus Boone y Gabriel Levine (eds.), *Practice: Documents of Contemporary Art* (Cambridge: The MIT Press, 2018), 69. Salvo cuando se enuncie lo contrario, las traducciones usadas en el presente texto son realizadas por el autor.



forma de hacer que se construye también desde una posición sobre el mundo, es que podemos nombrar nuestros deseos e insertarnos en el cruce entre lo molar y lo molecular: lo micropolítico.³ Así, este sentir sobre el mundo, que me incomoda, me duele, me vulnera y me angustia, se vuelve una potencia desde donde accionar. Una idea que remite a la escritora Cristina Rivera Garza, cuando habla

[d]e la necesidad política de decir “tú me dueles” y de recorrer mi historia contigo, que eres mi país, desde la perspectiva única, aunque generalizada de los que nos dolemos. De ahí la urgencia estética de decir, en el más básico y también en el más desencajado de los lenguajes, esto me duele.⁴

Una enunciación que al colectivizarse se proclama como un problema común, y permite otra forma de estar en el mundo. Estar lxs unxs con lxs otrxs pasa de ser un espacio de interés a un campo de acción.

Repolitizar la vida desde el arte es una idea sobre la que insiste la filósofa catalana Marina Garcés, en donde desarrolla sobre la necesidad de “poner el cuerpo” a través de un compromiso con la vida como un problema común que nos obliga a tener en cuenta a todxs lxs demás. Lo que se pone en juego aquí, es un arte que trate honestamente con lo real, algo que “no se define por sus temas, por sus procesos ni por sus lugares, sino por la fuerza de su implicación y por sus anhelos”⁵. Para ella, Occidente parte de dos principales preguntas que se ha hecho en cuanto a la realidad, y que tienen que ver con la representación (¿cómo pensarla?) y a la

3

Felix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo*, (Madrid: traficantes de sueños), edición en PDF, 149.

4

Cristina Rivera Garza, *Dolerse: textos desde un país herido*(México, surplus, 2011), 14.

5

Marina Garcés, *Un mundo común*, (Barcelona: Bellaterra, 2013), 68

intervención (¿cómo transformarla?), la autora plantea el trato como una tercera dimensión de nuestra relación con lo real. Este trato que

es a la vez una afección y una fuerza que atraviesan cuerpo y conciencia para inscribirlos, bajo una posición, en la realidad. [...] La honradez, de alguna manera, siempre es violenta y ejerce una violencia [que] circula en una doble dirección: hacia uno mismo y hacia lo real. Hacia uno mismo, porque implica dejarse afectar y hacia lo real porque implica entrar en escena.⁶

Dejarnos afectar ante el mundo es permitarnos escuchar y transformarnos. Romper violentamente con algo de nosotros y permitarnos desde esa ruptura formar alianzas nuevas. Esta ruptura que es dirigida hacia el poder inmunizador sobre el cual está construido el mundo contemporáneo: un poder que “por un lado protege nuestras vidas (nos hace vivir) y por otro las atenúa neutralizándolas y volviéndolas ajenas a los otros y al mundo”⁷ – algo que la filósofa e historiadora del arte Suely Rolnik llama la anestesia de la vulnerabilidad al otro. Así surge una necesidad de implicarnos y politizarnos en el hacer para replantear nuestras subjetividades. Vulnerarnos al vulnerar al mundo, permitirlo sintiente, y afectarnos por las condiciones que lo construyen. “La vulnerabilidad” -comenta Rolnik- “es la condición para que el otro deje de ser simplemente un objeto de proyección de imágenes preestablecidas y pueda convertirse en una presencia viva”⁸. Al arte ya no le basta la representación ni la intervención, lo que queda, es el trato con la realidad.

6
Garcés, 69.

7
Garcés, 70.

Planteo mi práctica artística como aquella capaz de disolverse con la vida, en el compartir sentires y pensares, que nunca permite una forma concreta, asible, y que se va desdoblado en posibilidades e intensidades infinitas. Busco que el proyecto artístico cobre vida al permitir que sus estrategias de acercamiento y representación entren en un conflicto constante, a la vez que en mantener presentes todas las responsabilidades y compromisos que conllevan su producción y que incluyen a la reflexión sobre sus problemas como un modo intrínseco en su hacer. Una vida que se sostiene entre las implicaciones políticas y poéticas que comparten tanto el hacer artístico como la vida.

Para la filósofa feminista Gayatri Chakravorty Spivak, en una entrevista con Jean Francois Chevrier, crítico de arte, publicada en el catálogo de la Documenta IX, la necesidad de sostener lo político y lo poético entra en el juego del cálculo de responderle a lxs otrxs.

[...] lo político siempre ha sido una esfera del lenguaje. Esto no necesariamente es una ruptura. Pero de lo que tú estás hablando, lo político y lo poético, tendría que entenderlo precisamente como la relación entre el cálculo de derechos y el misterioso, extenso terreno de aprender a responder al otro de tal manera que unx pida una respuesta. El primero es un cálculo, lo político es un cálculo, y nunca debemos de olvidar ese cálculo. [...] uno debe hacerlo entrar en juego, y cuando uno lo hace entrar en juego aparece la e. Ahí es cuando pierdes no sólo derechos, pero la responsabilidad en este

8

Suely Rolnik, "Geopolítica del chuleo" en Lorena Méndez, Brian White-ner y Fernando Fuentes (eds), *De gente común: Prácticas estéticas y de rebeldía social*, (México: UACM, 2013), 169

sentido peculiar: atender al otro de tal manera que pidas una respuesta. Poder hacer eso es lo que por el momento llamo lo poético, porque eso implica otra dimensión imposible: la dimensión necesaria de lo político.⁹

En responder al otro y afectarnos entra en juego también la dimensión acerca de las consecuencias de cómo responder. La responsabilidad va de la mano con las formas en las que la inteligibilidad de nuestro hacer permite poder darle forma y nombre a nuestras acciones, posicionándonos también en un contexto espacio-temporal. Esto quiere decir también situarnos dentro de una memoria histórica de las cosas, entender cuáles son las consecuencias de nuestras formas de pensar en el pasado, y cómo nuestra práctica artística ahora puede tener consecuencias en el futuro que conjuntamente construimos.

Las siguientes páginas son el resultado de una búsqueda hacia una conciliación con la responsabilidad ética y estética presentes en mi trabajo como educador artístico y como cineasta. Una investigación que comenzó desde hace varios años y que hasta ahora ha podido materializarse en una reflexión que, aunque retacada de un lenguaje académico, es necesaria en mis procesos artísticos y de vida. Aquí analizo específicamente el proyecto en el que he estado involucrado desde que comencé el posgrado y que conforma esta tesis: el proyecto de video-cartas, un proyecto en donde se cruza la educación artística con la creación participativa en cortometrajes documentales realizados con grupos de niños; y en cómo dichas experiencias son generadoras

de discursos políticos. Asimismo, cuestiono a la infancia como concepto y las consecuencias de su aplicación en las formas de modelar nuestro cotidiano y enfatizo en la capacidad subversiva de nombrarnos en nuestros propios términos empleando las herramientas del arte participativo y la imagen-movimiento.

Pienso este proyecto como el inicio de esta investigación entre vida y arte. Escribir acerca de éste, me ha permitido también exponerme ante el mundo y afirmarme así la necesidad del encuentro como punción de vida: en la escucha de experiencias, recuerdos, historias, voces, expresiones de otras formas de vida. Una práctica que emocionalmente me exige. En la educación, en el arte, este nivel de escucha siempre logra cambios en nuestras estrategias de acción y que permite accionar más desde el tacto de las situaciones, desde las tácticas que se van reconfigurando a partir de la experiencia. Un cuestionamiento constante ante las razones de lo que hacemos.

En otras palabras, un proyecto que ha permitido que la vida se vuelque ante mí. Así, al fundarse en el caos y la incertidumbre colectiva, más que buscar el control sobre lo que quiero, logra que las fisuras me expongan, y nos expongan. Entrar en escena a partir de la afectación; permitir que las grietas se hagan más grandes y compartirlas, socializarlas, politizarlas. Una afectación colectiva, de la cual participamos todxs lxs involucradxs. Aquí está el sentido de responsabilidad que el encuentro nos exige y que desde nuestras profesiones (como docentes, como artistas) es necesario mantener. El sentido poético de dejarnos ser afectados por otros, pero



**PARA TI,
¿QUÉ ES LA
ALAMEDA?**

también un orden político que permite que podamos sacar las dolencias de nuestros cuerpos y desde ahí buscar fisurar más el mundo -la relación bidireccional de también afectar a lxs otrxs.

Analizar y deconstruir todo un sistema de tradiciones en las que están inscritos el arte, la antropología, la educación y el cine documental; y que se intersecan con el privilegio desde me posiciono como investigador académico, como artista, y que se suma al de mi clase y género, me han llevado -a través de este proyecto- a reflexionar sobre preguntas como: ¿En dónde me afecta el encuentro? ¿cómo se construye visualmente un mundo en donde estas reflexiones estén presentes? ¿cómo se habita?

Con este trabajo no pretendo responder estas preguntas, sino permitir que pensarlas permita que sucedan otras conversaciones en torno a ellas. Abrirnos ante la posibilidad de poder construir, a través de esta colectivización de sensibilidades, presentaciones y representaciones, una imagen del mundo que sea capaz de alterar de raíz nuestra manera de mirarlo y comprenderlo.

Si el arte -ya sea a través de sus formas de representación, estrategias de acción o relaciones mercantiles y clientelares- es capaz de producir y reproducir una imagen de lxs otrxs que permita una apropiación y reconfiguración de cuerpos y sistemas culturales, entonces también es capaz de configurar resistencias y zonas temporales de estar y encontrarnos. Lo que digo aquí no es que el encuentro generado a través de los procesos del arte sea considerado como “arte”. Esto implicaría seguir afirmando el ideal emancipatorio desde donde se fundamenta el arte moderno

y que sigue acompañando las producciones artísticas contemporáneas. Para la artista visual, investigadora y escritora Pilar Villela, esto sería tratar con un “problema donde la pertenencia a la institución “arte” acaba funcionando como garantía y sustituto de lo que puede un cuerpo”.¹⁰ En este caso, ¿cómo podemos tratar al arte como dispositivo de encuentros, como procesos de vida, que permitan trazar deseos e imaginar futuros -siempre colectivos-, sin que se sostengan como un resultado netamente artístico? Una pregunta contradictoria, ya que son estos procesos artísticos los que devienen en un resultado que siempre va a terminar insertándose en las instituciones de una manera u otra -ya sea en conversaciones en fiestas, en espacios de exhibición, o en trabajos de investigación artística.

Sería imposible entonces no permitir que la ética se transparente en los resultados de nuestro hacer. Esto también aplica a las formas de presentarnos, en los espacios donde nos presentamos y en cómo presentamos. Escribir esta tesis no es solamente el resultado agonizante que puede ser darle forma a la coherencia. Es también una búsqueda ante el encuentro, ante exponerme y generar una situación de afecto en nuestras relaciones de vida que retorne a la potencia subjetivadora que permita narrarnos y nombrarnos en un contra-relato que se resista a aquellos discursos que modifican y anestesian nuestra subjetividad.

En este sentido, me sitúo a través de la autorreflexión en flujo con la colectivización de los procesos. En un proceso inacabado de seguir

10

Pilar Villela, “Cuerpo sin Alma” en “Terremoto”, número 15, 2019, 89-91, 89.

nombrando y tomando postura de dónde estoy y dónde quiero estar. No desde el conocimiento y su sobreproducción, a manera de validaciones institucionales; sino desde el entendimiento a aquello que tengo más cercano: mis formas de hacer con otrxs, de coimplicarnos y de cuidarnos.



LAS VIDEO-CARTAS: UN PROCESO EDUCATIVO DE CINE PARTICIPATIVO CON NIÑXS.

Some call it Documentary. I call it No Art, No
Experiment, No Fiction, No Documentary. To say some
thing, no thing, and allow reality to enter. Capture me.
This, I feel, is no surrender. Contraries meet and mate and
I work best at the limits of all categories.

Trinh. T. Minh-ha

Los defensores de la infancia y de la familia llaman a
una figura política de un niño/a que construyen ellos
mismos, un niño/a pre-supuesto heterosexual y de género
normalizado. Un niño/a a quien se priva de toda fuerza
de resistencia, de toda posibilidad de hacer un uso libre
y colectivo de su cuerpo, de sus órganos y de sus fluidos
sexuales. Este niño/a que pretenden proteger exige el
terror, la opresión y la muerte

Beatriz Preciado

Actuar desde el cine, como un modo de
pensar en el mundo, desde la educación como
una práctica de libertad y la intersección de
las dos como tecnologías del sujeto, han sido
formas en las que he ido tejiendo un trabajo
con niñxs, a lo largo de talleres nómadas de
cine documental participativo, colaborativo, de
situación-específica, y que se monta dentro de

un proyecto colectivo llamado “Videocartas” – un proyecto que ha estado presente en distintas geografías desde hace más de 20 años. ¿Cómo me podría enfrentar –parafraseando la pregunta que se haría la cineasta y teórica poscolonial Trinh T. Minh-ha–¹¹ a una “teoría de la videocarta” que nunca podrá teorizar “acerca” de ésta, pero sólo con conceptos que ella misma plantea en relación con otras prácticas? ¿A qué términos apelar, y qué otras prácticas se incluyen durante el proceso de construcción de cine colaborativo con niñxs?

El proyecto de las “Videocartas” comenzó en noviembre de 1993 en la Sierra Maestra de Cuba, a través de una iniciativa propuesta por Daniel Diez Castrillo, fundador de la Televisión Serrana y con el apoyo de la UNESCO.¹² En la sierra cubana, las comunidades son muy pequeñas y en la mayoría de los casos están muy aisladas unas de otras. Diez Castrillo, junto con un grupo de gente dedicada a la pedagogía y el trabajo comunitario, realizó una serie de documentales y reportajes televisivos en donde se presentaba la vida en las comunidades y pueblos de toda la zona. Posteriormente se dio cuenta del interés que mostraban lxs niñxs por saber cómo vivían lxs niñxs de otras partes de la sierra. Así, comenzaron a impartir talleres de video en donde lxs niñxs pudieran comunicar a otrxs niñxs de la región cómo era la vida en sus comunidades.

Nos causó una gran emoción –explicaría Diez Castrillo casi veinticinco años después– al ver la felicidad que experimentaban [lxs niñxs] viendo otra realidad de su misma provincia, de una vida que no conocían [...] Realmente este primer Video-Carta nos mostró una alternativa de periodismo que no es frecuente en las pantallas de la TV nacional.¹³

11

Trinh T. Minh-Ha, “Documentary Is/Not a Name”, October 52, Spring, (1990), pp. 76-98. El texto original dice: “How is one to cope with a “film theory” that can never theorize “about” film, but only with concepts that film raises in relation to concepts of other practices?”

12

Daniel Diez Castrillo, “El video-carta, mi experiencia de periodismo alternativo en la TV Serrana”, alcance 6, num. 12 (2017), 211.

Fue durante una visita al Cuarto Campamento Audiovisual Itinerante (CAI) en Santa Catarina Lachatao en Oaxaca, en 2015, que conocí el proyecto de las “Videocartas”. En el campamento, el cineasta Roberto Olivares impartió un taller de cine para niñxs, en donde les daba cámaras y les pedía que se presentaran, que mostraran su pueblo, que trabajaran junto con sus familias, que se entrevistaran y exploraran la región, para mostrarles a otros niñxs de otras comunidades cómo es Santa Catarina Lachatao. En los estados de Oaxaca y Guerrero principalmente, Olivares, junto con Guillermo Monteforte y el Colectivo Ojo de Agua Comunicación, han estado realizando varias videocartas en talleres con niñxs, que han ido presentando en otras comunidades, y en donde se ha ido trazando toda una cartografía de intereses y de compartir saberes e imaginarios. Fueron ellos quienes trajeron a México el proyecto desde Cuba en 2012 con una serie de cuatro videocartas: Respondan a esta carta de Chicahuaxtla (Roberto Olivares y Guillermo Monteforte, 2012), Saludos desde Yodo ‘Tndaka (Roberto Olivares y Guillermo Monteforte, 2012), Candelaria Loxicha saluda a todos los niños y niñas (Roberto Olivares y Guillermo Monteforte, 2012) y Naxo Café manda saludos (Roberto Olivares y Guillermo Monteforte, 2012). Después del campamento me propuse realizar una videocarta junto con el Centro Cultural Keren-Tá Merced, dentro del Mercado de la Merced y desde ahí he seguido trabajando en el proyecto, apoyándome de instituciones como Alas y Raíces,¹⁴ la Fundación Alumnos 47¹⁵ y el FARO¹⁶ Aragón.

13

Diez Castrillo, “El video carta...”, 212.

14

Alas y Raíces es el programa de la Secretaría de Cultura que propone acciones destinadas al cumplimiento de los derechos culturales de las infancias (de 0 a 17 años de edad) de México en su diversidad de circunstancias.

15

La Fundación Alumnos 47 fue una iniciativa privada que apoyaba la educación desde las artes a través de nuevas formas pedagógicas e investigación artística y dinámicas de intervención, así como un trabajo interinstitucional entre diversos agentes y programas.

El resultado de estos talleres pone en evidencia un proceso de construcción que se puede relacionar con el cine documental más ligado a los diarios personales, al cine ensayo o al documental colaborativo, en donde se deja “en manos de los habitantes participantes de los talleres la decisión sobre qué historias contar”.¹⁷ Pero también podría analizarse desde el resultado de procesos de arte participativo¹⁸ correspondientes a la construcción de situaciones-específicas¹⁹, en donde se incluye la duración de las piezas –y aquí los talleres– como una característica fundamental que permite que sean dinámicas y cambiantes de acuerdo a las relaciones que se van generando entre el público co-creador y la pieza.

En la videocarta, 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. Lxs niñxs por un momento dejan de responder a un estereotipo de la infancia, o en caso contrario dejan de ser parte de una mecánica de trabajo que anula su potencia como sujetos y generan un discurso propio, permitiendo un diálogo con ellxs como grupo y con un espectador invisible.

16

La red de FAROS de la Ciudad de México, o Fábricas de Artes y Oficios, son un programa estatal enfocado en la educación no formal de las artes a través de una colaboración con comunidades periféricas de la Ciudad de México.

17

Diego Zavala Scherer y Salvador Leetoy. “Documental participativo como herramienta de agencia cultural: El Salto, un caso de estudio”. IC-Revista científica de Información y Comunicación, nº13 (2016): 235-261, p. 252.

18

Aunque este artículo no está enfocado al arte participativo específicamente, sí se trazan los cruces que tiene éste con las prácticas del documental colaborativo. Para el lector interesado e esta corriente y en una cartografía de proyectos dentro de América Latina se recomienda revisar a Lorena Méndez, Brian Whitener y Fernando Fuentes (eds.), *De gente común: Prácticas estéticas y de rebeldía social* (México: UACM, 2013).

19

Véase el proyecto Situations, fundado por Claire Doherty en Inglaterra en 2002.



**el parque
de la China
visto de
más cerca**

1. INFANCIA Y EDUCACIÓN

En su libro *La dialéctica del sexo*,²⁰ la teórica feminista Shulamith Firestone traza una relación entre la historia de la familia como idea y la disciplina como práctica de dominación, centrándose en los métodos a partir de los cuales las mujeres y lxs niñxs han sido marginados de la sociedad, y en la maquinaria de producción de objetos y espacios que validen esta estructura de poder. Creando así, conceptos como la infancia e instituciones como la escuela y la familia moderna capaces de hacerlos realidad.

Durante la Edad Media –apunta Firestone– los niños se diferenciaban tan poco de los adultos, que no existía un vocabulario específico para su descripción; en otras palabras, compartían el vocabulario de la subordinación feudal. Sólo algún tiempo después y gracias a la introducción de la infancia como estadio autónomo, se produjo una escisión de este vocabulario aleatorio.²¹

Fue en el siglo XVII cuando los moralistas y los pedagogos empezaron a tomar acciones para segregar a lxs niñxs de la actividad en

20

Shulamith Firestone, *La dialéctica del sexo: En defensa de la revolución feminista*. Trad. Ramón Ribé Queralt (Barcelona: Editorial Kairos, 1976)

21

Firestone, 102-3.

común, atribuyéndoles conceptos de debilidad e inocencia; “esta segregación del niño del mundo del adulto y el severo proceso de iniciación exigido para la transición a la mayoría de edad indicaba un creciente desinterés y un menosprecio sistemático de las capacidades infantiles”.²² La segregación infantil, y la creación del mito de la infancia, se deben a la implementación de la educación moderna como herramienta de disciplina y de generación de cuerpos dóciles. Las experiencias en lxs niñxs y sus maneras de entender el mundo son anuladas, relegándolos a la espera de obtener su ciudadanía hasta llegar a la mayoría de edad; disciplinando también a las madres de familia –en su cuidado y manutención–, quienes de ahora en adelante tendrían que dedicar tiempo y espacio a estar en todo momento con sus hijxs, sin poder participar en la vida pública; y a una diversidad de tecnologías de reproducción de la idea de la infancia que fueron acrecentándose hasta nuestros días. Como afirma Firestone,

[N]i por un momento podemos dudar de que el mito de la infancia florezca en proporciones épicas al estilo del siglo XX. Se fundan industrias enteras destinadas a la fabricación de artículos específicos: juguetes, juegos, alimentación infantil, artículos alimenticios para el desayuno, libros infantiles y colecciones de historietas, caramelos, juguetes, etc.²³

Estas tecnologías mantienen a la infancia aislada dentro de espacios contenidos, de juego o de educación, en donde lxs niñxs no son capaces de actuar y construir el mundo desde sus propios saberes y experiencias. Tampoco se les permite

22
Firestone, 118.

23
Firestone, 1116.

participar políticamente en la familia, la escuela o las instituciones de las que forman parte. Aún a pesar de las distintas discusiones en torno a aceptar a lxs niñxs dentro de las decisiones políticas,²⁴ en una aparente libertad de ser, no son ciudadanxs. En una inocencia construida, el mito de la infancia se centra en representaciones e interpretaciones que se le suelen dar a sus experiencias. Desde la idea de que lxs niñxs no pueden hablar por sí mismos porque son seres inmaduros o que las voces de lxs niñxs son voces moralmente más legítimas, a-políticas y carentes de sesgos ideológicos, y que los problemas que ellxs enuncian son problemas siempre pertinentes para el bien común. Así, limitando sus acciones ya no solamente a una identidad de género, sexo o raza, sino también, a una condición emocional.

¿Cómo construir espacios y prácticas que permitan que lxs niñxs nombren al mundo en sus propios términos? ¿Qué formas adquieren esos discursos, que, ajenos a una visión compartimentada del mundo, incorporan una manera de entender y vivir el mundo? ¿Cómo incluirlos dentro de nuestro hacer cotidiano sin pretender que se expliquen en una terminología hegemónica y dominante?

Construir el discurso sobre los otros y hablar en voz de es una de las líneas del pensamiento decolonial y feminista de la filósofa Gayatri Chakravorty Spivak, quien en su artículo “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”²⁵ hace una crítica a las prácticas, a través de las cuales, los círculos de intelectuales, forman una construcción del Otro que es artificial, violenta y responde a fines económicos sin permitir que los subalternos puedan ser partícipes de su propia

24

Véase la entrada al blog de la página española de UNICEF escrita por Concha Portellano Pérez, “Los niños no son el futuro, son ciudadanos de ahora con preocupaciones y derechos” en <https://www.unicef.es/blog/los-ninos-no-son-el-futuro-son-ciudadanos-de-ahora-con-preocupaciones-y-derechos> (Consultado el 20 de febrero, 2018)

25

G.C. Spivak, “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” Trad. José Amícola. *Orbis Tertius*, 3 (6), 1998, 175-235. En Memoria Académica.

construcción y autorrepresentación, permitiendo así que

[U]n rendimiento de cuentas del desarrollo periodístico de los individuos subalternos [esté] fuera de la perspectiva posible en tanto su dimensión macrológica cultural aparezca maniobrada, aunque desde un lugar distante, por una interferencia epistémica que posee definiciones legales y científicas que acompañan el proyecto imperialista.²⁶

Spivak sostiene que aún a pesar de existir ejemplos en la historia sobre los Otros hablando de sí mismos, no se trata más que de una ilusión, ya que son los círculos colonizantes, en sus formas epistémicas, los que mantienen un contexto desde donde se les puede dar la voz. En palabras de Trinh T. Minh-Ha, esto tiene que ver con que “[l]os miembros de los grupos dominantes siempre esperan que miembros de los grupos marginados ‘hablen como’ porque aparentemente esa es la única manera en que pueden tolerar la diferencia. Cuando se internaliza, dicha marca del dominante se vuelve una forma de auto-marcarse”.²⁷ Lo que sería lo mismo que, hablando de niñxs, declarar los discursos nacionalistas del aparato Estatal en frente de la asamblea de los lunes en la primaria; y en toda una estructura de educación moderna que señala y aísla a lxs que no saben comportarse en clase, o no aprenden al mismo ritmo y de la misma manera que lxs más “listos” del salón, interiorizando el discurso hegemónico/intelectual sobre la culpa y la exclusión social.

²⁶
Spivak, 191.

²⁷
Trinh T. Minh-ha, *Cinema Interval*, (New York: Routledge, 1999), 61.

Tal vez no con la misma metodología de trabajo que existe en la creación de una videocarta, pero sí evidenciando la relación educación-infancia-familia, Ignacio Agüero en su película *Cien niños esperando un tren* (1988), documenta un taller de cine para niñxs impartido por Alicia Vega en el barrio de Lo Hermida, una comunidad obrera de escasos recursos al oriente de la ciudad de Santiago. Agüero observa las dinámicas del taller, al mismo tiempo que va entrevistando a lxs niñxs y a sus familiares, documentando también la vida y el trabajo en el que están involucrados dentro del contexto de una dictadura cívico militar.

La mayoría de lxs niñxs que participan en el taller nunca había tenido una experiencia con el cine, pues una actividad que, ligada al ocio y al entretenimiento, se vuelve en muchos casos sinónimo de lujo. En una parte de la película, Agüero, le hace una entrevista a Elizabeth y Susana Bobadilla, niñas participantes del taller de 12 y 8 años, respectivamente. Les pregunta acerca de su relación con la cámara y con ser grabadas, a lo que ellas responden que ésta tiene que ver más con el espionaje y la vigilancia que con las películas. «Nos grabaron los del CNI [Centro Nacional de Informaciones] –menciona Susana– en una grabadora aquí en la casa [...] querían grabar todo lo que decíamos para después llevarlo a alguna parte y escucharlo, por si venían otra vez y no decíamos lo mismo que decía la grabadora; quiere decir que había algo aquí». Podría parecer simple el lenguaje con el que ellas se explican, pero sumado al testimonio, lo que se genera en ese momento, entre Agüero, Elizabeth y Susana, es un espacio de escucha, de respeto y de reconocimiento por su sentir y pensar en el



mundo. Ser grabadas permite también, registrar un espacio de cuidado.

Durante las veinte sesiones sabatinas que dura el taller, lxs niñxs exploran el mundo del cine; construyen juguetes ópticos como el taumatropo o el praxinoscopio; aprenden acerca de los planos cinematográficos y los cuadros por segundo; y disfrutan de ver películas de Chaplin, los hermanos Lumière o de Laurel y Hardy. En este aprender desde el juego, lxs niñxs también les enseñan a sus padres acerca de lo que hicieron, de qué se tratan las películas y cómo funcionan los juguetes ópticos. El cine se vuelve un dispositivo que permite que suceda la relación intercorporal entre educación y familia, dando paso a que los entendimientos y saberes de lxs niñxs se presenten y sean escuchados.

Alicia Vega recordaría en una entrevista, realizada años después, cómo es que este tipo de talleres no sólo ayudan a generar una confianza y a valorar a lxs niñxs como sujetos pensantes y sintientes sino que también se vuelve

...un aporte [...] al grupo familiar e importante en un lugar donde las reglas y los límites al interior de la familia no existen debido a la pobreza. La familia al interior de la población no tiene proyectos, no tiene planes. Nadie puede decir vamos a hacer esto el fin de semana, porque el fin de semana nadie sabe si tendrá trabajo o no, la mayoría son coleros que venden cosas en la calle, sin siquiera tener un sitio para ello. En ese contexto el niño siempre está a lo que venga, vive al día, sin límites porque cada uno hace lo que puede. En cambio, en el taller hay un tiempo para cada cosa,

28

Alejandra Villarroel, "La misión de Alicia Vega, profesora de 'Cien niños esperando un tren'", <http://www.eldesconcierto.cl/2016/12/05/la-mision-de-alicia-vega-la-profesora-de-cien-ninos-esperando-un-tren/> (consultado el 20 de febrero, 2018)

para llegar, para inscribirse, para hacer el trabajo, para el recreo, un tiempo para ver la película. Y todo eso les causa una fascinación enorme porque les da seguridad y crea un vínculo que en la población no tienen.²⁸

De esta misma manera, en las videocartas, la educación es un elemento más de una constelación de relaciones políticas y sociales que permite una temporalidad y espacialidad distintas a la que normalmente participan la familia y la comunidad. La cotidianidad se interrumpe para que por un tiempo determinado, el taller exista, y en él se enfatice la praxis, aquello que Paulo Freire definía como acción y reflexión sobre el mundo para su transformación.²⁹ El cine es un dispositivo desde donde lxs niñxs se pueden narrar en el mundo, tanto hacia sus familiares, al contarles fuera del taller lo que está sucediendo dentro de él, como a ellxs mismxs durante el taller. El eje central radica en el bienestar de sus participantes y en el reconocimiento de que son sujetos únicos, seres humanos completos, complejos, llenos de experiencias; personas que piensan y sienten miedo y felicidad, tristezas, depresiones, deseos y un erotismo que no corresponde al mundo adulto.

2. PROCESOS DE TALLERES DE VIDEOCARTAS

Mi interés dentro de los talleres de videocartas que he impartido hasta ahora, ha sido darle prioridad a nuestra capacidad de narrarnos desde nuestros propios términos, de contar las otras historias que también nos construyen y que están opacadas por la historia dominante y el deber ser que rodea al mito de la infancia. De esta manera podemos también empezar a pensar en subvertir la infancia como constructo social y político. Una pedagogía comprometida, que en términos de la teórica pedagoga y activista afroamericana bell hooks, implica un compartirnos –entre yo como facilitador del taller y quienes participan en él– desde nuestras experiencias de vida, poniendo al frente nuestras vulnerabilidades en cuanto a sentires y pensares sobre nuestro cotidiano, y ahí participar colectivamente en la construcción del conocimiento.³⁰ El conocimiento de nosotros que está alimentado por la curiosidad y que se manifiesta en la videocarta.

Recuerdo la primera vez que Gabriela Rivera, de 7 años, al ver una videocarta titulada ¡Vamos a la Playa!³¹ (Roberto Olivares, 2014), depositó toda su mirada y asombro fijos en la pantalla, contemplando

30

Para una revisión más detallada acerca de la propuesta de bell hooks en cuanto a la educación comprometida, se recomienda una revisión a bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, (New York: Routledge, 1994).

silenciosamente al ver cómo vivían otrxs niñxs cerca del mar. Qué comían, cómo jugaban, a qué se dedicaban sus papás y cómo exploraban juntos el fondo del mar. Ella fue una de las niñas que participó en Saludos desde el Mercado de la Merced (Keren-tá Merced, 2016).³² Debimos haber visto el video unas tres veces en esa sesión, y mientras más la veíamos, lo que sucedía en la pantalla captaba nuestra mirada y más presente se hacía una interrupción del mundo exterior, una suspensión de tiempo y espacio que me demostró la necesidad de mantener vivo este proyecto, de la manera en que yo pudiera generarlo y la importancia de formar vínculos entre lxs niñxs y entre quienes estamos involucrados en él. Porque si de algo también estamos de acuerdo es que

En las películas o en las informaciones de la prensa de lo que se habla siempre es de Londres, París, Tokio, Nueva York, pero casi nadie habla de Cochabamba y mucho menos de un pueblecito donde viven indígenas o campesinos. Nadie menciona eso, no existimos para ellos. De este otro modo, los niños conocen a otros niños que viven en otra parte del mundo y, comunicándose entre sí, enseñan y aprenden.³³

El primer día que llegué al Mercado de la Merced me sorprendió la manera en la que lxs niñxs interactúan en el espacio, siendo parte de la comunidad, ayudándole a sus papás en el trabajo y el comercio. Más que una división de actividades, en donde se compartimenta el tiempo de estudio, el tiempo de trabajo o el tiempo de juego, el Mercado es un lugar de confluencia, en el que dichas actividades se hacen presentes en los modos de interacción con otrxs locatarixs y con sus propias

31

Video-carta realizada durante la 8va Gira de Documentales Ambulante, 2013 en la colonia Petaquillos de Acapulco, Guerrero.

32

Saludos desde el Mercado de la Merced (Keren-tá Merced, 2016) <https://vimeo.com/144453242> (consultado el 20 de mayo del 2018)

33

Diez Castrillo, "El video carta...", 213.

familias –en la cábula, en el baile, en los recorridos por el lugar.

Además de la reiteración del oficio y de una repetición de las acciones que entran en juego dentro del mercado –pesar frutas y verduras, hacer cuentas, llevar comida, cobrar–, existen una serie de conocimientos y habilidades que se mueven a la par y que se han ido desarrollando a través de la imaginación y el deseo. En el Mercado se posibilita la curiosidad hacia el entorno y el juego en su resignificación de códigos debido al estrecho lazo comunitario que existe. «Aquí podemos subirnos a las camionetas», menciona América García, de 8 años, mientras ella y el grupo de niñxs que participaron juegan con los restos de las hojas de plátano apiladas junto a uno de los locales (Figura 1).

Estas acciones e interacciones, así como muchas otras más que se van repitiendo en el cotidiano, en el saludo diario y en un encuentro con el espacio y sus lugares escondidos, se van sumando en la memoria colectiva del lugar. Lo que manifiestan ahora lxs niñxs alguna vez lo manifestaron sus padres, cuando eran niñxs, cuando se relacionaban con el entorno y la gente a través del juego, los saludos y el trabajo. Un sentido de pertenencia y de relaciones que han ido formando parte de la memoria colectiva y que se sigue transmitiendo hacia lxs niñxs, en historias, en reconocimientos y en cuidados. Esto lo explica Natalia Saucedo, de 12 años, después de un recorrido que hicimos, al brincar el muro para entrar a la parte del Mercado y la estación de metro destruidos por el incendio ocurrido en el 2013, en donde señala que «ahí está todo [su] patrimonio perdido» (Figura 2).



Figura 1. Keren-tá Merced, Saludos desde el Mercado de la Merced, 2016, Ciudad de México. Derechos: Daniel Ulacia.



Figura 2. Keren-tá Merced, Saludos desde el Mercado de la Merced, 2016, Ciudad de México. Derechos: Daniel Ulacia

Además de mostrar los espacios de juego, para mí era importante que esta experiencia de lo cotidiano y todos los conocimientos que lo rodean fueran visibles dentro de la videocarta, y que también desde ahí se desarrollara una curiosidad acerca del contexto en el que se desenvuelven lxs niñxs que participaron en el proyecto. Dicha curiosidad, se observa con Mauro Camacho, un niño de 6 años que participó en el taller y la videocarta realizada dentro del FARO Aragón, Mauro y el zoológico (Mauro Camacho y Daniel Ulacia, 2017),³⁴ quien demostró poseer un conocimiento infinito sobre los dinosaurios, sus nombres y características.

Durante dos meses Mauro y yo visitamos semanalmente el zoológico de San Juan de Aragón documentando los recorridos y entrevistando a otrxs niñxs acerca de sus experiencias como visitantes del zoológico. Avanzando en las sesiones, Mauro pasó de hacerle preguntas a otrxs niñxs a entrevistar a los propios animales, revelando una creciente curiosidad hacia las formas y tamaños, pero también relacionándolos con dinosaurios: así una jirafa era un braquiosaurio (Figura 3), un manatí un pleciosauro o un elefante un coritosauro. Mi interés en este proceso residía en cómo Mauro relacionaba ese conocimiento con las distintas exploraciones que hicimos en el zoológico, y a qué cuestionamientos le daba importancia.

El resultado es un cruce entre los encuentros derivados de los recorridos diarios, a modo de entrevista –que devienen en un diario filmico–; el reportaje, y la experimentación del lenguaje audiovisual, más visible en las tomas libres donde Mauro juega con la cámara desinteresado en la imagen, haciendo presentes sus movimientos

34

Mauro y el zoológico (Mauro Camacho y Daniel Ulacia, 2017) <https://vimeo.com/195893151> (Consultado el 20 de mayo del 2018)

corporales. Tanto en esta como en las demás videocartas, el grupo del taller se vuelve también el centro temático sobre el que se habla en el video, recorporalizando los procesos de producción del cine documental.

De esta manera las presentaciones de los videos son presentaciones de lxs niñxs como creadores en donde también se expone la creación íntima y grupal de la videocarta. Para quienes estuvimos involucrados en su creación, la videocarta se vuelve la huella de un proceso. Para el público externo, una mirada a otras formas de estar en el mundo. Fue durante la presentación final dentro del cine Corregidora y enfrente de toda la comunidad del FARO que Mauro, tímidamente, pudo ver en pantalla grande toda esa construcción de su curiosidad sobre el mundo y cómo también había un público interesado en ver su videocarta y lo que él tenía que decir.



Figura 3. Mauro Camacho y Daniel Ulacia, Mauro y el zoológico, 2017, Ciudad de México. Derechos: Daniel Ulacia. Video-carta realizada junto con el FARO Aragón.



¿DE QUÉ MANERAS HA
CAMBIADO SU BARRIO?

3. LA CARTA

No es nada más mensaje, no es nada más un sistema de distribución. Escribir una carta es exponernos. La escribo en primera persona y siempre en un lenguaje que pueda ser entendido por quien la vaya a leer. La escribo exponiéndome no en ese lenguaje habitual con el que me hablo a mí mismo –uno que se vuelve un poco absurdo cuando lo intento comunicar– sino explicándome desde el pensar en esa otra persona que la va a leer. Mi carta es una invitación desde lo íntimo a ser reconocido en lo más personal en el mensaje pero también en su formato: en un sobre cerrado o una postal, escrita a mano o a máquina, con imágenes o con objetos. En momentos de soledad o desesperación, o de querer estar en la cercanía de alguien más, escribir una carta es interrumpir el ritmo del mundo que llevo. Construyo un silencio cuyo sentido sólo se expresa en el mensaje que tengo que decir, porque se lo estoy diciendo a alguien más. Lo mismo sucede del otro lado, cuando me llega una carta, y cuando me dispongo a leerla, interrumpo el mundo.

En los talleres en los que trabajo con niñxs esto se hace presente desde el momento en que existe una reflexión hacia lo importante que es una carta. Para ellxs, las cartas son el dispositivo que permite que seamos reconocidos. Una carta a los Reyes Magos hace material el deseo de algo y en expresar la potencia de ese deseo nos hacemos visibles ante ellos que la van a leer. La carta se vuelve

un intervalo en donde la disposición de decir y de escuchar se hacen más presentes, por situarse dentro de esa interrupción de tiempos, un tiempo que permite un reconocimiento del otro. En exponernos, existimos.

Tal vez no exista una práctica que se acerque más a un sentido de equidad en la responsabilidad del reconocimiento del Otro que responder una carta que nos llega de alguien.³⁵ Porque en responderla hay un entendimiento de correspondencia que en el sentido más estricto de la palabra, involucra una responsabilidad mutua, un reconocimiento a partir de decirnos a otrxs. Ya sea en querer mostrar los juegos del parque, o los recorridos de su casa al trabajo, o a sus dinosaurios favoritos, las videocartas 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. A partir de esto se abre un vínculo de interacción, un espacio otro, una heterotopía que, en el sentido foucaultiano,³⁶ alude a los imaginarios de la alteridad.

Este proyecto genera un paralelismo con el Arte Correo, que opera en la interacción entre quienes participan (en enviar y recibir) y en cómo se fortalece ese vínculo entre personas al generar toda una cultura. “El Arte Correo toca la puerta del castillo donde vive el Gran Monstruo,”³⁷ explicaría Ulises Carrión, un artista que a través del performance y la escritura nos señalaba constantemente las estructuras del mundo, al mundo como construcción, y las potenciaba hasta sus propios límites despojándolas de sentido, revelando en su absurdo la materia de lo que estamos compuestos: “como quien le da vuelta a un

35

Para una discusión más a fondo sobre la circulación, la correspondencia y la reciprocidad de bienes simbólicos y materiales, se recomienda revisar a Marcel Mauss, *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, trad. Julia Bucci, (Madrid: Katz editores, 2009).

36

Michel Foucault, “Topologías”, *Fractal*, n° 48, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XII, pp. 39-40.

37

Ulises Carrión, *El Arte Correo y el Gran Monstruo*. Trad. Heriberto Yépez (México D.F.: Tumbona, 2013), 70.

calcetín para mostrar sus costuras.”³⁸ Sin querer nunca definir lo que quería decir con el Gran Monstruo, Carrión explicó a través de esta metáfora cómo es que el Arte Correo tiene cierto sentido subversivo ante el sistema desde donde se estructura el mundo contemporáneo –como puede ser la hegemonía dominante de género, clase, (infancia) y raza. A pesar de inscribirse dentro del cruce entre la institución artística y el sistema postal como medio, existe todavía un contacto que permite otros ritmos y espacios personales. En la estructura y su interacción con nosotros, en una operación casi coreográfica, se evidencia el cuerpo del artista y el cuerpo del mundo, del que habitamos y formamos como presencia.

Carrión dedicó gran parte de su obra al Arte Correo, en la correspondencia de postales y cartas intervenidas que enviaba a otros artistas alrededor del mundo utilizando al sistema postal como medio en el que el “envío, el acto de usar la Oficina Postal, estampillas postales, uno o varios empleados de correos o cualquier otro elemento del sistema postal [jueguen en su significado] un papel importante.”³⁹ Un artista de la correspondanza, ya que en esta misma operación de enviar una obra de Arte Correo se activa la movilidad corporal de todas las personas involucradas en que ésta llegue a su destino, pero también la movilidad de quien la recibe y se vuelve remitente de esta correspondencia. “[S]e hace visible la estructura de conexiones de un mundo personal que maquina el artista a través de sus contactos [...] En el arte correo el artista dibuja una ruta de personas que será afectada por un envío.”⁴⁰

38

Verónica Gerber, “La Odisea de Ulises Carrión”, en *Artecorreo*, ed. Mauricio Marcin (Barcelona: RM Verlag, 2011), 241-247, 241.

39

Carrión, *El Arte Correo...*, 67.

40

Gerber, “La Odisea de Ulises Carrión”, 242-243.

El Arte Correo se inscribe dentro de un sistema que sigue sus propias reglas y estructuras, tanto logísticas como administrativas, económicas y políticas, ya sea “la Historia o el establishment artístico [...] el pasado del arte o la historia o los institutos.”⁴¹ Para Carrión el Arte Correo tiene un sentido subversivo, ya que a pesar de inscribirse dentro de ese sistema –que puede ser el cruce entre la institución artística y el sistema postal como medio– existe todavía un contacto que se da en ritmos y espacios. En los tiempos de recepción y de pensar en el otro, así como en los mismos procesos de producción. Y sigue explicando:

Yo creo en el Arte Correo como el modelo formal de lo que puede ser después el arte; porque la producción del objeto es mucho menos importante, mucho menos impresionante, mucho menos significativa que todo el sistema que permite la distribución de ese objeto. [...] El arte ya dejó de ser obra: el arte se convirtió en creación de procesos en los que la obra puede ser un granito de arena (o un edificio, no importa); lo que importa es como tú individualmente desde tu muy interna subjetividad y en tu medio social concreto, vas a crear un sistema de comunicación.⁴²

Procesos, distribución, sistema de comunicación. Lo que estamos creando con las videocartas son situaciones que se valgan de sus mismas reglas pero que siempre estén abiertas a ser correspondidas por otras personas. El poder subversivo de las videocartas, así como el del Arte Correo, tal vez está en ser el resultado de procesos de autonombramiento, de interrumpir el mundo para encontrarnos a través de la cámara y de

41

Ulises Carrión, entrevistado por Marcel Sánchez, en “El Arte Como Sistema Paralelo de Comunicación”, diciembre de 1981, en *El Arte Correo y el Gran Monstruo...*, 210.

42

Carrión, 210-211.



comentarnos siempre hacia (y pensando en) lxs Otrxs. Queremos hacer un ejercicio que involucra todo un sistema de comunicación sensorial, que se adscribe al poder estético/político del que es capaz una carta. Cualquiera que sea el lugar en el que se exhiba, en la institución donde se esté manejando (ya sea en una escuela o un parque, un mercado o un museo), siempre va a tener ese carácter subversivo capaz de tocar las puertas del castillo donde vive el Gran Monstruo.

4. CORRESPONDENCIAS FÍLMICAS Y CINE PARTICIPATIVO

En el año 2007 se realizó en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), una exposición sobre las correspondencias fílmicas realizadas entre los cineastas Víctor Erice y Abbas Kiarostami titulada Erice-Kiarostami. Correspondencias. Estas correspondencias fílmicas partían de una metodología introspectiva, filmando cada quien un cortometraje personal acerca de diversos temas como la infancia o el paisaje que posteriormente se irían intercambiando y que tendría como resultado el cuerpo de la exposición. Al respecto del ejercicio consistente en intercambiarlas, Kiarostami mencionó que “toda carta es una carta de amor”. Y es que en las correspondencias, hay una demanda afectiva: de amor, de amistad, de reconocimiento, de existir para el otro, de mantener un contacto, de proyectar un futuro.⁴³

Compartiendo esta misma línea de pensamiento y llevándola al ámbito del documental colectivo, el antropólogo visual

43

Alain Bergala, “Te escribo estas imágenes”, en Todas las cartas: Correspondencias fílmicas, coord. Jordi Balló. (Barcelona: CCCB e Intermedio, 2011), 21-36.

Antonio Ziri3n resalta en su art3culo “Miradas c3mplices: cine etnogr3fico, estrategias colaborativas y antropolog3a visual aplicada”,⁴⁴ cuatro dimensiones sobre los fundamentos que el documental colaborativo desestabiliza en la teor3a social y las ciencias humanas: la epistemol3gica, la est3tica, la 3tica y la dimensi3n pol3tica de la imagen.

A nuestro parecer –escribe Ziri3n– el documental colaborativo brinda la posibilidad de romper la asimetr3a de la representaci3n, invierte o neutraliza los juegos de poder involucrados en la creaci3n de im3genes. El hecho de ceder, compartir los medios con los otros, provocar procesos de autorrepresentaci3n y retroalimentaci3n intercultural, normalmente implica una postura pol3tica solidaria, c3mplice, comprometida con los derechos humanos y la libertad de expresi3n, que busca tener cierta incidencia en la realidad, y que le imprime a la antropolog3a visual el car3cter de antropolog3a aplicada.⁴⁵

No ser3a gratuito pensar que, retomando a Kiarostami, las videocartas compartan los mismos fundamentos que se3ala Ziri3n en el documental colaborativo. Parten de una potencia de querer ser vistxs y escuchadx, de ser reconocidxs desde una creaci3n colectiva. Apropiarse del medio audiovisual incide en la realidad en tanto que resignifica un contexto desde diversos puntos de vista que se desarrollan en el encuentro. Una co-respondencia que participa en sus procesos de producci3n, de distribuci3n y de exhibici3n.

44

Antonio Ziri3n, “Miradas c3mplices: cine etnogr3fico, estrategias colaborativas y antropolog3a visual aplicada”. *Iztapalapa: revista de ciencias sociales y humanidades*, n3m. 78, enero-junio, 2015, pp. 45-70.

45

Ziri3n, “Miradas c3mplices...”, 61.

Las videocartas en tanto documental participativo y correspondencias filmicas, se han utilizado como un soporte para que diversas comunidades indígenas o en zonas urbanas se apropien de las herramientas audiovisuales y generen un canal de comunicación y de participación activa desde donde se pueden socializar conocimientos locales, al mismo tiempo que subvierten la representación sobre lxs otrxs que se ha mantenido desde la relación entre la antropología positivista y el cine documental. Como afirma Diez Castrillo,

Conozco que en Bolivia se entrecruzan videos en los que se enseña el tipo de experiencia del cultivo de la papa en diferentes zonas, conozco de mujeres que se envían videos-cartas en los que se muestran cómo participan las mujeres en la vida de una comunidad y de las luchas por sus derechos. Da la posibilidad de estar al tanto de las diferentes comunidades de ese país con lenguas y componentes culturales diferentes.⁴⁶

Se puede trazar una relación con otras manifestaciones de esta naturaleza en otras partes de América Latina, como los trabajos de Jorge Sanjinés, el colectivo UKAMAU y el Centro de Formación y Realización Cinematográfica (CEFREC) en Bolivia; de la documentalista Marta Rodríguez en Colombia, o el proyecto Video Nas Aldeias, fundado por Vincent Carelli y en colaboración con indígenas en el Amazonas de Brasil. Es importante destacar la fundación en 1985 de la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Indígenas (CLACPI), que reúne a diversas organizaciones latinoamericanas interesadas en el fortalecimiento de los procesos de comunicación indígena.

46
Diez Castrillo, "El video-carta...".

En México, programas similares surgieron a partir del programa de Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas (TMA), puesto en marcha en 1989 por el Instituto Nacional Indigenista (INI). Como expone Zirión en el artículo previamente citado,

Dichas experiencias, impulsadas desde el Estado mexicano en un principio, fueron truncadas al poco tiempo, no se les dio seguimiento y no tuvieron continuidad. Sin embargo, dejarían semillas que años después darían frutos en el ámbito independiente. Es así como surgieron colectivos y medios comunitarios como Ojo de Agua Comunicación y TVTámix, en Oaxaca; en Chiapas son destacables las experiencias del Chiapas Media Project y del Proyecto Videoastas Indígenas de la Frontera Sur. También hay que destacar la labor realizada durante los últimos años por nuevas iniciativas como el Campamento Audiovisual Itinerante (CAI), un proyecto formativo para cineastas independientes del interior de la república, o Ambulante Más Allá, proyecto para la capacitación en la producción documental a jóvenes indígenas del sureste del país.⁴⁷

En el caso específico de los talleres con niños, resuenan los trabajos de Rossanna Podestá en comunidades nahuas en el estado de Puebla durante los años 90.⁴⁸ Éstos se centraban en distintas tecnologías como el dibujo, la fotografía, el video y la oralidad, que no solamente incluyeran la lecto-escritura como

47

Para una revisión mucho más extensa de la historia del cine colaborativo en América Latina y México, revisar a Zirión, "Miradas cómplices...", 61-65

48

Rossana Podestá, "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: Experiencias infantiles Innovadoras". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 129-150

forma de representación y de comunicación sobre sus comunidades. Así, los niñxs podían mostrar sus intereses y conocimientos sobre el entorno al mismo tiempo que fortalecían una identidad nahua, amenazada por la falta de oportunidades y una mediatización que los empujaba a adoptar el español como el único camino para subsistir en el futuro.

En un sentido similar, en los talleres en los que participo como facilitador y co-creador, se trata de niñxs hablando hacia otrxs niñxs, desde sus propios intereses y exploraciones en torno a la imagen en movimiento. Tanto la cámara y quien la realiza se encuentran en el centro de la narrativa; la manera en que se filma se vuelve también su contenido. El decir y lo dicho están íntimamente ligados en su resultado.

Apuntar la cámara hacia un edificio y señalarlo con el dedo. Durante el ejercicio de reconocer los edificios alrededor de la plaza de Los Ángeles en la colonia Guerrero, Natalia, de 11 años, hacía comentarios sobre la edad que suponía tenía cada uno de ellos (Figura 4). La cámara se volvía una extensión más de su cuerpo, los movimientos que hacía se iban registrando en los movimientos de cámara y las palabras y comentarios, a manera de apuntes de pensamiento en voz alta se hacían presentes en lo grabado. En voz, en puntos de vista, en cuerpo, en imagen, aquí es donde todos los elementos que constituyen una correspondencia filmica se unen para afirmar la certeza de lo que está sucediendo ahí, y desde ahí construyen su sentido.



Figura 4. Biblioteca Móvil Alumnos 47, videocarta desde la Plaza de los Ángeles en la Colonia Guerrero, 2017, Ciudad de México. Derechos: Daniel Ulacia. videocarta realizada junto con la Biblioteca Móvil ALUMNOS 47.

Después de tanto material recolectado en el taller de la Merced, y en otros talleres en distintas partes dentro y fuera de la Ciudad de México, me fui dando cuenta de la importancia que tiene mi rol como editor dentro de la construcción colectiva. Editar es incluir, pero en ese proceso de inclusión siempre existe una exclusión de elementos que no posibilitan una articulación dentro del cosmos que se está creando. Más que ser inservible, el material que queda exento no pertenece. Pero incluirlo tiene también sus responsabilidades, es un ser-receptivo-a, es abrirse a la posibilidad de ser de lo que se tiene enfrente, y reconocer sus cualidades. Además de ser facilitador del taller, editar la carta me hace también un co-creador, y como tal, hay una ética involucrada en ir construyendo el sentido junto a los niño/as. La diferencia entre ser responsable del grupo dentro de los talleres, en donde no existe un control absoluto sobre lo que filman los niños (¿y por qué tendría que haberlo?) cambia ahora en el momento de selección e inclusión. Y es que la construcción de las videocartas parte de no saber qué se va a hacer. No hay un guion preestablecido, ni una escaleta en donde se escriban los puntos que necesitamos tocar. Tal vez después sí, cuando el proceso va teniendo la forma que buscamos, con la que más nos sentimos cómodos. Pero mientras partamos de la idea que el proceso de filmación es un detonador de relaciones, lo que hay que poner en juego constantemente es la incertidumbre aparentemente caótica de nuestro hacer. Es un salto al vacío, como diría Trinh T. Minh-Ha:

el más emocionante momento de permisibilidad, cuando sabes que todo lo fragmentado y aparentemente carente de relaciones puede volverse la película, cuya coherencia –en discontinuidad- es debido al hecho de que ‘Yo’ constituye un sitio donde convergen cosas incongruentes. Sólo te tienes a ti misma y a la idea que las relaciones pueden ser creadas (o que otras relaciones pueden ser alteradas y otras nuevas formarse) para trabajar, así que puedes ir a filmar cualquier cosa que quieras. Una necesita estar curiosa y alerta, más que ser un cuerpo de información o un patrón de proyecciones.⁴⁹

Mauro explora con la cámara utilizándola como una extensión de su cuerpo, haciendo que no se vea algo específico en la imagen sino una serie de movimientos corporales que apuntan a algo. Se vuelve un entrevistador más de todos los animales (aunque se queje eventualmente que no le responden), y dialoga con ellos demostrando siempre su curiosidad ante el mundo que lo rodea; Julieta le habla al público interactuando con la cámara, volteándola para apuntar el lente hacia su cara y poder hablarle a quienes vayan a estar del otro lado, a manera de Youtuber, haciendo comentarios sobre lo que está viendo; lxs niñxs del parque de la China generan una abstracción en imágenes, explorando el zoom de la cámara, y con el cuerpo hacen su representación de cómo es que bailarían el parque de la China si fuera una persona.

¿Cómo mantener el mismo diálogo abierto que permita que estas exploraciones de mundo sean las que predominen en lo que se incluye? “Hay algo que es interesante tener en cuenta, lo que decida contar un niño, la manera en que lo haga, la manera en que asuma el rol, todo eso y más, debe

49
Trinh. T. Minh-Ha, *Cinema interval*, (New York: Routledge, 1999), 69.

ser respetado.”⁵⁰ Si no existe un respeto por lo que tenemos enfrente, por los modos de relacionarse en mundo y con el mundo que tienen lxs niñxs, principalmente en su exploración constante, no podremos sumarnos al discurso que está generando y, principalmente, seguiríamos sin darle un valor a sus modo de vivir.

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. Una reflexión que se asimila mucho al término de Cine post-realista que acuñó la cineasta Jill Godmilow: “un tipo de cine de no ficción que confronta las exigencias formales del documental tradicional.”⁵¹ Para ella, el cine documental en su pretensión de tener la realidad objetiva –la pornografía de lo real– se ha convertido en sensacionalista, y cada vez más determinado por cuestiones comerciales, alejado de cualquier postura política.⁵² El cine post-realista se vuelve, entonces, un diálogo con el público, una reflexión que dé a pensar acerca del sujeto a tratar y vuelve a poner al espectador en el centro de la experiencia cinematográfica. La exploración de mundo que cada niñx lleva a cabo a través de la cámara y la grabadora de sonido, así como su interacción con cada persona que aparece en cuadro dentro de la videocarta, regresan al centro mismo de la estética desde la cual se construye la experiencia cinematográfica.

50

Kenia Rodríguez, editora de la TV Serrana y del proyecto de Video-cartas en Cuba, en correo electrónico al autor.

51

Jill Godmilow, entrevista por Daniela Alatorre, *El feminismo en los imaginarios del documental*, 6 de abril de 2016, trad. Tiosha Borjorquez. MUAC, UNAM, Ciudad de México.

52

Jill Godmiow, “Kill the Documentary as We Know It”. *Journal of Film and Video* 54.2, num. 3, Summer/Fall, 2002, 4.



CONCLUSIONES

Quien quiere mirar bien la tierra
debe mantenerse a la distancia necesaria.

Italo Calvino

La sexta e inconclusa conferencia escrita por el escritor Italo Calvino para la serie de lecturas que planeaba leer en la universidad de Harvard -Seis propuestas para el próximo milenio- tiene como título “Consistencia”. De ella sólo nos queda el título, ya que Calvino murió una semana antes de comenzar a impartir las lecturas, y con el título la posibilidad de intentar reconstruir lo no dicho a partir de lo dicho. Un ejercicio arqueológico que mantiene una posibilidad de reformarse en distintas configuraciones de espacio y tiempo.

Para el investigador Germán Bula, quien plantea este ejercicio a partir de trazar una relación entre el título de la conferencia con *Bartleby* de Herman Melville (cuento del cual iba a tratar la misma), la consistencia

es la capacidad de un relato de perseverar en su ser, de seguir sus propias leyes aun cuando su consistencia se ve amenazada. Decimos de los relatos lo mismo que dice Spinoza, en su famosa doctrina del conatus, acerca de los ‘modos’ o cosas finitas, que cada una “se esfuerza en cuanto está a su alcance por perseverar en su ser” (1999, *Proposición 7, Libro Tercero*).⁵³

53

Germán Bula, “Levedad, rapidez, consistencia: Vida y literatura en Italo Calvino”. En *Polis* [revista en línea], 37, mayo 2014. Consultado el 29 de agosto del 2019.

Nuestra capacidad de nombrarnos y contarnos revela que también somos relatos que fluyen y se desprenden de un entramado de metarrelatos y discursos que modifican nuestras subjetividades. En sostener una postura que implique nuestras afecciones, podemos empezar a narrarnos desde nuestras corporalidades, en nuestros propios términos. Así, la repetición de estas narraciones, en palabra, en acciones, en la reflexión sobre sus consecuencias retorna siempre a la consistencia. Una consistencia en la que al mismo tiempo está presente una preservación de algo que, desde nuestras subjetividades, sabemos nombrar como importante. En formas estéticas o políticas en donde nuestra implicación sea en sostener una afectación que, en primera instancia es violenta, también está aquella que considera el cuidado y la correspondencia. Ese vaivén nos vincula al mundo que aboga por la vida, por las otras formas de vida.

Sin terminar de trazar un mundo estático, y sin querer conformar una doctrina a partir de estos modos de hacer, la nuestra busca una consistencia que esté sujeta al cambio y a la posibilidad. Un proceso de totalización que incluya nuestras presencias y sensibilidades ante el mundo, y que permita ir revisando nuestras prácticas a partir de irnos vulnerando en ellas. Un hacer constante que se construye en el presente, mirando hacia aquello que queremos lograr desde las consecuencias de nuestras prácticas pasadas: en gentilicio, siempre haciendo, buscando, logrando, pensando y que permite siempre el misterio que exige responder y responderle al otro.

Contarnos desde nuestras propias experiencias y desde nuestros propios saberes y metáforas pone a la vida en el centro de nuestras relaciones. Esto

implica un constante cuestionamiento acerca de la ética de nuestras prácticas, de un cuidado que es transversal y que pone en juego una reapropiación y resignificación de palabras y acciones que busquen siempre subvertir el orden de dominación hegemónico sobre el que estamos sujetos. Así la educación y el cine forman parte de una práctica de la libertad que contribuya a modificar las relaciones de poder presentes en la vida, y a través de una interrupción momentánea del mundo podemos establecer un espacio de posibilidad.

Ahí donde el arte y la educación sigan insistiendo en politizar la vida, es importante seguir nombrando las relaciones que estamos construyendo –yo como facilitador y gestor, lxs niñxs como co-creadores, y las “Videocartas” como parte de una línea de documental ligada a los procesos contruidos por otros grupos y colectivos a lo largo de los años- para que se sigan resignificando los encuentros generados en la educación, el cine y el arte.

Ya sea desde el compartir otras videocartas con Gabriela y detonar desde ahí la búsqueda por realizar una propia en el Mercado de la Merced, o acompañar a Mauro en una exploración por el zoológico, en cada momento se va construyendo la experiencia colectiva que va tomando una multiplicidad de dimensiones. De la misma manera que en la videocarta es imposible separar el decir de lo dicho, en todos los otros procesos de acompañamiento –en los talleres o en su presentación- siempre están presentes la suma de nuestros saberes y subjetividades.

Las relaciones se construyen desde el enunciar lo que queremos, nuestros deseos y vulnerabilidades,

y poder manifestárselas hacia otros abre la posibilidad de pensar el hacer en el proyecto de las “Videocartas” como un consenso que reúne una colectividad de sensibilidades dentro de un espacio y tiempo determinados. Una política que implica un estar-en-común y que, en su vínculo tan estrecho con la estética, pone en manifiesto otros modos de estar y de sentirnos ante el mundo. Compartir las videocartas, realizarlas, presentarlas o escribir sobre ellas hace más presente la experiencia sobre ellas como forma colectiva de representación. En este hacer como cineastas, como facilitadorxs de talleres, como investigadorxs, como niñxs (que alguna vez todxs fuimos) necesitamos seguir nombrando (tanto los procesos como nuestros sentires y pensares) y compartirnos hacia otrxs para mantener la existencia del lugar en donde se posibilita la co-respondencia.

AGRADECIMIENTOS

[...]no me codeo con la familia, me codeo con la manada. Las manadas, las bandas, son grupos de tipo rizoma, por oposición al tipo arborescente que se concentra en órganos de poder.⁵⁴

No puedo pensar en todo este proceso sin el hermoso acompañamiento que ha hecho este proyecto posible; un confluir tan rico de colaboraciones, inspiraciones e intercambios entre personas, instituciones, teorías, contextos y prácticas. Adriana Raggi, agradezco enormemente tu generosidad, apertura y supervisión en organizar sistemáticamente los seminarios de titulación que hacían de este un proceso comunal. A Carmen Rossette, que desde la licenciatura no ha dejado de dejar una huella tan fuerte en mí; infinitas las gracias por las risas, el cariño, y por enseñarme que este compartir de saberes es, sobre todo un acto mundano.

Estoy agradecido con el CESDER, con Ignacia Serrano y todo el grupo que lucha día a día por defender su territorio, la vida digna, y las otras formas de hacer mundo. A Norma Barragán por enseñarme a convivir con los fantasmas, y por llevarme a la Sierra Norte de Puebla. Al grupo de Prácticas Narrativas y a las conversaciones que hicieron que este proyecto germinara: Marina González, Maru Nadurille, Carolina Cuevas, Susanny Martin. A la maestra Sandra Salgado por insistir en un proyecto educativo de medios audiovisuales en la Sierra Norte de Puebla.

Don Raúl Mejía, quien le dio inicio al Centro Cultural Keren-tá Merced después del incendio del 2013, que ha demostrado que el hacer cultural pertenece más a la resistencia y la voluntad. Gracias por abrirme las puertas a la Merced, por permitirme

54

Gilles Deleuze y Felix Guattari, Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. Trad. José Vázquez Pérez (Valencia: PRE-TEXTOS, 2002), 365.

estar y realizar juntxs la primer videocarta.

A todas las instituciones y personas que creyeron en este proyecto y que hicieron de él algo posible: Citlali López, quien estuvo encargada de la Biblioteca Móvil de la Fundación Alumnos 47, a Leslie García en el Laboratorio Arte Alameda, al Morris en el FARO Aragón, a Oliver Rendón y a Fernando Álvarez Rebeil por invitarme a través de Alas y Raíces, Sonora a participar en la Segunda Muestra de Cine al Aire Libre en Santa Ana.

Estoy agradecido con Mauro, América, Natalia, Gabriela, Adela, Fátima, Joshua, el Pollo, Wendy, Jimena, David, Axel, Francisco, Camila, Fernanda, y a todxs lxs demás niñxs que participaron en cada una de estas videocartas. A ellxs, a sus padres y madres que lxs permitieron participar en los talleres. Ustedes son las videocartas.

A Pável Ferrer por acompañar la investigación de este proyecto durante los dos años del Posgrado en Artes y Diseño de la UNAM. También a quienes formaron parte del grupo de Arte y Entorno, Tadeo Cervantes y Sara Lambranhó, quienes ayudaron a enriquecer los textos presentes.

A Miguel Errazu, Mariana Martínez Bonilla y los revisores anónimos de la Región Central. Sus comentarios y aportes permitieron generar nuevas estrategias de aproximación y lectura a algo que ya estaba sucediendo.

A la manada del Seminario de Tesis: Adriana Catalayud, Mabel Larrechart, los Colombianos, Marta Cecilia, Diana Cardona, por su retroalimentación.

Al apoyo y calidez recibidos por Jane Kaisen, Kathrine Dirckink-Holmfeld y Temi Odumosu en la Royal Danish Academy of Fine Arts.

Luna Marán, Roberto Olivares, Bruno Varela,
por hacer cine-comunalidad.

A Juan Moreno por hacer todo el diseño
editorial y gráfico correspondiente a este
desplegable.

Tania Fernández, mi compañera de tesis, de
cine, gracias por la magia.

A la manada: Aldo Vázquez Yela, Leonor
Maldonado, Juanfran Maldonado, Joaquín Diez-
Canedo, María Emilia Fernández, Maru Nadurille,
Carolina Mitchell, Jimena Acosta, Mar Namihira,
Aldo Cañedo, Carlos Narro, Edurne Goded, Ginan
Seidl, Isabel Campañapor estar todos estos años en
mi vida.

A mi familia, por su apoyo infalible e
inspiración, Beatriz Balmaseda, Ramón Ulacia
Fresnedo, Ramón Ulacia Balmaseda, Leticia
Balmaceda, Roberto Martínez Josefina Fresnedo,
Magdalena Pérez.

A Leia, por las siestas y las caminatas.

Todo mi amor va para Pia Siliceo y Santiago
Siliceo quienes me ha acompañado durante este
proceso y lo han llenado de amor. Gracias por estar,
por escuchar y compartir. Esta tesis se las dedico.

La gratitud es una emoción compleja, y todxs
ustedes forman parte de una compleja constelación
de vidas, prácticas y amistades que se intersecan; que
me dan un motivo para seguir, insistir y construir
otras formas de estar en este mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Bergala, Alain. 2011. “Te escribo estas imágenes”. En *Todas las cartas: Correspondencias filmicas*, coord. Jordi Balló, 21-36. Barcelona: CCCB e Intermedio.

Bula, Germán. 2014. “Levedad, rapidez, consistencia: Vida y literatura en Italo Calvino”. En *Polis* [revista en línea], 37, mayo 2014. Consultado el 29 de agosto del 2019. <https://journals.openedition.org/polis/9848#quotation>

Calvino, Italo. 1998. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Trad. Aurora Bernárdez y César Palma. Madrid: Siruela.

Carrión, Ulises. 2013. *El Arte Correo y el Gran Monstruo*. Trad. Heriberto Yépez. México D.F.: Tumbona.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. 2002. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, trad. José Vázquez Pérez. Valencia: PRE-TEXTOS.

Diez Castrillo, Daniel. 2017. “El video-carta, mi experiencia de periodismo alternativo en la TV Serrana”. *Alcance* 6, n° 12: 211-216.

Firestone, Shulamith. 1976. *La dialéctica del sexo: Em defense de la revolución feminista*. Trad. Ramón Ribé Queralt. Barcelona: Editorial Kairos.

Freire, Paulo. 2012. *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado. México: SIGLO XXI.

Foucault, Michel. 2008. “Topologías”. En *Fractal*, n° 48, enero-marzo, año XII, volumen XII: 39-40.

- Garcés, Marina. 2013. *Un mundo común*.
Barcelona: Bellaterra.
- Gerber, Verónica. 2011. "La Odisea de Ulises Carrión". En *Artecorreo*, ed. Mauricio Marcin, 241-247. Barcelona: RM Verlag,
- Godmilow, Jill. 2002. "Kill the Documentary as We Know It". *Journal of Film and Video* 54.2, n° 3, Summer/Fall: 3-10.
- Groys, Boris. 2018. "The Loneliness of the Project". En *Practice: Documents of Contemporary Art*, ed. Marcus Boone y Gabriel Levine, 68-70. Cambridge: The MIT Press.
- Guattari, Félix y Rolnik Suely. 2006. *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Trad. Florencia Gómez. Madrid: Traficantes de sueños. Edición en PDF.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Joly, Françoise (ed.). 1997. *Documenta X – the book: Politics/Poetics*. Ostfildern-Ruit: Cantz Verlag
- Mauss, Marcel. 2009. *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Trad. Julia Bucci. Madrid: Katz editores, 2009.
- Podestá, Rossana. 2004. "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: Experiencias infantiles Innovadoras". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo: 129-150
- Rivera Garza, Cristina. 2011. *Dolerse: textos desde un país herido*. México: surplus.

Rolnik, Suely. 2013. "Geopolítica del chuleo". En *De gente común: Prácticas estéticas y de rebeldía social*, eds. Lorena Méndez, Brian Whitener, Fernando Fuentes. México: UACM.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1998. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". Trad. José Amícola. *Orbis Tertius*, 3 (6), 1998, 175-235.

Trinh T. Minh-Ha .1990. "Documentary Is/ Not a Name". *October* 52, Spring, pp. 76-98.

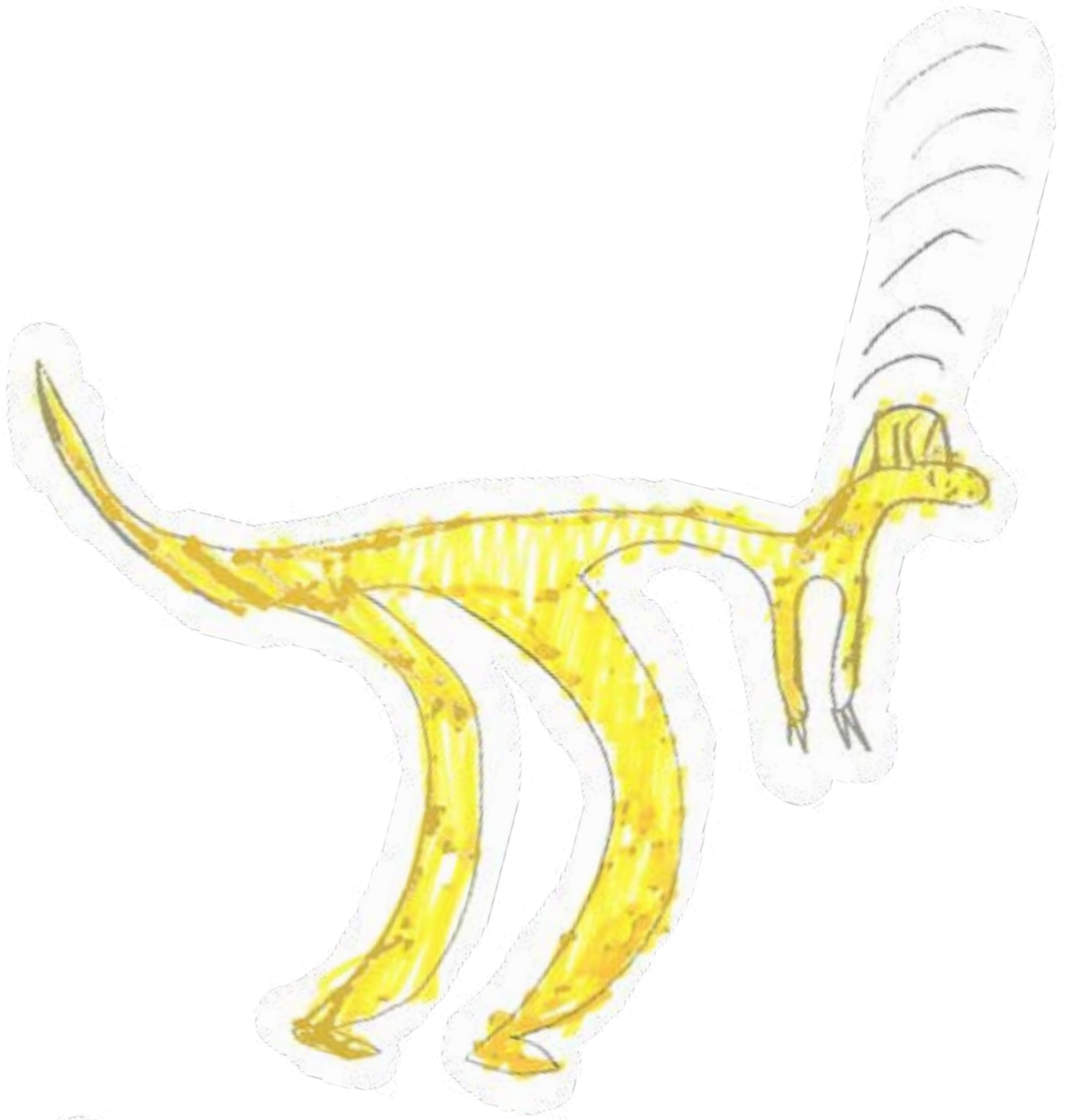
-----, 1999. *Cinema Interval*. New York: Routledge.

Villela, Pilar. 2019. "Cuerpo sin alma". En *Terremoto*, número 15, 89-91.

Villarroel, Alejandra. 2016. "La misión de Alicia Vega, la profesora de 'Cien niños esperando un tren'". Acceso el 20 de febrero de 2019. <http://www.eldesconcierto.cl/2016/12/05/la-mision-de-alicia-vega-la-profesora-de-cien-ninos-esperando-un-tren/>

Zavala Scherer, Diego y Leetoy, Salvador. 2016. "Documental participativo como herramienta de agencia cultural: El Salto, un caso de estudio". En *IC-Revista científica de Información y Comunicación*. N°13: 235-261.

Zirión, Antonio. "Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada". En *Iztapalapa: revista de ciencias sociales y humanidades*, núm. 78, enero-junio: 45-70.



Coelurosaurio