

Las video-cartas: un proceso educativo de cine participativo con niños

danulbal@gmail.com

por Daniel Ulacia Balmaseda

investigador artístico independiente y cineasta (México)

Resumen

Este artículo reflexiona, desde un proyecto de investigación artística, sobre procesos educativos de cine participativo realizado junto con grupos de niños, y cómo dichas experiencias son generadoras de discursos políticos. A partir de un proyecto de correspondencias filmicas llamado Video-cartas, se critica a la infancia como concepto y se enfatiza la capacidad subversiva de nombrarnos en nuestros propios términos, empleando las herramientas del arte participativo y la imagen-movimiento.

Palabras clave: educación, cine participativo, correspondencias, discursos sensoriales/políticos, niños.

Video-letters: A participatory cinema process with children

Abstract

This paper reflects upon educational processes of participatory cinema made with groups of children, in the context of an artistic research project, and how such experiences are generators of sensory and political discourses. Departing from a film correspondence project called Video-letters, the concept of childhood is critiqued and the subversive capacity of naming ourselves in our own terms using participatory art and moving image tools is emphasized.

Keywords: Education, Participatory Cinema, Correspondences, Political/Sensory Discourses, Children.

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.
Paul B. Preciado

Actuar desde el cine como un modo de pensar en el mundo, desde la educación como una práctica de libertad, y desde la intersección de ambas en tanto tecnologías del sujeto, han sido formas en las que he ido tejiendo un trabajo con niñxs, a lo largo de talleres nómadas de documental participativo, colaborativo, de situación-específica, y que se monta dentro de un proyecto colectivo llamado Video-cartas¹ —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 Trinh T. Minh-ha (Trinh T., 1990: 76)— a una “teoría de la Video-carta” 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?²

El proyecto de las Video-cartas 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 (Diez Castrillo, 2017: 211). En la sierra cubana, las comunidades son muy pequeñas y en la mayoría de los casos están

¹ A lo largo del artículo estaré haciendo una distinción entre las Video-cartas como proyecto y las video-cartas como la obra producida dentro del proyecto.

² 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?” Salvo cuando se enuncie lo contrario, las traducciones en este texto son realizadas por el autor.

muy aisladas unas de otras. Diez Castrillo, junto con un grupo de gente dedicada a la pedagogía y al 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 ellxs 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 esta primera [v]ideo-carta nos mostró una alternativa de periodismo que no es frecuente en las pantallas de la TV nacional (Diez Castrillo, 2017: 212).

Fue durante una visita al Cuarto Campamento Audiovisual Itinerante (CAI) en Santa Catarina Lachatao, Oaxaca en 2015 que conocí el proyecto de las Video-cartas. En el campamento, 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 otrxs 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 video-cartas 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 saberes e imaginarios compartidos. Fueron ellos quienes trajeron a México el proyecto desde Cuba en 2012 con una serie de cuatro video-cartas: 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 video-carta junto con el Centro Cultural Keren-

Tá Merced,³ dentro del Mercado de la Merced en la Ciudad de México, y desde ahí he seguido trabajando en el proyecto, apoyándome de instituciones como Alas y Raíces,⁴ la Fundación Alumnos 47⁵ y la FARO⁶ Aragón.

El resultado de estos talleres pone en evidencia un proceso de construcción que se puede relacionar con el cine más ligado a los diarios personales, al ensayo o al documental colaborativo, en donde se deja “en manos de los habitantes participantes de los talleres la decisión sobre qué historias contar” (Zavala Scherer y Leetoy, 2016: 252). Pero también podría analizarse desde el resultado de procesos de arte participativo⁷ correspondientes a la construcción de situaciones específicas,⁸ 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 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. 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

³ El Centro Cultural Keren-Tá Merced es un espacio cultural autogestivo localizado dentro del Mercado de la Merced en la Ciudad de México formado a partir del incendio del mercado en el 2013. Su propuesta es coordinar actividades artísticas para lxs niñxs al mismo tiempo que fortalecer las redes culturales.

⁴ 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 México en su diversidad de circunstancias.

⁵ La Fundación Alumnos 47 fue una iniciativa privada que apoyaba la educación de las artes a través de nuevas formas pedagógicas, de investigación artística y dinámicas de intervención en un trabajo interinstitucional entre diversos agentes y programas.

⁶ La red de FAROs, o Fábricas de Artes y Oficios en la Ciudad de México, 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.

⁷ 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 en esta corriente y en una cartografía de proyectos dentro de América Latina se recomienda revisar a Méndez, Whitener y Fuentes (2013).

⁸ Véase el proyecto *Situations*, fundado por Claire Doherty en Inglaterra en 2002.

potencia como sujetos y generan un discurso propio, permitiendo un diálogo con ellxs como grupo y con lxs espectadorxs invisibles.

1. Infancia y educación

En el libro *La dialéctica del sexo*, 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, así como 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 (Firestone, 1976: 102-103).

Fue en el siglo XVII cuando los moralistas y los pedagogos empezaron a tomar acciones para segregar a lxs niñxs de la actividad en 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” (Firestone, 1976: 118). 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 de 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. Asimismo, dicha segregación se debe a una diversidad de tecnologías que reproducen

dicha idea de la infancia y que fueron acrecentándose hasta nuestros días. Como afirma Firestone (1976: 116),

[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.

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 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,⁹ en una aparente libertad de ser, no son consideradxs como ciudadanxs. En una inocencia construida, el mito de la infancia se centra en las representaciones e interpretaciones que se le suelen dar a sus experiencias, desde la idea de que ellxs no pueden hablar por sí mismos porque son seres inmaduros o que sus voces son moralmente más legítimas, a-políticas y carentes de sesgos ideológicos, y que los problemas que ellxs enuncian son siempre pertinentes para el bien común. Así, sus acciones se ven limitadas, 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?

⁹ 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", consultado el 27 de abril, 2020, <https://www.unicef.es/blog/los-ninos-no-son-el-futuro-son-ciudadanos-de-ahora-con-preocupaciones-y-derechos>

Construir el discurso sobre los otros y hablar *en voz de* es una de las líneas del pensamiento decolonial y feminista de la filósofa G. C. Spivak, quien en su artículo “¿Puede hablar el sujeto subalterno?” 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 lxs subalternxs puedan ser partícipes de su propia construcción y auto representación, permitiendo así que

un 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 (Spivak, 1998: 191).

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 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” (Trinh T., 1999: 61). 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, apelando a toda una estructura de educación moderna que señala y aísla a los que no saben comportarse en clase o no aprenden al mismo ritmo y de la misma manera que lxs más “listxs” del salón, interiorizando el discurso hegemónico/intelectual presente en la culpa y la exclusión social.

Tal vez no con la misma metodología de trabajo que existe en la creación de una video-carta, 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 involucradxs 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”. El lenguaje con el que ellas se explican podría parecer simple, 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 una 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 confianza y a valorar a los 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, 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 (Villarroel, 2016: en línea).

De esta misma manera, en el proyecto de las Video-cartas, la educación es un elemento más de una constelación de relaciones políticas y sociales que permiten la creación de una temporalidad y espacialidad distintas de aquellas en las que normalmente participan la familia y la comunidad; la cotidianeidad 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 (Freire, 2012). El cine es un dispositivo desde donde lxs niñxs se pueden narrar en el mundo; a sus familiares, al contarles fuera del taller lo que está sucediendo dentro de él, como a ellxs mismxs durante el mismo. El eje central radica en el bienestar de sus participantes y en el reconocimiento de que son sujetos únicos, seres humanos completos, complejos y 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 video-cartas

Mi interés dentro de los talleres de video-cartas que he impartido hasta ahora ha sido dar 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

empezar a pensar en subvertir la infancia como constructo social y político. Una *pedagogía comprometida* que, en términos de bell hooks (hooks, 1994), 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; un conocimiento de nosotrxs que está alimentado por la curiosidad y que se manifiesta en la video-carta.

Recuerdo la primera vez que Gabriela Rivera, de 7 años, al ver una video-carta titulada *¡Vamos a la Playa!*¹⁰ (Roberto Olivares, 2014), depositó su mirada y asombro en la pantalla, contemplando silenciosamente 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). Debimos haber visto el video unas tres veces en esa sesión y, mientras más lo 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, sin importar la manera en que pudiera generarlo, así como la importancia de formar vínculos entre lxs niñxs y entre quienes estamos involucrados en él. Porque si en algo también estamos de acuerdo es en 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 (Diez Castrillo, 2017: 213).

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

¹⁰ Video-carta realizada durante la 8va Gira de Documentales Ambulante, 2013 en la colonia Petaquillos de Acapulco, Guerrero.

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 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 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 en el taller juegan con los restos de las hojas de plátano apiladas junto a uno de los locales (Imagen 1).¹¹

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 a 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. Se construye así un sentido de pertenencia y de relaciones que han ido formando parte de la memoria colectiva y que se sigue transmitiendo a 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 que fueron destruidos por el incendio ocurrido en el 2013, en donde señala que “ahí está todo [su] patrimonio perdido” (Imagen 2).¹²

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 video-carta, y que también desde ahí se desarrollara una curiosidad acerca

¹¹ Keren-tá Merced. *Saludos desde el Mercado de la Merced*, 2016. Ciudad de México. Imagen cortesía del autor.

¹² Keren-tá Merced. *Saludos desde el Mercado de la Merced*, 2016. Ciudad de México. Imagen cortesía del autor.

del contexto en el que se desenvuelven lxs niñxs que participaron en el proyecto. Dicha curiosidad, se observa en Mauro Camacho, un niño de 6 años que participó en el taller y la video-carta realizada dentro de la FARO Aragón, Mauro y el zoológico (Mauro Camacho y Daniel Ulacia, 2017), 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 (Imagen 3),¹³ un manatí un plesiosaurio o un elefante un coritosaurio. 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 fílmico—, 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 corporales. Tanto en ésta como en las demás video-cartas, el grupo del taller se vuelve también el centro temático sobre el que se habla en el video, poniendo de nuevo al cuerpo en los procesos de producción del cine documental.

De esta manera, las exhibiciones de los videos presentan a lxs niñxs como creadores, exponiendo también la creación íntima y grupal de la video-carta. Para quienes estuvimos involucrados en su creación, la video-carta 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

¹³ Mauro Camacho y Daniel Ulacia, *Mauro y el zoológico*, 2017, Ciudad de México. Video-carta realizada en el taller del FARO Aragón. Imagen cortesía del autor.

construcción de su curiosidad sobre el mundo y cómo también había un público interesado en ver su video-carta y lo que él tenía que decir.

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 mismx —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 me dispongo a leerla.

En los talleres en los que trabajo con niñxs esto se hace presente desde el momento en que existe una reflexión sobre 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 *ellxs*, los que la van a leer. La carta se vuelve un intervalo en donde la disposición de decir y de escuchar se hacen aún más presentes, por situarse dentro de esa interrupción de tiempos, en una temporalidad 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.¹⁴ En el acto de responderla hay un entendimiento de correspondencia que, en el sentido más estricto de la palabra, involucra una responsabilidad mutua, un reconocimiento a partir de

¹⁴ 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 (2009).

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, el proyecto de las Video-cartas se inscribe 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 (Foucault, 2008), alude a los imaginarios de la alteridad.

El proyecto de las Video-cartas 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 las personas al generar toda una cultura. “El Arte Correo toca la puerta del castillo donde vive el Gran Monstruo,” (Carrión, 2013: 70) explicaría Ulises Carrión, un artista que, a través del performance y la escritura, 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 la que estamos compuestos: “como quien le da vuelta a un calcetín para mostrar sus costuras” (Gerber, 2011: 241). 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 frente al sistema desde el cual 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 el surgimiento de otros ritmos y espacios personales. En la interacción de la estructura con nosotrxs, en una operación casi coreográfica, se evidencia el cuerpo del artista y el cuerpo del mundo, en el 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 otrxs artistas alrededor del mundo, utilizando el 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 [juegan en su significado] un papel importante” (Carrión, 2013: 61). 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 para 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” (Gerber, 2011: 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” (Carrión, 2013: 61). 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. (Carrión, 2013: 211)

Procesos, distribución, sistema de comunicación. Lo que estamos creando con el proyecto de las Video-cartas 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 video-cartas, así como el del Arte Correo, tal vez radica en ser el resultado de procesos de autonombramiento, de interrumpir el mundo para encontrarnos a través de la cámara y de comentarnos siempre hacia (y pensando en) los Otros. 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), la video-carta siempre va a tener ese carácter subversivo, capaz de tocar las puertas del castillo en 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, grabando cada uno un cortometraje personal acerca de diversos temas como la infancia o el paisaje que, posteriormente, se intercambiarán, teniendo como resultado el cuerpo de la exposición. Al respecto del ejercicio, 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 (Bergala, 2011: 21-36).

Compartiendo esta misma línea de pensamiento y llevándola al ámbito del documental colectivo, el antropólogo visual Antonio Ziri3n resalta en su artículo “Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada”, 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 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 antropología visual el car3cter de antropología aplicada (Ziri3n, 2015: 61).

No sería gratuito pensar que, retomando a Kiarostami, en las Video-cartas se compartan los mismos fundamentos que señala Ziri3n en el documental colaborativo, pues quienes las realizan parten de la potencia de ser vistxs y escuchadx, de ser reconocidos desde una creaci3n colectiva. Apropiarse del medio audiovisual incide en la realidad en tanto 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.

El proyecto de las Video-cartas, en tanto documental participativo y correspondencias f3lmicas, se han utilizado como un soporte para que diversas comunidades, tanto ind3genas como urbanas, se apropien de las herramientas audiovisuales y generen un canal de comunicaci3n y de participaci3n activa desde donde se pueden socializar conocimientos locales, al mismo tiempo que subvierten la representaci3n sobre los Otros que se ha mantenido desde la relaci3n entre la antropolog3a 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 env3an videos-cartas en los que se muestran c3mo 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 pa3s con lenguas y componentes culturales diferentes (Diez Castrillo, 2017: 214).

Se puede trazar una relaci3n con otras manifestaciones de esta naturaleza en otras partes de Am3rica Latina, como los trabajos de Jorge Sanjin3s, el colectivo UKAMAU y el Centro de Formaci3n y Realizaci3n Cinematogr3fica (CEFREC) en Bolivia; de la documentalista Marta Rodr3guez en Colombia, o el proyecto Video Nas Aldeias, fundado por Vincent Carelli y en colaboraci3n con ind3genas en el Amazonas de Brasil. Es importante destacar la fundaci3n en 1985 de la Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicaci3n de los Pueblos Ind3genas (CLACPI), que re3ne a diversas organizaciones latinoamericanas interesadas en el fortalecimiento de los procesos de comunicaci3n ind3gena.

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).

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 (Zirión, 2015: 61).

En el caso específico de los talleres con niñxs, resuenan los trabajos de Rossanna Podestá en comunidades nahuas en el estado de Puebla durante los años 90 (Podestá, 2004: 129-150). Éstos se centraban en distintas tecnologías como el dibujo, la fotografía, el video y la oralidad, que no solamente incluyeran la lecto-escritura como forma de representación y de comunicación sobre sus comunidades. Así, lxs 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 se trata de niñxs hablando hacia otrxs niñxs, desde sus propios intereses y exploraciones en torno a la imagen en movimiento. Tanto la cámara como quien la sostiene se encuentran en el centro de la narrativa; la manera en que se graba 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 que tenía cada uno de ellos (Imagen 4).¹⁵ 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 fílmica se unen para afirmar la certeza de lo que está sucediendo ahí, y desde ahí construyen su sentido.

Después de tanto material recolectado en el taller de la Merced, y en otros talleres dentro y fuera de la Ciudad de México, me di 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 cocreador y, como tal, hay una ética involucrada en ir construyendo el sentido junto a lxs niñxs. La diferencia entre ser responsable del grupo dentro de los talleres, en donde no existe un control absoluto sobre lo que graban lxs niñxs (y, ¿por qué tendría que haberlo?), cambia en el momento de selección e inclusión. Y es que la construcción de las video-cartas 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 nos sentimos más cómodxs. Pero mientras partamos de la idea que el proceso de grabación 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 (1999: 69):

¹⁵ Biblioteca Móvil Alumnos 47, *Video-carta desde la Plaza de los Ángeles en la Colonia Guerrero*, 2017, Ciudad de México. Video-carta realizada en los talleres realizados en la Biblioteca Móvil ALUMNOS 47. Imagen cortesía del autor.

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.

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 de todos los animales (aunque se queje eventualmente de 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 a manera de Youtuber, poder hablarle a quienes vayan a estar del otro lado, 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 una representación de cómo 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 ser respetado".¹⁶ 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 valor a sus modos de vivir.

¹⁶ Kenia Rodríguez, editora de la TV Serrana y del proyecto de Video-cartas en Cuba, en correo electrónico al autor.

Lo que es fundamental en el proyecto de las Video-cartas es que involucran a lxs espectadorxs como el centro de su propia narrativa, siempre dirigiéndose a ellxs, siempre tomándolxs 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 Jill Godmilow (2016): “un tipo de cine de no ficción que confronta las exigencias formales del documental tradicional”. Para ella, el cine documental, en su pretensión de presentar la realidad objetiva —la pornografía de lo real—, se ha convertido en sensacionalista y cada vez está más determinado por cuestiones comerciales, alejándose de cualquier postura política (Godmilow, 2002: 4). El *cine post-realista* se vuelve, entonces, un diálogo con el público, una reflexión que incita a pensar acerca del sujeto a tratar y que vuelve a poner a lxs espectadorxs en el centro de la experiencia cinematográfica. La exploración del 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 video-carta, regresan al centro mismo de la estética desde la cual se construye la experiencia cinematográfica.

5. Conclusiones

Contarnos desde nuestras propias experiencias, saberes y metáforas pone a la vida en el centro de nuestras relaciones. Esto involucra el constante repensar sobre la ética de nuestras prácticas como artistas y educadores. En otras palabras, considerar las posibilidades que tienen tanto la educación como el arte como dispositivos políticos que propicien el encuentro (aunque momentáneo) de cuerpos, de sensibilidades y de afectos como formas de ir agrietando la normalidad hegemónica que condiciona nuestra subjetividad. Prácticas de la libertad que contribuyen a modificar las relaciones de poder presentes en la vida y que permiten que a través de una interrupción momentánea del mundo se pueda 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, los niñxs como co-creadorxs, y el proyecto de las Video-cartas 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 los encuentros generados en la educación, el cine y el arte se sigan resignificando. Estamos trabajando en un proceso de totalización que parte de la acción, y que siempre se está redefiniendo, dependiendo de los espacios y temporalidades en donde trabajemos. Una gestión de lo invisible, que en palabras de Marina Garcés es “aquello que hay entre nosotros, aquello que hacemos y que transformamos colectivamente” (Garcés, 2013: 80), presente en proyectos artísticos y educativos que abogan por la colectividad, por el buen vivir y habitar lo común.

Ya sea desde el compartir otras video-cartas 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 construye una experiencia colectiva que va tomando una multiplicidad de dimensiones. En responder al otro y afectarnos entra en juego también la dimensión acerca de las consecuencias de cómo responder. Una responsabilidad va de la mano con las formas en las que la inteligibilidad de nuestro hacer permite poder darles forma y nombre a nuestras acciones. 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. Así como en la video-carta 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.

Escribir acerca de este proyecto me ha permitido también exponerme y afirmarme así la necesidad del encuentro como pulsión 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 permite accionar más desde el tacto, en estrategias que se van reconfigurando a partir de la aproximación y el reconocimiento. 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 nuestro hacer como docentes, como artistas es necesario mantener. El sentido poético de dejarnos ser afectados por otrxs, pero también un orden político que permite que podamos sacar las dolencias de nuestros cuerpos y desde ahí buscar fisurar más el sistema —la relación bidireccional de también afectar a lxs otrxs.

Las relaciones que se construyen desde el enunciar lo que queremos, nuestros deseos y vulnerabilidades, y poder manifestárselas a otrxs, abren la posibilidad de pensar el hacer en el proyecto de las Video-cartas 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 de manifiesto otros modos de estar y de sentirnos ante el mundo. Compartir las video-cartas, realizarlas, presentarlas o escribir acerca de ellas hace más presente la experiencia sobre éstas como una forma colectiva que va más allá de la representación. En este hacer como artistas, como facilitadorxs de talleres, como investigadorxs, como niñxs (que alguna vez todxs fuimos) necesitamos seguir nombrando (tanto los procesos como nuestros sentires y pensamientos) y compartirnos con otrxs para mantener la existencia del lugar en donde se posibilita la co-respondencia.

Bibliografía

Bergala, Alain. "Te escribo estas imágenes", en: Balló, Jordi (coord.). *Todas las cartas: Correspondencias fílmicas*. CCCB/Intermedio: Barcelona, 2011, pp. 21-36.

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

Diez Castrillo, Daniel. "El video-carta, mi experiencia de periodismo alternativo en la TV Serrana", en: *Alcance*, 6, núm. 12, 2017, pp. 211-216.

Entrevista a Godmillow, Jill: "El feminismo en los imaginarios del documental", por Daniela Alatorre, MUAC UNAM. México, 6 de abril de 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kjNauYyanuA>

- Firestone, Shulamith. *La dialéctica del sexo: En defensa de la revolución feminista*. Trad. Ramón Ribé Queralt. Kairos: Barcelona, 1976.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Trad. Jorge Mellado. Siglo XXI: México, 2012.
- Foucault, Michel. "Topologías", trad. Rodrigo García, en: *Fractal*, 48, año XII, volumen XII, enero-marzo, 2008, pp. 39-40. Disponible en: <https://www.mxfractal.org/RevistaFractal48MichelFoucault.html> (Consultado en línea el 29/04/2020)
- Garcés, Marina. *Un mundo común*. Bellaterra: Barcelona, 2013.
- Gerber, Verónica. "La Odisea de Ulises Carrión", en: Marcin, Mauricio (ed.). *Artecorreo*. RM Verlag: Barcelona, 2011, pp. 241-247.
- Godmilow, Jill. "Kill the Documentary as We Know It", en: *Journal of Film and Video*, 54.2, no. 3, verano/otoño, 2002, pp. 3-10.
- hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge: Nueva York, 1994.
- Méndez, Lorena; Whitener, Brian y Fuentes, Fernando (eds.). *De gente común: Prácticas estéticas y de rebeldía social*. UACM: Ciudad de México, 2013.
- Mauss, Marcel. *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Trad. Julia Bucci. Katz editores: Madrid, 2009.
- Podestá, Rossana. "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: Experiencias infantiles Innovadoras", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 129-150. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002008> (Consultado en línea el 29/04/2020)
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", en: *Orbis Tertius*, 3, 1998, 175-235.
- Trinh T. Minh-Ha. "Documentary Is/Not a Name", en: *October*, 52, primavera, 1990, pp. 76-98.
- . *Cinema Interval*. Routledge: Nueva York, 1999.
- Villarreal, Alejandra. "La misión de Alicia Vega, la profesora de 'Cien niños esperando un tren'", en: *El desconcierto*, 12 de mayo, 2016. Disponible en: <https://www.eldesconcierto.cl/2016/12/05/la-mision-de-alicia-vega-la-profesora-de-cien-ninos-esperando-un-tren/> (Consultado en línea el 24 de abril de 2020).

Zavala Scherer, Diego y Leetoy, Salvador. "Documental participativo como herramienta de agencia cultural: El Salto, un caso de estudio", en: *IC-Revista científica de Información y Comunicación*, 13, 2016, pp. 235-261. Disponible en: <http://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/336> (Consultado en línea el 29/04/2020)

Zirión, Antonio. "Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada", en: *Iztapalapa: revista de ciencias sociales y humanidades*, 78, enero-junio, pp. 45-70. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348247003> (Consultado en línea el 29/04/2020)