

LA PRINCESA Y EL PIRATA

EXPLORACIONES SOBRE UN PROCESO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL CON NIÑOS

EDUARDO ARRONA CÓRDOVA

*A Mareike y a todos aquellos niños y niñas
que participaron en esta creación.*

El presente trabajo aborda de manera exploratoria y experiencial, el proceso de producción escénico-audiovisual de la adaptación del libro *La princesa y el pirata* (Gómez, 1991), que se realizó junto con niños de entre 7 y 11 años y que se llevó a cabo en seis escuelas primarias públicas fuera de la periferia norte de la zona metropolitana de Guadalajara, México. El objetivo está puesto en indagar —a través de la experiencia del proceso de producción de *La princesa y el pirata*— sobre la creación audiovisual infantil como práctica educativa, que según Augustowsky (2016) es un objeto de estudio académico que cuenta con escasa tradición de investigación. En este sentido, se problematizan algunas implicaciones que conlleva la intervención de talleres de artes dentro de un lugar como la escuela, así como en delimitar y sugerir desde algunos postulados teóricos-metodológicos propuestos por Bergala (2007), los ejes que sustentan el presente trabajo.

PRELIMINAR

Creo que si hablase de la imagen que tengo del niño,
eso sería lo contrario de lo que espero de un niño.
<R>Lo que los niños no han perdido, eso es quizá lo
que se puede esperar de ellos.<R>
Su mirada, su capacidad de mirar el mundo sin
tener necesaria e inmediatamente una opinión, sin
tener que sacar conclusiones.<R>Su modo de ver el
mundo corresponde, para al cineasta, con el estado
de gracia.<R>Eso es lo que espero de un niño, esa
apertura.<R>Win Wenders

Como punto de partida, y siguiendo a Ausgustowsky (2016), los estudios en investigaciones sobre la creación audiovisual como proceso didáctico pedagógico con niños se orientan en “abordan el cine y lo audiovisual ligados a la creación artística y la expresión”, o bien, “se sitúan en el terreno teórico de los medios de comunicación, la televisión y la alfabetización visual” (Auszgustowsky, 2016, pág. 14). En este sentido, el interés general del presente trabajo está puesto en el primero de los ejes, orientado particularmente en explorar un proceso de producción audiovisual que se llevó a cabo con niños, en diferentes escuelas.

Lo que se comparte en las siguientes páginas es tan sólo un fragmento de la experiencia que tuve al trabajar durante los meses de septiembre a diciembre del 2015, como parte del grupo de talleristas de Letra Uno A.C.,¹ en el proyecto *El día de las palabras*, el cual estaba orientado al acercamiento de la lectura y la escritura a niños de nueve escuelas primarias públicas, fuera de la periferia norte de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), México. Si bien el eje principal de los talleres era la literatura, *El día de las palabras* buscaba —a través de distintos perfiles profesionales— el vínculo de otras formas de expresión y producción artística en la intervención de los talleres, con el objetivo de acercar a los niños a diversos procesos de creación dentro de la escuela, como una propuesta que se inscribe en la educación no formal, es decir, fuera del currículo oficial de cualquier sistema educativo (formal).

1 Letra Uno A.C. <http://www.letrauno.com.mx/>

El presente trabajo se circunscribe en el taller *La princesa y el pirata*, en el que se intentó que tanto los niños como yo nos adentráramos a la experimentación escénica-audiovisual. En este sentido, no me interesó relegar mi participación como “tallerista/investigador” a una figura distanciada, neutral e imparcial que mesurablemente fuera categorizando/codificando una serie de datos que serían analizados con base en la pertinencia de un método y bajo los estatutos de una supuesta veracidad objetiva y retóricamente persuasiva. Ya que si “irresponsable significa incapaz de dar cuenta de algo” y “ocupar un espacio implica responsabilidad en nuestras prácticas” (Haraway, 1995, págs. 328-333), ¿qué, cómo y desde dónde contamos al estar implícitos en las prácticas que llevamos a cabo? De este modo, narrar es dar respuesta, asumir la responsabilidad ética de las preguntas, de la reflexión y el criterio propios en la narración que despliega (más que anécdotas, recuentos descriptivos y objetivos y la deslocalización del narrador sin sujeto), la posibilidad de una apertura dialógica consigo mismo en relación con su experiencia que involucra y se comparte con otros, para otros. Por tanto, narrar es escucharse y escuchar a otros; es estar implicado en lo que se cuenta y en cómo se cuenta; es compartir y compartirnos con y para otros; es detenerse, suspender la marcha en esta celeridad contemporáneamente frenética, y dar espacio y tiempo para contar y contarnos como testimonios de nuestras experiencias en el paso por este mundo común.

De lo anterior deriva el interés esté puesto en indagar —a través de la experiencia del proceso de producción de *La princesa y el pirata*— sobre la creación audiovisual infantil como práctica educativa, que según Ausgustowsky (2016) es un objeto de estudio académico que cuenta con escasa tradición de investigación.

EL PROCESO DE CREACIÓN COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

¿Cómo o desde dónde se aborda el cine y lo audiovisual ligados a la creación artística y la expresión dentro de una institución escolar?

Entre los años 2000 y 2001, Jack Lang —quien era Ministro de Educación Nacional en Francia en ese entonces— invitó a Alain Bergala a llevar a cabo un proyecto de educación artística en el que se buscó introducir el cine en la escuela. En el libro *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007) Bergala comparte los pormenores de su experiencia en este proceso pionero y del cual nos decantamos por algunos postulados teorico-metodológicos.

La apuesta de Jack Lang en este intento por introducir el cine en la escuela, según expone Bergala, fue la de considerar “el cine como arte y el arte como encuentro con la alteridad, con lo radicalmente otro” (Bergala, 2007, pág. 33). Pensar el cine como arte es considerar el arte y por tanto el cine, no como una sustancia, ni como un contenido, ni mucho menos como un ornamento, sino como la experiencia insustituible que hay en todo acto de creación. Como aseverara Renoir: “para amar el cine hay que hacerlo” (Renoir, 1979, pág. 27). Así, el cine como arte es tanto como experimentar la novedad en lo que creamos, en lo que hacemos, en lo que producimos. De ahí que se trate de un encuentro con la alteridad, con aquello extranjero y extraño, con aquello que me interpela/identifico, con eso otro que hasta entonces no había visto, no había oído, no había realizado, no había pensado, no había sentido, etcétera.

El cine como arte, pues, por cuanto que el acto de creación es un proceso que despliega esa incesante búsqueda del saber dar sentido a *lo que nos pasa*, de intentar dar forma a *lo que somos*, de intentar encontrar/inventar nuestro lugar en el mundo, de intentar expresar por cualquier medio *lo que sentimos*, *lo que pensamos*, *lo que experimentamos* como seres expuestos a que nos pasen cosas y en cómo esas cosas que nos pasan, nos van formando y transformando a lo largo de nuestra vida. Como menciona Foucault (1996): “esta experiencia tiene menos que ver con una acumulación de vivencias, que con las maneras con las que les damos curso, con las maneras de ‘cuidar’ lo que nos pasa e improvisar con ello, de nombrarlo y verse en relación a ello” (Foucault, 1996, pág. 201). De ahí que propuestas como la de Lang y Bergala no se orienten en la proclamación de formar o producir creadores en el medio audiovisual, ni mucho menos que quienes participen tengan como finalidad utilitaria la creación de piezas audiovisuales, ni que aprendan nombres de crea-

dores, ni técnicas, ni corrientes artísticas, aunque todo lo anterior pueda acontecer en el devenir de dicho proceso. De lo que se trataría, en todo caso, es que todos y cada uno de los involucrados, experimenten lo que implica la creación audiovisual, o en otras palabras, que se descubran creadores, que vivan “la experiencia insustituible de un acto, aunque sea muy modesto, de creación” (Bergala, 2007, pág. 167).²

Quizá de esto, un cineasta como Jan Svankmajer refiriese la creación cinematográfica en relación a la poesía, en su sentido de *poiesis*, como la posibilidad de abrirse a la experimentación misma en el momento de crear.

GRABA EN TU ESPÍRITU que la poesía es sólo una. Lo contrario a la poesía es la especialización profesional. Antes de comenzar a rodar una película, escribe un poema, pinta un cuadro, haz un *collage*, escribe un relato, un ensayo, etc. Porque sólo alimentando la universalidad de los medios de expresión tendrás la garantía de realizar una buena película (Svankmajer, 2012, pág. 111).

Con independencia de si esto garantiza o no la realización de una “buena” película, sabemos que el camino que se da de la intención a la realización (lo que Duchamp (1995) denominó “coeficiente de arte personal”), abre una multiplicidad de adversidades, riesgos y retos, de incertidumbre, dolores y satisfacciones, de decisiones y gestos que escapan a cualquier explicación y que, después de todo, lo que importa es justamente eso: el camino que hemos trazado en ese intento por crear.³ En otras palabras,

- 2 Cabe señalar que por lo menos son dos los planos en la propuesta metodológica de Bergala, el que precede al acto de creación y que tiene que ver con el visionado de películas en las que en compañía de creadores del medio cinematográfico (sean realizadores, guionistas, cinematógrafos, etcétera) se intenta: “aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma” (Bergala, 2007:39). Es innegable considerar que el hacer cine va de la mano con el ver cine, no obstante, y por cuestiones de espacio, nos limitaremos a presentar tan sólo este otro plano del acto de creación. A este respecto, véase Núria Aidelman y Laia Colell (2012,2014); José Luis Guerin (2014); Alain Bergala (2007,2014); Gabriela Augoustowsky (2016); Gonzalo de Lucas (2014); Jonás Trueba (2014).
- 3 “Durante el acto de creación el artista va de la intención a la realización pasando por una cadena de reacciones totalmente subjetivas. La lucha hacia la realización es una serie de esfuerzos, de dolores, de satisfacciones, de negativas, de decisiones que no pueden ni deben ser plenamente conscientes, al menos en el plano estético. El

lo que nos importa de la creación está en su proceso, en la experiencia que cada uno hace, más allá o más acá de toda lógica instrumental que opera según medios/fines. Para Bergala, “Duchamp postula, pues, que todo creador tiene un proyecto, una intención, un rumbo, un «programa», inevitablemente transformado por la obra en su realizarse”, pero que a su vez, este proceso forma y transforma al creador (Bergala, 2007, pág. 159). Y esto desde luego también tiene que ver con la experiencia y con la educación, por los modos en cómo dicho proceso “configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (cfr. Larrosa, 2003, págs. 34 y 35).

El proceso de creación artística como experiencia formativa, abre la multiplicidad de posibilidades para que cada uno y a su manera, encuentre otros modos de relacionarse con su entorno, con los otros y consigo mismos; para que cada uno, en un mismo entorno, trace su propio camino junto con otros; para que todos y cada uno formen parte del intento de una creación común y la transformación de un espacio, a veces tan cuadrulado como el de la escuela. Como sugiere, Farina (2006): “...una de las cosas que la pedagogía podría aprender del arte actual tendría que ver no sólo con las maneras de afectar a los sujetos, sino con las maneras de tratar con eso que nos afecta” (Farina, 2006, pág. 11). En este sentido, ¿qué implicaría, por ejemplo, que los alumnos realizaran un filme, un video diario o una video-carta, donde muestren lo que cotidianamente viven dentro de su escuela? Una cámara, dice Win Wenders (2008), “es una cosa que funciona en las dos direcciones. Muestra tanto los objetos como los sujetos. Por ello, cada plano (*Einstellung*) muestra al final la actitud (*Einstellung*) de sus responsables” (Wenders, 2008, pág. 205).

resultado de esta lucha es una diferencia entre la intención y su realización, diferencia de la que el artista no es consciente en absoluto. De hecho, falta un eslabón en esta cadena de reacciones que acompañan el acto de creación; esta ruptura que representa la imposibilidad para el artista de expresar completamente su intención, esta diferencia entre lo que había proyectado realizar y lo que ha realizado es el «coeficiente de arte» personal contenido en la obra” (Duchamp, 1995; citado en Bergala 2007, pág.159).

EL CINE EN LA ESCUELA

Si la escuela suele ser este segundo espacio de socialización en el que se van insertando los herederos del mundo común que habitamos, ¿de qué hablamos cuando decimos que la escuela educa, que la escuela es un espacio educativo? ¿Qué es la educación escolar y cómo se lleva a cabo?

Si aceptamos, junto con Hanna Arendt (2009), que *la educación tiene que ver con la natalidad*,⁴ es tanto como decir que la educación se da en relación con un otro; en relación con el que nace otro. Con un alguien singular que no soy yo, que es ajeno a mí y que por tanto no me pertenece. Un otro que en su hacerse cuerpo va ocupando un espacio que ningún otro ha ocupado ni ocupará jamás. “Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (Arendt, 2009, pág. 202) y quizá lo que habría que cuidar es esa novedad, ya que en ella está una posibilidad única, irrepetible e irremplazable como lo es la vida misma. ¿Una posibilidad de qué? Una posibilidad en sí misma, una posibilidad de existir, una posibilidad de que en esa novedad algo inédito pueda acontecer; una posibilidad, pues, de que esa vida se conserve viva. Ya que ninguna vida podrá ser remplazada por otra, ninguna muerte podrá ser sustituida por un nuevo nacimiento, puesto que ninguna persona estuvo ni estará allí como permuta de esa biografía. Pero, ¿por qué tendríamos que hacernos cargo de un otro-hijo, de un otro-alumno, de un otro-ajeno, extraño, extranjero? ¿Qué necesidad tiene el ser humano de hacerse cargo de un otro?, o bien ¿qué lugar guarda ese otro en relación con nosotros mismos?

Así como consideramos el cine como arte y el arte como encuentro con la alteridad, con lo radicalmente otro, la educación también podría entenderse y llevarse a cabo como un encuentro con la alteridad, con esos otros a los que quizá no habría que enseñar sino de los que habría que aprender, o por lo menos escuchar. ¿Qué es, en todo caso, lo que uno aprende cuando enseña? ¿Cómo saber decir lo que nos enseñaron a callar? Y si la historia de nuestro cuerpo es la historia de nuestra

4 “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” Hanna Arendt (2009, pág. 186).

educación, como decía Stevenin (1994), ¿cómo dejar actuar un cuerpo otro, en la historia de nuestro cuerpo educado?

Un cineasta como Pier Paolo Pasolini (1993) se llegó a plantear este asunto de la implicación del cuerpo en la transmisión entre generaciones que no podríamos pasar por alto:

Hay cosas —incluso las más abstractas o espirituales— que sólo se pueden vivir a través del cuerpo. Vividas a través de otro cuerpo ya no son lo mismo. Lo que fue vivido por el cuerpo de los padres, ya no puede serlo por el nuestro. Intentamos reconstituirlo, imaginarlo, interpretarlo: así escribimos su historia. Pero [...] lo más importante que hay en ella se nos escapa irremediamente. Del mismo modo, y por las mismas razones, no podemos vivir corporalmente los problemas de los adolescentes: nuestro cuerpo es diferente al suyo, y la realidad vivida por sus cuerpos nos está vedada. Lo reconstituimos, lo imaginamos, lo interpretamos, pero no lo vivimos. Hay pues, un misterio también en la vida de los niños, y por lo tanto, una continuidad en el misterio (un cuerpo que vive la realidad): continuidad que se interrumpe con nosotros (Pasolini, 1993, pág. 115).

De esta manera, el acompañamiento en esta transmisión del cine en la escuela podría poner en juego el modo de relacionarnos con lo que vivimos a través de lo que expresamos; antes de seguir pensando que el conocimiento es algo que se enseña, en la neutralidad y objetividad de los docentes, y que los alumnos pasivamente aprenden. Como muy bien apuntalara Deleuze (2009): “No aprendemos nada con quien nos dice: ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘hazlo conmigo’, y que en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo” (Deleuze, 2009, pág. 345). Es decir, cuando hablamos de transmisión, que no de la enseñanza en su sentido tradicional y doctrinario, no nos referimos —pongamos por caso— ni al proceso y cumplimiento cabal que se les suele solicitar a los profesores de llevar a buen término una serie de objetivos y contenidos estipulados de acuerdo a una currícula; ni al despliegue de una serie de acciones y sanciones en relación al comportamiento de los alumnos y de acuerdo a un código de conducta compartido en y por la institución; ni a la evaluación a la que serán sometidos los alumnos de acuerdo a una serie de “habilidades”, “competencias”, “capacidades”, etcétera, que

serán puestas en marcha a través de una serie de dispositivos (sean estos exámenes, participación en clase, asistencia, trabajo en equipo, etcétera); ni a la didáctica metodológica propuesta —implícita o explícitamente— en cualquier programación escolar. Esta serie de procesos que suelen plegarse a una idea de que el conocimiento es algo que se “enseña” o se da, externo a los sujetos, y por tanto que se adquiere y se tiene, es, en un primer plano —y desde nuestro punto de vista— caer en la lógica de una coreografía de la repetición que pretende domesticar al ser y al cuerpo de alumnos y profesores que también son parte de nuestra paradójica existencia humana: “La pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos” (Arendt, 2009, pág. 201). En consecuencia, la transmisión del cine en la escuela, no buscaría la uniformización y normalización, ni el adiestramiento, ni la docilización de los implicados (alumnos, profesores, creadores, etcétera) sino potencializar y considerar a todos y cada uno desde su singularidad única e irrepetible que son, ya que lo que cada uno aporta, importa. ¿Qué es lo que podría aportar al cine y al arte en general mirar con ojos de niño? ¿Qué es mirar con ojos de niño?

Más como una educación artística que como una enseñanza artística, es a lo que se encaminaría la transmisión del cine en la escuela. En este sentido, Bergala hace una distinción entre educación y enseñanza artística. La transmisión del cine en la escuela como parte de una propuesta de educación artística y al considerarla como un encuentro con la alteridad, no formaría parte de las clases curriculares ni sería llevada a cabo por los profesores en turno (enseñanza artística), sino que se ofrece como algo otro —comúnmente pensado y llevado a cabo como taller— y a cargo tanto de creadores como profesores que fungen como elementos extranjeros a la institución y como acompañantes en esta transmisión del cine. Bergala (2007) nos dice:

Cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución (pág. 33). Y esta, suele tener una “tendencia natural a normalizar, amortiguar e intentar absorber esa parte de

peligro que representa el encuentro con toda forma de alteridad para resguardarse a sí misma y a sus agentes” (Bergala, 2007, pág. 34).

Pero, ¿por qué entonces seguir considerando a la escuela como lugar que podría dar espacio al cine, al arte, al encuentro con la alteridad? Según Bergala, la escuela es un lugar potencial para que este encuentro con el arte pueda producirse, ya que si no es ahí entonces, ¿cuándo y en dónde? Asimismo creemos que este tipo de propuestas también pueden llegar a ofrecer la transformación de un espacio en el que los niños pasan la mayor parte del día. Hacer de las aulas o salones de clase un espacio para las proyecciones de fragmentos o películas enteras, para la reflexión de lo que ahí acontece con los otros y nosotros mismos, para el diálogo, las decisiones, los retos y responsabilidades que implican los procesos de creación, es hacer de estos lugares espacios que abren otros modos de habitarlos, de vivirlos, de relacionarnos y, sobre todo, de experimentarlos como espacios otros a lo habitual.

Hasta qué punto y en qué medida lo que vemos no tiene que ver con lo que somos, con lo que pensamos, con lo que hacemos, con nuestra forma de vida. Hasta qué punto y en qué medida oír otras cosas y escuchar de otro modo, practicar nuevas formas de leer, mirar otras cosas y mirar de otro modo, construir otras formas de vida, no supone esencialmente inventar, practicar y construir otras formas de vida, otras formas de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos (Larrosa, 2003, pág. 254).

Si la educación es una transmisión entre generaciones, el cine en la escuela es la invitación que pondría en juego otras manera de ver, escuchar, sentir, pensar, educar y educarnos, apelando por aquellas zonas de desconocimiento, de incertidumbre, de desconcierto y novedad, y hacer de aquello (que vemos, que escuchamos, que sentimos...) una experiencia vital que se gesta en esta idea y puesta en escena del cine como arte y el arte como encuentro con la alteridad.

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO: *EL DÍA DE LAS PALABRAS*

Como comentaba en la introducción del presente trabajo, durante los meses de septiembre a diciembre del 2015 formé parte del grupo de talleristas de Letra Uno A.C.,⁵ en el proyecto *El día de las palabras*, el cual estaba orientado al acercamiento de la lectura y la escritura a niños de nueve escuelas primarias públicas, fuera de la periferia norte de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), México.

El día de las palabras sería intervenido en nueve escuelas primarias públicas, sumando un total de seis sesiones por escuela entre los meses de septiembre a diciembre de 2015. En cada sesión (asistencia a la escuela) se impartiría un total de cuatro talleres diferentes con duración de una hora cada uno, intercalando entre los dos primeros (talleres) y los dos finales, un recreo de 30 minutos.⁶ Salvo algunas excepciones, la mayoría de los talleres se llevarían a cabo en el salón de clase. La asignación de los grados que nos correspondían en cada sesión y que iban de 1° a 6° grado, con grupos “A” y “B”, la harían de manera aleatoria las coordinadoras del proyecto, previo a entrar a sesionar a la escuela.

A continuación se presenta un recuadro (figura 1) en el que aparecen, en la parte superior de manera horizontal, cinco celdas con los tópicos “conocernos”, “sentir las palabras”, “expresarnos”, “celebrar” y “dejar huella”.

5 Letra Uno A.C. <http://www.letrauno.com.mx/>

6 De esta manera resultaron un total de veinticuatro talleres por escuela aunque, como se aprecia en la figura 1, sólo aparecen veinte sesiones en total. Esto se debió a que tiempo después se incorporó una escuela más al proyecto.

Días Talleres	1. Conocernos	2. Sentir las palabras	3. Expresamos	4. Celebrar	5. Dejar huellas
1. Sensibilización	1.1 Juegos con el cuerpo y el espacio. Tres letras con las 3 reglas básicas, dos pelotas, pañuelo o pallacate, campana, silbato o algo para sonar	2.1 Juegos de palabras. Texto con trabalenguas, adivinanzas y refranes Tela Bola de estambre	3.1 El cuerpo que expresa. Etiquetas blancas para cada niño. Marcadores, colores o crayolas	4.1 Divertimos juntos. Paloleta o pallacate	5.1 Juegos de signos secretos y misterio Paloleta Famli de colores
2. Lectura	1.2 Princesas y piratas. Cuento "La princesa y el pirata" Accesorios: corona de princesa, espada, zapapillo, parche, pallacate Vasca desechable Fiesta fi mundo al revés	2.2 Perdidos la memoria! Cuento "Guillermo Jorge Manuel" y sus aventuras Copa con agujeros extraños Dos paloletas para cada quién Cinta Lápiz o pluma	3.2 Los ojos de mamá Texto: los ojos de mamá Pizarón y gis Hoja o cartulina para la tarjeta Marcadores, colores, lápices	4.2 El misterio de los dragones afirmación sobre dragones Cuento Los plumas del dragón afirmación con pintura de colores y pegamento Papel grande	5.2 Clásicos de misterio Libros Paloletas de personaje Cuchara desechable Papel crepe Pegamento Marcadores de aceite
3. Escritura	1.3 Autorretratos Hoja de papel Lápices o colores	2.3 Geminado de palabras Pizarón Gis Hoja blanca o de reuso Lápiz o pluma	3.3 Dijo que imaginas afirmación y gis imágenes recortadas afirmación Hoja blanca afirmación Pegamento Lápiz	4.3 Anticipes Lista de anticipes Pizarón Gis Hoja blanca Lápices y colores	5.3 Listón de palabras Falta de imáges Listón de papel Poderío
4. Arte o fiesta	1.4 Máscaras Una máscara o Ilustraciones sobre máscaras Trazos de cartulinas de colores Marcadores, crayolas, gises o pinturas Accesorios diversos (perlas, velas, plumas, botones, refajos, estambre, brillantina, confeti,...) Pegamento líquido en frasco Tela	2.4 Arte estirado Pasta en paloletas Hoja gis para cada quién	3.4 Fiesta de lectura	4.4 Cuento cuentos	5.4 Libros para llevar Libro de regalo para cada niño Mecha para el libro Caja de sorpresa decorada

Figura 1. Temáticas y talleres por sesión. Fuente: Letra Uno A.C.

Cada uno de los tópicos corresponde a un día de sesión en escuela. El primer día, bajo el tópico “Conocernos”, se llevarían a cabo los siguientes talleres:

1.1 Juegos con el cuerpo y el espacio.

1.2 Princesas y piratas.

(Recreo)

1.3 Autorretratos.

1.4 Máscaras.

En el presente trabajo nos centraremos en los pormenores del desarrollo del taller 1.2 que corresponde a *Princesas y piratas*, y cuya planeación (figura 2) se nos proporcionó por parte de la asociación, dejando abierta la posibilidad a ser modificada.

2

LETRA UNO
PROYECTO DE LECTURA

1.2 PRINCESAS Y PIRATAS

**Día 1: Conocemos
Taller 2: Lectura**

Objetivos: Ofrecer una experiencia de lectura más allá de la comprensión. Hacer lectura imaginativa, creativa y crítica.

Desarrollo:

- a. **Presentación del tallerista**
- b. Juego de atención y presentación de la actividad

Plin-clis-pum-plat-plom. Todos tienen que reproducir lo que haces con la mano. Por ejemplo, señalándote cada uno de los cinco dedos, dices "plin-clis-pum-plat-plom". Todos los demás intentarán reproducir tus gestos y sonidos con la máxima fidelidad. Pero la clave real es que antes de empezar has guiñado un ojo o has sonreído o has hecho un gesto en que la gente no suele reparar.
- c. Antecedente al cuento a través de preguntas: ¿Qué es un pirata? ¿Qué hace? ¿Quiénes son los piratas más famosos? ¿Existen ahora? ¿Qué es una princesa? ¿Cómo son las típicas princesas? ¿Quiénes son las más famosas en los cuentos? ¿Y en la vida actual? ¿Cómo será una princesa moderna? ¿Y un pirata moderno? ¿Cómo se llama el príncipe del cuento de...?
- d. Lectura dramatizada de "La princesa y el pirata", con accesorios. Posibilidades: El tallerista narra todo el cuento intercalando voces, lugares y accesorios. El tallerista reparte los papeles y los accesorios entre los niños, que se mueven de acuerdo a lo que se lee. Los niños participan con algunos de los diálogos. Los niños escuchan el cuento y luego preparan por equipos una dramatización breve.
- e. Diálogo sobre el cuento, sobre lo que les hizo pensar, sobre otros posibles finales, sobre lo que ellos hubieran hecho. Debate sobre roles femeninos y masculinos, recordatorio de princesas que se salen de lo que se espera de ellas, sus opiniones, ejemplos.
- f. Juego: Por equipos amar torres—como la de la princesa— con vasos desechables (puede ser por turnos).
- g. Complementos posibles: El cuento "La princesa de la biblioteca", la canción "El mundo al revés"
- h. Despedida y salida ordenada al recreo

Materiales

- Cuento "La princesa y el pirata"
- Accesorios: corona de princesa, espejo, espada, corona de príncipe, zapatillo, parche, paliacate
- Vasos desechables
- Texto La princesa de la biblioteca y de El mundo al revés

Figura 2. Planeación. *Princesas y piratas*. Fuente: Letra Uno A.C.

Así que de la planeación de *Princesas y piratas* que sugirió Letra Uno, básicamente la propuesta que intentaría llevar a cabo, terminó estructurada de la siguiente manera:

1. *Introducción*: una breve plática con los niños sobre su imaginario de las princesas, príncipes y piratas (10 min).⁷
2. *Escucha*: sugería que escucháramos una adaptación sonora que realicé de la obra *La princesa y el pirata* (Gómez, 1991)⁸ (8 min).
3. *Diálogo*: nos adentrábamos a pensar e imaginar cómo podríamos llevar a cabo la puesta en escena de *La princesa y el pirata*, a través de preguntas sobre la historia del cuento, la cantidad y descripción de los personajes, características del contexto, la música, etcétera (15 min).
4. *Reparto*: selección de los personajes (princesa, príncipes, torres, barco y pirata), camarógrafos (dos en total)⁹ (20 min).
5. *Puesta en escena y videograbación*: representación escénica y videograbación en una sola toma y sin ensayos previos (8 min).
6. *Cierre*: se regresa el material (2 min).

Pasemos a matizar los diferentes acontecimientos que tuvieron lugar en la implementación de esta propuesta y que fue replicada en seis escuelas, con niños y niñas de entre 7 y 11 años de edad correspondientes a grupos de 2º a 5º grado de primaria.

UNA EXPERIENCIA QUE PUEDE SER NARRADA

A decir verdad, la idea y práctica del taller de *La princesa y el pirata* estaba orientada en tres ejes medulares: oír, ver y actuar. El uso de diferentes dispositivos dio pie a que dichos ejes desplegaran las dinámicas dentro del taller en las que la prevaleció el jugar a toda costa. Por ejem-

7 Como suele acontecer en toda planeación escolar, los tiempos considerados son estimados.

8 La adaptación del cuento *La princesa y el pirata* resultó una pieza sonora en la que durante 8 min 20 seg, se narra la historia de la joven princesa Filomena que pasa los días encerrada en su torre de marfil y plata, rechazando las alegorías de príncipes que van de paso, y marchándose, tras quemar las naves y en compañía del pirata, rumbo al mar. La narración va acompañada de música como motivos para los cambios de personajes, lugares, acciones, etcétera.

9 Se emplearon las cámaras de video de un Iphone 5 y una Gopro Hero 5.

plo, en la parte introductoria en la que me interesaba que escucháramos qué o quién era una princesa para nosotros, hice uso de un hueso (figura 3), que en realidad fungía como un micrófono: artilugio que amplificaba simbólicamente el volumen de la voz.



Figura 3. “Microhueso”. Fuente: Letra Uno A.C.

Este hueso micrófono o “microhueso” —como comúnmente se le nombraba— y la simbolización que también podría tener al tratarse de “hablar desde las entrañas”, “desde los huesos”, fue un dispositivo que trajo consigo la apertura para que muchos de aquellos niños expusieran sus inquietudes, deseos, fantasías, temores, etcétera, y a su vez, hacía que el resto nos dispusiéramos a atender lo que otros nos iban compartiendo, es decir, nos escuchábamos. Este *dar y tomar la palabra*, esta disposición de escucha, permitió que en todos los grupos con cerca de cuarenta niños cada uno, se abrieran debates acalorados y ocurrentes; ya fuera al poner en duda la existencia de princesas y príncipes, que no de piratas; que si las princesas bailan “La Macarena”, que si los príncipes no se lavan los dientes, que si el único príncipe pequeño vive en el “Asteroide B612”, y un sinfín más de relatos, anécdotas y creencias que abrían paso a lo que cada uno quisiera o por lo menos intentara decir.

Hasta entonces se procedía a dar las indicaciones de manera general, en relación a lo que haríamos el resto del taller: básicamente escucharíamos un cuento del que llevaríamos a cabo una representación teatral, y esta sería grabada por nosotros mismos en video. Preguntaba si alguien no quería realizar la actividad, y si no había uno que se opusiera (cosa que no pasó) hacía énfasis sobre la limitante del tiempo con el que contábamos para elaborar y llevar a cabo nuestro plan, por lo que les solicitaba prestar toda su atención y asumir la responsabilidad de lo que a cada uno le correspondía al formar parte de nuestro grupo.

Daba paso a escuchar la pieza sonora (adaptación del cuento) que se reproducía en una única ocasión mediante unos altoparlantes. No tardaban en surgir las risas, las gesticulaciones que imitaban las voces de los príncipes, las preguntas por saber en qué idioma cantan cuando la princesa Filomena cepilla su cabello al ritmo de una canción,¹⁰ la desesperación por las reiteradas negativas de Filomena a los príncipes y, sobre todo, el silencio expectante por llegar al desenlace de la historia. La pieza sonora no fue un dispositivo a través del cual los niños intentarían memorizar la historia, sino para atender aquello que sentimos y pensamos, en tanto oídos prestos a escuchar. Asimismo, el sonido es fuente potencial para la evocación de imágenes, y en este sentido, una vez concluida la pieza sonora, preguntaba por aquellas imágenes que se habían creado en ellos al escuchar el cuento. Esto nos permitía comenzar a visualizar el salón de clase, como el espacio en el cual tuvieran lugar dichas imágenes. O en otras palabras, ¿cómo podríamos transformar el espacio del aula y transformarnos nosotros mismos para representar aquellas imágenes? En tanto que iban describiendo sus imágenes, con ayuda de otros, se iba tejiendo la trama del cuento y con ello los personajes y el contexto. De esta manera, fuimos definiendo los espacios que serían intervenidos para la puesta en escena. Por ejemplo, ¿cuál podría ser el lugar en donde se colocaría la princesa para la representación? La decisión de que la princesa terminara por colocarse arriba de una

10 Se trata del Track 3 “France (Occitan)” de Ciline Ricard que aparece en el volumen 2 de *The World Sings Goodnight* (1993. Silver Wave Records. Austria). El disco es una compilación de diferentes cantigas del mundo, y en el caso mencionado, se trata de una pieza en occitano.

mesa, vino de que alguien, por mencionar un caso, había imaginado una alta torre desde donde se veía el mar y en la cual vivía la princesa; por lo tanto, el espacio en el que ella se colocaría debía ser más alto y sobresaliente que el resto.

Desde luego que una vez escuchada la pieza sonora, no faltaron los que se anticiparan a ser considerados como actores, actrices o camarógrafos. En este punto coincido con Bergala cuando pregunta: “¿Qué experiencia de la creación hará aquél o aquélla que, acostumbrado a exponerse lo menos posible a causa de los fracasos ya registrados en clase, elija el puesto de trabajo más ‘disimulado’ y más subalterno, aquél en que se sienta menos ‘al descubierto’?” (Bergala, 2007, pág. 194). Lo mismo suele acontecer en todos los planos: había los grupos enteros en que clamaban porque X compañera fuera la princesa al ser la “bonita”; otros en lo que X niño asumiera el papel de todos los príncipes porque era un “fracasado”; aquellos otros en que se buscaba negar la participación como camarógrafo a X compañero(a) por considerarlos “ciegos” al usar lentes, o incluso que aquellos que si X niño participaba, él o ella, no lo harían, etcétera. “Si el pasaje al acto de creación tiene un sentido colectivo, dentro del sistema escolar, este no puede ser otro que el de redistribuir un poco los papeles ya demasiado usados en la clase y en la sociedad que la rodea” (Bergala, 2007, pág. 195). Las princesas, los príncipes, las torres, los barcos, los piratas y los camarógrafos fueron elegidos de acuerdo a estas consideraciones. Cabe señalar que tanto las torres como el barco fueron dos elementos que estarían constituidos por un cuerpo colectivo dentro de la puesta en escena, como se muestra en el fotograma (figura 4) correspondiente a la parte final del video, en el que Filomena y el pirata navegan en el barco por el mar (izquierda de la imagen), dejando atrás la torre de marfil y plata (derecha de la imagen).



Figura 4. Fotograma de video *La princesa y el pirata*. Fuente: video *La princesa y el pirata*.

Una vez teniendo el reparto y antes de pasar a la puesta en escena, cuya pieza sonora serviría como hilo conductor para las acciones, entradas y salidas de personajes, etcétera, se reparaba en la importancia de la expresión del cuerpo a la hora de actuar. Nadie tendría que memorizar los diálogos, lo que se necesitaba era interpretar mímicamente a lo que la pieza sonora en ese momento hacía referencia. Se trataba, como dijera Pallasmaa del cine mudo, de “compensar la falta de sonido mediante una sobreactuación efusiva” (Pallasmaa, 2006, pág. 51). De esta manera, cada uno de los personajes se caracterizaba según su papel con el material disponible¹¹ y muy rápidamente se hacían algunos ejercicios, colocando a los personajes en situaciones de la historia y escuchando las opiniones de los que observábamos, si es que las había, sobre qué podría hacer para realizar dicha acción.

Se les reiteraba la importancia de estar atentos y dar lo mejor de sí, ya que se haría en una única toma, sin pausas, ni repeticiones. Se

11 Se empleaba el material que Letra Uno había considerado para ese taller (figura 2 “material”), así como otro tanto que personalmente aportaba: gorros, paliacates, parches de pirata, espadas, coronas, anteojos, máscaras, varas mágicas, zapatillas, un pez de tela, etcétera.

daba paso pues, a que todos y cada uno se posicionaran en el lugar que les correspondía, se encendían las cámaras de video solicitándoles que hicieran una toma general del grupo, y después de preguntar que si estaban listos, no había más que aventurarnos al devenir de la realización.

Fue interesante y sorprendente cómo la interpretación de estos cuerpos parlantes —a la hora de actuar—, tomó en cada uno de ellos, matices diversos. Y quizá es eso justamente lo que habría que cuidar, esas diferencias, esas formas de relacionarnos entre diferentes. De esta manera y por citar algunos casos, hubo quienes en la espontaneidad del momento, improvisaron más allá de lo previsible: el hueso del que hablamos líneas arriba, sirvió como catalejo o remo de algunos piratas (figura 5); las varas mágicas fueron a su vez cepillos para algunas princesas (figura 6); hubo torres que arrebataban los objetos de los príncipes como desaprobación de su visita (figura 7) e incluso uno de ellos asumía por momentos parodiando, con la corona en la cabeza, su papel de Filomena (figura 7); los hubo quienes también desde su lugar —fuera de escena, que no de cuadro— decidieron intervenir el momento lanzando un plátano (figura 8) e incluso hubo quien dibujó las olas del mar desde su asiento ondeando los brazos (figura 9).



Figura 5. Fotogramas de video *La princesa y el pirata*. Fuente: video *La princesa y el pirata*.



Figura 6. Fotograma del video La princesa y el pirata. Fuente: video La princesa y el pirata.



Figura 7. Fotogramas del video La princesa y el pirata. Fuente: video La princesa y el pirata.



Figura 8. Fotograma del video La princesa y el pirata. Fuente: video La princesa y el pirata.

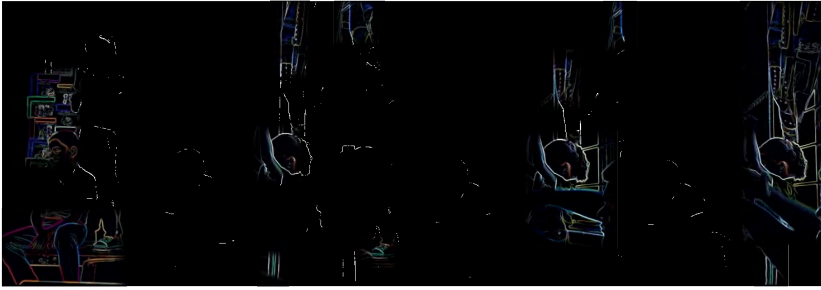


Figura 9. Fotogramas de video *La princesa y el pirata*. Fuente: video *La princesa y el pirata*.

Así hubo también quienes quedaron paralizados a la hora de entrar a escena y permanecieron rígidos, constreñidos, mirando continuamente hacia el techo, el piso o el lado en donde estábamos el resto. Personalmente en estas situaciones prefería dejarlos en la confrontación por la que estaban pasando. Algunos llegaban a sobrepasar dicho momento, comúnmente tras colocarse la máscara que llevaban en la mano o haciendo uso de algunos de los objetos que portaban. Pero si después de un tiempo no había cambio en ellos, intervenía desde mi lugar gesticulando como si fuera el personaje en cuestión. Ellos o ellas reían y el resto también. Esto les permitía relajar el cuerpo y tomarse su papel de manera risible.

Para hablar del uso de las cámaras, es preciso señalar que entre aquellos niños eran muy excepcionales los casos de quienes portaran algún celular, por no decir que cámara. No se niega que posiblemente muchos de ellos tuvieran cierta afinidad ya sea por el uso de los móviles de algún familiar, pero esto queda en un plano especulativo. Lo que sí, es que tanto el cuidado en la manipulación de dichos aparatos, como los modos en que cada uno de aquellos niños grabó, se llevó de manera óptima y destacablemente. Algunos se coordinaron con otro par de niños para asistílos: ya fuera para que alguien saliera de cuadro, para que no se tropezara el camarógrafo, para que alguien de los que estaba en escena girara un poco, que no caminara tan rápido, etcétera, y cuyas decisiones e iniciativa vinieron de ellos mismos. Otros se las ingeniaban solos, posicionados en un algún lugar desde donde seguían las acciones de los personajes consiguiendo primeros planos, paneos, contrapicados, etcé-

tera, y algunos otros iban a la búsqueda de los lugares que terminarían considerando para hacer ciertos planos. Por ejemplo, este par de niños que decidieron subirse a las mesas para conseguir en un plano picado, el momento en que el pirata dialoga con Filomena (figura 10). Cabe señalar que también para quienes trabajaron con las videocámaras, la demanda auditiva al seguir la pieza sonora y por tanto, el dejar en cuadro a “quien o quienes correspondía”, fue parte clave para el seguimiento de la narración de manera visual. Asimismo, es importante mencionar que con el uso de la cámara Go pro, el trabajo de grabación fue un tanto más intuitivo, ya que dicha cámara carece de *viewfinder* o pantalla en la que se muestre el cuadro o imagen. Esto llevó a la mayoría de camarógrafos que grabaron con dicha cámara, a mantenerla con los brazos estirados desde diferentes ángulos.



Figura 10. Fotogramas de video *La princesa y el pirata*. Fuente: video *La princesa y el pirata*.

De igual manera, es importante no pasar por alto la colaboración de todos aquellos que “detrás de cámaras” muchas de las veces tomaron la batuta de la dirección. Este detalle llegó a hacer la diferencia por cuanto

que fueron acciones propositivas ya fuera para quienes actuaban, grababan o formaban parte del público.

Las puestas en escena comúnmente terminaban con el clamor de todos los participantes con el típico: “beso, beso, beso”, acompañadas de gritos, aplausos, risas y mucho movimiento. Se regresaba el material y ya sin tiempo, debido a que tenía que ir a dar el siguiente taller en otro grupo, les agradecía la entrega que habían tenido, y que posteriormente vería los videos y les haría saber qué había encontrado en ellos. Sin lugar a dudas, una de las cuestiones que más me siguen asombrando (ya sea con el visionado del material de producción o postproducción), son todas aquellas expresiones de emoción, asombro, atención y sobre todo de risas y sonrisas que, en la espontaneidad de todos aquellos niños, tuvieron lugar dentro de su salón de clase, en ese taller.

VISIONADO, MÁS PRODUCCIÓN Y POSTPRODUCCIÓN

La producción del taller de *La princesa y el pirata* resultó en un total de 12 videos con aproximadamente 9 min. cada uno. Si bien me había aventurado a solicitarles hacer todo aquello de lo que se ha hablado hasta ahora, para ser francos nunca pensé qué se haría con dicho material. Así fue que, conforme iba haciendo el visionando, cada vez más era la necesidad y el impulso porque éste no quedara archivado, sino que era preciso que por los menos aquellos niños que participaron vieran lo que habían realizado tanto ellos, como el resto de los grupos de otras escuelas. De esta manera, ya no había vuelta atrás, así que comencé a realizar el montaje, y conforme fui volviendo a las escuelas, convocaba durante el recreo a todo el grupo que había colaborado en *La princesa y el pirata*, y les contaba que con otras escuelas habíamos trabajado de manera similar dicho taller, y que me gustaría, porque valía mucho la pena, que termináramos de hacer *la película* que habíamos comenzado. Sería, si se quiere, una película colectiva que mostrase los fragmentos de todos y cada uno de los que ahí habíamos participado. Creí conveniente que los rostros de todos aquellos niños acompañados de su nombre y la función que habían desempeñado, aparecieran como parte invaluable

de algo que se realizó junto con otros. Nadie se negó. Por el contrario, querían mirar y mirarse en lo que habían hecho. Así fue, que poco a poco, el tiempo del recreo fue el tiempo para elegir los lugares en donde elaboraríamos los créditos de nuestra película, en los que se incluirían los retratos en imagen-movimiento, de todos y cada uno de los que colaboramos (figura 11).



Figura 11. Fotogramas: créditos. Fuente: elaboración propia.

Para la elaboración de los créditos nos organizamos por papel o función que habían desempeñado. En el caso de las torres y los barcos acompañados con su respectivo pirata, fueron retratos colectivos; el resto, individuales. Todos elegían cómo les gustaría que apareciera su nombre. En su mayoría, decidieron dejar su nombre con apellidos pero también hubo otros que colocaron sus siglas o algún signo, por ejemplo: “¿=”. Asimismo, cabe señalar que la cámara con la que fuimos haciendo los retratos, pasó de mano en mano. Esto permitió que muchos otros niños que no fungieron como camarógrafos, tuvieran la oportunidad de hacer algún retrato y divertirse el resto del recreo, haciéndose fotos.

De igual manera, extendí la invitación a Antonio Elicerio Conchas, artista plástico quien también colaboró como tallerista en esa ocasión, para realizar una ilustración sobre *La princesa y el pirata*. La intención era grabar en video el proceso de producción de la pieza a cargo de Antonio (centro, figura 12), y que serviría para referenciar en los cré-

ditos, el personaje o papel que realizó cada uno de los niños que participaron, en el siguiente orden: torres, princesas, primeros príncipes, segundos príncipes, terceros príncipes, barcos-piratas y finalmente los camarógrafos, cuyas ilustraciones también fueron realizadas por Antonio (costados, figura 12).



Figura 12. Antonio Elicerio Conchas durante el proceso (centro) e ilustraciones para presentación de camarógrafos (costados). Fuente: elaboración propia.

Contando con la producción para los créditos y la realización del montaje final, sólo hacía falta gestionar el espacio para la proyección del video. Presenté el video y la propuesta a dos de las tres directoras de Letra Uno, quienes accedieron a la creación de una muestra itinerante por las nueve escuelas en las que se había intervenido con *El día de las palabras*. Así, la pieza audiovisual *La princesa y el pirata* corrió en la fortuna de que otros tantos niños visualizaran una propuesta que se gestó entre pares, dentro de un lugar que por desgracia muchas de las veces no se abre a las posibilidades de una práctica educativa orientada en el acto de creación, o en otras palabras, a considerar la creación artística como acto educativo.

VAYAMOS APAGANDO LAS LUCES PARA PODER VER

La proyección del video final de *La princesa y el pirata*, se llevó a cabo como parte de los cierres del proyecto *El día de la palabras*, incluso en

aquellas escuelas que no habían participado.¹² Se realizaron un total de doce proyecciones por escuela, en las que todos y cada uno de los grados y grupos acompañados de algún tallerista, asistieron al cine que había sido montado dentro de un salón de clase y en el que la pizarra, cual pantalla, fue recreada por aquellas imágenes que nadie, incluso los que habían colaborado en el video, habían visto antes (abajo, figura 14).

Desde el momento en que se comenzaban a montar las telas negras sobre los ventanales para oscurecer el salón, la visita de niños al lugar y las preguntas por lo que se estaba haciendo, los llevó a muchos de ellos a formar parte de lo que sería su cine en la escuela. Así que nunca faltaron manos ni el ingenio para hacer del salón de clase un espacio otro, al alcance de los niños. Por fuera de nuestro cine, se colocaban a “Jano”, quien mostraba el título de la película que se proyectaría, así como a “Kiki”, quien portaba un bolso que contendría los comentarios y algunas veces hasta regalos del público asistente, y en algunos casos se montó la pieza de Antonio fuera de la sala (figura 13).

Los grupos entraban e iban tomando asiento en las sillas o escritorios que se encontraban en el centro y al fondo del salón (arriba, figura 14). Una vez todos en sus lugares, se pasaba a dar una breve explicación de “qué es lo que veríamos” y de manera general, cómo se había llegado a crear esta pieza colectiva (video). Cabe señalar que todos aquellos que asistieron a la proyección (refiriéndonos particularmente a niños y talleristas), habían formado parte del taller de *La princesa y el pirata*, en la que cada uno de los grupos junto con sus talleristas, lo llevaron a cabo a su manera, de otras maneras. Así que el antecedente estaba dado, y el énfasis se hacía en considerar que *más allá del bien y del mal*, lo importante son las diferentes formas de llevar a cabo una misma actividad, un mismo taller, en un espacio similar. Se preguntaba que si estaban listos y se daba paso a apagar las luces para conseguir ver lo que en aproximadamente 16 minutos, se ofrecía como algo más que simples y llanas imágenes.

12 Dos fueron las razones por las cuales no participaron tres escuelas de las nueve en las que se intervino el proyecto *El día de las palabras*. Una de ellas es porque yo sólo colaboré en siete escuelas. La otra es que en una de esas escuelas el proyecto se implementó tiempo después.



Figura 13. Arriba: cine por fuera. Centro: niño dejando algo en la bolsa de comentarios.
Centro izquierda: Jano. Centro derecha: Kiki. Abajo: pieza de Antonio.
Fuente: elaboración propia.



Figura 14. Fotogramas: proyección. Fuente: elaboración propia.

Durante las proyecciones la sala fue también otro espacio de risas sincopadas, de silencio y expectación ante los acontecimientos que se suscitaban en la pantalla. Hubo momentos en que se hacía alusión a aquellos niños que identificaban y que formaban parte de su escuela gritando su nombre o diciéndole al de al lado que lo conocían o era su amigo(a). Así también hubo quienes imitaban las voces de los príncipes, aquellos otros que comenzaban a mover el cuerpo como si fueran alguno de los personajes y otros tantos que en los créditos, se levantaron a bailar. No faltaron los que aplaudieron en el interludio que da paso a los créditos.

Las proyecciones solían concluir con muchas preguntas venidas de aquellos niños tales como: ¿Cuándo, dónde, cómo y por qué lo habíamos realizado? ¿En dónde estaban ubicadas las otras escuelas? ¿Que por qué ellos no había realizado una? ¿Que quién me había enseñado a hacer películas? ¿Que por qué aparecía en negro y con colores la parte en que entra el barco pirata? Y una que aún sigue siendo muy llamativa y se reiteró en varias escuelas con diferentes grupos: ¿En dónde habíamos grabado el momento en que Antonio hacía la ilustración? Se intentaba responder a sus inquietudes, haciendo énfasis en que se trataba de un trabajo que habíamos hecho de manera colectiva y colaborativa. Se les animaba a pensar que más allá de las disputas que podemos tener con otros y las diferencias o igual de edad que cada uno de nosotros teníamos, había formas en que organizándonos y sobre todo divirtiéndonos, podrían resultar cosas como ese video, que tan sólo mostraba una parte de lo que en realidad se vivió durante todo el proceso de creación.

Por otro lado, solía programar a los grupos que colaboraron en el video, previo a la hora de la salida o del recreo. Esto nos daba oportunidad de quedarnos un poco más a chalar sobre su experiencia e inquietudes en relación a lo que habíamos visto y realizado. A decir verdad, difícil es la elección de palabras para dar cuenta de lo que aquellos ojos, aquellas bocas, aquellos cuerpos parlantes, expresaban durante y al final de la proyección. Lo que sí, es que el ánimo de que dicha experiencia fuera compartida más allá de las escuelas y de entre aquellos niños, había sido una de las inquietudes que nos pusieron en camino para la realización de este artículo. Gracias a todos y todas ellas.¹³

UN COMENZAR SIN CONCLUIR

Considero que los caminos, poco explorados, aún están esperándonos a todos aquellos que decidamos incursionar y apostar por la transmisión de la creación audiovisual con niños, como parte integral de la formación

13 Aquí se puede ver el resultado final del video *La princesa y el pirata* (contraseña: filomenaensolmayor): <https://vimeo.com/277335321>

educativa de todo sujeto, de la responsabilidad educativa que tenemos con las generaciones venideras.

Más allá de la entretención y los fines utilitarios de los que se distancian este tipo de procesos de creación, este encuentro con la alteridad es algo que nos aproxima a descubrir y saber que no hay respuestas o modos únicos de hacer, pensar o sentir lo que nos pasa; algo que nos llega a confrontar ante la emergente incertidumbre, la duda, la responsabilidad y la voluntad de poder, en sentido nietzscheano, que nos llega a ser quienes somos, quienes vamos siendo.

El encuentro con las expresiones artísticas y las posibilidades de creación no se limitan a adaptarse a unos pretendidos límites sino en hacerlos estallar, en generar una ruptura con aquello que, en la mayoría de las veces, la misma enseñanza tradicional que sigue dando sus frutos, ha generado a través de la domesticación del cuerpo y la voluntad.

En este sentido, no sólo los procesos de creación audiovisual sino del arte en general, tiene mucho que aportar a través de la vinculación de un cuerpo multidisciplinario de trabajo que ofrezca algo otro, a lo que la enseñanza, por lo menos de manera general y en México, se ha sentado a reproducir desde la comodidad de un discurso y una práctica aprendidos de memoria, sin hacerse presentes, en el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H (2009) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausgustowsky, G (2016) *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de bellas artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. España.
- Bergala, A (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera ella*. Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duchamp, M. (1995) *Le processus créatif, L'éehoppe*. París.
- Farina, C (2006) *Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía*. Educación Física y Ciencia, pp. 851-61. Argentina. Recuperado (21/02/2017): <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

- Gómez Cerdá, A. (texto) Puebla, T. (ilustración). *La princesa y el pirata*. México: FCE.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. España: Gustavo Gili.
- Pasolini, P. (1995) *Petróleo*. Barcelona: Seix Barral.
- Renoir, J. (1979). *Entretiens et propos*. Francia.
- Stevenin, F. (1994) “Escena, puesta en escena: denuncia de una ideología del cuerpo”, en *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Svankmajer, J. (2012). *Para ver, cierra los ojos*. La Rioja, España: Pepitas de calabaza ed.
- Wenders, W. (2008). *El acto de ver. Textos y conversaciones*. España: Paidós.