



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**AULAS EXPANDIDAS. PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE COMUNIDAD
EN UN PROGRAMA DE ARTES VISUALES EN LA FRONTERA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO.**

Programa de Doctorado en
Ciencias de la Educación (B22.56.1)
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PRESENTADA POR: GRACIA EMELIA CHAVEZ ORTIZ

DIRECTORA: DRA. MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

GRANADA, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Gracia Emelia Chávez Ortiz
ISBN: 978-84-1117-388-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75620>



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**AULAS EXPANDIDAS. PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE COMUNIDAD
EN UN PROGRAMA DE ARTES VISUALES EN LA FRONTERA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO.**

Programa de Doctorado en
Ciencias de la Educación (B22/56/1)
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PRESENTADA POR: GRACIA EMELIA CHAVEZ ORTIZ

DIRECTORA: DRA. MARÍA DOLORES ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

GRANADA, 2022

Para Uriel y Adán

Para mi madre Gracia

Para mi hermano Miguel

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la generosidad y colaboración de personas que durante este proceso conté con su apoyo incondicional.

Mi gratitud para la Dra. Dolores Álvarez, por contar con su orientación, no solo como directora de esta tesis sino por construir un diálogo desde la producción académica. Su atenta lectura y rigurosa retroalimentación me dio la confianza para vislumbrarme como investigadora.

Gracias a los integrantes del tribunal por examinar y valorar esta tesis.

Al personal del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y a la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, su eficiente atención y profesionalismo apoyaron para no frenar este proyecto estando en México.

También agradezco a Virtudes, por no soltarme y a ellas por estar: Virueña, Martha, Viera, Sara, Isa, Ileana y Sandra.

Gracias a la generosidad del profesorado del Programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Sus conversaciones, experiencias, testimonios y esperanzas de construir un mundo mejor a través del arte fueron el soporte para este proyecto.

A los estudiantes, fundamentalmente a las artistas mujeres que sabiéndose en lucha permanente participan en la transformación de la realidad.

Este trabajo no hubiera sido posible sin los años como docente en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y sin el trabajo académico, político y comprometido con mis colegas Ma Eugenia Hernández y León de la Rosa.

A las amistades entrañables, con las que he compartido vivir esta frontera: Alejandra Aragón, Alice Briggs, Ana Infante, Baby Twins, Bertha Pacheco, Cesar Tovar, Don Chico (†), Eduardo Barrera, Estela Meza, Itzel Aguilera, Johanna Kjaer, Karina Murillo, Kerry Doyle, Marcia Santos, Meny Espíndola, Leticia Peña, Linda Ávila, Gina Arizpe, Obeja Negra, Olga de la Torre, Omar Rosas, Oscar Gardea, Rosy Vázquez, Susana Prieto, Tere Almada, Teresa Margolles, Tere Montero, Tato y Verónica Corchado.

Al desierto y a la familia que encontré en él: Alejandro Sacramento, Alberto Nava, Cecy Muñoz, Cecilia Lugo, Daniel Vela, Dña. Leo Ambriz, Don Melitón Nava, Julián Cardona (†), Irene Nava, Marcos Estrada, Maryloli Díaz, Santiago Juárez, Raúl Femat y Sabio.

A las mujeres de mi familia, a mi madre Gracia, a mi hermana Ludy, a mis tías Magda, Maricela y Ludivina (†); a mis cuñadas Raquel, Cheli y Bertha y a mi suegra Guadalupe. A las niñas, Ludita, Rebeca, Paulina, Raquel, Sofía, Allison y Juliana.

A mi padre, mi suegro Adán, mis hermanos Héctor y Miguel, a mis sobrinos y ahijados.

Finalmente, a mi hijo Uriel porque ha sido el compañero de este largo viaje desde sus inicios y a mi esposo Adán porque sin su tiempo, esfuerzo y aliento este proyecto no hubiera tenido final.

**AULAS EXPANDIDAS.
PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS DE COMUNIDAD
EN UN PROGRAMA
DE ARTES VISUALES EN LA
FRONTERA DE CIUDAD
JUÁREZ, MÉXICO**

Resumen

En Ciudad Juárez, México, en la frontera con Estados Unidos, los docentes de un programa de artes visuales realizan su trabajo en un contexto considerado como el epicentro del periodo más violento de la historia moderna en México, la llamada "guerra contra el narcotráfico", entre 2008 y 2012, con la presencia de cárteles del narcotráfico y de contingentes militares; este período se distinguió por violencias tan profundas e irreversibles, y más de 11,000 muertes en la entidad durante este período. En este documento presentamos resultados de una investigación en la que se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos, con profesores de artes visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se expone cómo las trayectorias personales y profesionales del profesorado han modelado sus estrategias pedagógicas, con el

fin de que los estudiantes reconozcan las problemáticas del contexto social fronterizo, exploren las identidades y fortalezcan las experiencias vividas en esta cotidianidad conformada por diversas violencias profundizando en prácticas que promueven producciones artísticas en un espacio-aula expandido en el territorio fronterizo. Se encontró que las prácticas de estos docentes

representan una vía para el cultivo de experiencias, por parte de los estudiantes de artes, que les permitan cuestionar esta situación problemática, mediante metodologías de producción colaborativas que tienen sus raíces en las pedagogías críticas.

Palabras Clave: Violencia, Ciudad Juárez, Educación artística, Investigación Pedagógica, Análisis cualitativo.

Abstract

In Ciudad Juárez, Mexico, on the border with the United States, teachers of a visual arts program carry out their work in a context considered to be the epicenter of the most violent period in modern history in Mexico, the so-called “war against the drug trafficking”, between 2008 and 2012, with the presence of drug trafficking cartels and military contingents; this period was distinguished by such deep and irreversible violence, and more than 11,000 deaths in the state during this period. In this article we present the results of an investigation in which qualitative data collection and analysis techniques were used, with visual arts professors from the Autonomous University of Ciudad Juárez. It is exposed how the personal and professional trajectories of the teachers have shaped their pedagogical strategies, in order for the students to recognize the problems of the border social context, explore identities and strengthen the experiences lived in this daily life shaped by various types of violence deepen in practices that they promote artistic productions in an expanded classroom space in the border territory. It was found that the practices of these teachers represent a way for arts students to cultivate experiences that allow them to

question this problematic situation, through collaborative production methodologies that have their roots in critical pedagogies.

Key Words: Violence, Ciudad Juarez, Art Education, Pedagogical Research, Qualitative Analysis.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....23

CAPÍTULO 1

1. El problema y la Justificación31

Contexto local de la educación superior.....32

Objetivos de la investigación.....43

Objetivos específicos.....44

Preguntas de investigación.....44

Aportaciones esperadas.....45

CAPÍTULO 2

2. Fundamentación y Antecedentes.....49

2.1 Fundamentación teórica: las pedagogías críticas y el contexto como eje referencial.....50

2.2 Antecedentes del estudio de la enseñanza de las artes en contextos violentos.....57

CAPÍTULO 3

3. Metodología.....	75
3.1 La metodología cualitativa y la investigación educativa.....	76
3.2 Método de caso etnográfico.....	79
3.3 Técnicas de recolección de datos.....	86
3.3.1 Revisión documental.....	87
3.3.2 Observación.....	88
a) Selección de espacio / momento.....	91
b) Sujetos de observación.....	91
c) Objetos de observación.....	92
3.3.3 Las entrevistas cualitativas.....	92
3.4 El análisis y los criterios de validez de la investigación.....	101
1. Análisis, a través de la codificación abierta.....	102
2. Síntesis, a través de la codificación axial.....	103
3. Interpretación.....	103

CAPÍTULO 4

4. El Contexto de Estudio: Ciudad Juárez.....	107
4.1 Ciudad Juárez, ciudad de migrantes.....	109
4.2 Las violencias en Ciudad Juárez.....	127

CAPÍTULO 5

5. Arte Fronterizo y las Prácticas Colaborativas en el Contexto Juareense.....	147
5.1 Arte en la Frontera. Ciudad Juárez-El Paso.....	150
5.2 Prácticas de Comunidad en Ciudad Juárez.....	185

CAPITULO 6

6. Compromiso Social para la formación de artistas en la frontera.....	195
6.1 La Formación de Artistas en Ciudad Juárez.....	196
6.2 Trayectorias y Perfil Docente.....	213
Semblanzas de los docentes.....	216
6.3 La enseñanza y sus vínculos con el Contexto.....	226
Categorías de análisis: Tipología del Docente.....	229
6.3.1 Investigador.....	229
6.3.2 Consultor.....	240
6.3.3 Activista.....	245
6.3.4 Artista.....	255
6.3.4.1. Vínculos con el Arte Fronterizo.....	256

CAPÍTULO 7

7. Aulas Expandidas.....	265
7.1 Estrategias de pedagogías críticas.....	266
7.2 Las pedagogías colaborativas en contextos de violencia.....	273
7.2.1 Las Colectivas Feministas	273
7.3 Pedagogías en el espacio- aula expandida	300

CONCLUSIONES	343
---------------------------	------------

REFERENCIAS.....	351
-------------------------	------------

ANEXOS

Manuscrito Original de Artículo.....	373
Mapas Curriculares del Programa de Artes Visuales, UACJ.....	405

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla.1 Permanencia Institucional del personal docente.....	215
Tabla 2. Actividades auto-reconocidas por los docentes.....	228
Tabla 3 Actividades auto-reconocidas por los docentes y evidencias.....	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de alumnos en educación superior en Ciudad Juárez.....	38
Figura 2. Tipología de investigador.....	229
Figura 3. Tipología de Consultor.....	240
Figura 4. Tipología de activista.....	245
Figura 5. Tipología activista: vínculo con colectivos fronterizos.....	252
Figura 6. Tipología de artista.....	255
Figura. 7. Tipología de artista: vínculos con el arte frontera.....	26

INTRODUCCIÓN

No ha sido fácil la historia de esta investigación. El camino que he recorrido para construirlo es también parte del objeto que intento distinguir, la incorporación de las experiencias docentes y la reconfiguración de la enseñanza del arte en un contexto deteriorado como consecuencia de las violencias ocurridas en los últimos 15 años y en la que Ciudad Juárez era reconocida como “la ciudad más violenta del mundo”¹. Escribí los primeros tramos de este recorrido de una forma muy “incómoda”, debido al empeño de querer ser consecuente con el hecho de “participar”, más que con el hecho de querer “entender”. Comprendiendo que el ejercicio de la escritura también es un modo de marcar rumbos que implican compromisos que atienden al orden de la investigación, esencialmente desde una perspectiva cualitativa, se produjo un ejercicio de pensar mi propio contexto, asumiendo la

¹ Ciudad Juárez quedó marcada en la historia como la ciudad más violenta del mundo, durante la guerra entre los cárteles de las drogas y el ejército de Felipe Calderón, arrojando el flagelo de la violencia un aumento de 14.4 en 2007 a 75.2 en 2008 y a 108.5 en 2009. Siete veces superior al índice nacional y además una de las más elevadas del mundo, de acuerdo con reportes de Human Rights Watch (2011). Remito al lector: <https://www.hrw.org/sites/default/files/reports/mexico1111spwebwcover.pdf> (Última consulta: mayo 16, 2019).

emocionalidad que hace posible pensar *desde dentro*, tanto en la cuestión de la subjetividad de la enseñanza artística como en la personal.

El escenario de frontera me motiva a explorar otros modos de reinterpretar el entorno social, de modo enlazado también con la búsqueda de mi propia identidad, la cual está matizada además por un conciencia nítida de mi trayectoria docente y mis lugares como ser fronterizo que, como tales, transitamos siempre en los bordes, en los límites cartográficos de los devenires de las subjetividades (Sandoval, 2004), que ante cualquier intento de encasillarnos en un territorio definido y encorsetado, nos fugamos en la búsqueda de nuevos espacios por hacer.

En coherencia con lo anterior, me sitúo como investigadora desarrollando un proyecto empírico durante el periodo de formación del Máster en Arte y Educación; identificando las acciones de activistas culturales² que nos antecedieron, para sentar la plataforma en la que ahora realizo esta disertación.

² Para una panorámica sobre el tema la cultura en Ciudad Juárez ver: Balderas y Padilla: *Aproximaciones al estado general de la cultura en Ciudad Juárez* en Pacto por la Cultura, *Repensando Ciudad Juárez*. <http://www.pactoporlacultura.org/repensando.html>. (Último acceso: octubre 24, de 2017).

Esta investigación plantea, desde la metodología cualitativa, la necesidad de exponer la consonancia de las experiencias de los docentes en un programa universitario en artes visuales, en el contexto de la frontera norte de México, y este proyecto conlleva una intención académica: conocer las experiencias de responsabilidad social en la enseñanza del arte (Montoro et al., 2015), como entorno directo para la formación de compromiso y sentido humano de los futuros profesionales del arte en una de las ciudades más violentas del mundo.

Ciudad Juárez, situada en frontera con Estados Unidos de América, es una urbe con más de un millón de habitantes y en donde las prácticas de violencia se han agravado particularmente en la última década; atravesada por violencias diversas asociadas a la pobreza, la precariedad laboral, la insuficiencia en servicios de salud y educación; una ciudad con expresiones híper-violentas por parte de autoridades y cárteles del narcotráfico que ejecutan crímenes, secuestros, feminicidios y desapariciones forzadas (Cano, Estrada y Chávez, 2017).

Entender la formación de artistas como un proceso de investigación acción participativa, que transforma un contexto de violencias álgidas en aulas expandidas; permite trabajar en una red de espacios, y propicia reflexionar acerca de cómo la enseñanza del arte se configura también a partir de

estrategias de prácticas artísticas colaborativas, mismas que posibilitan acciones de réplica y resistencias³. En este estudio se plantea la necesidad de localizar las acciones de los docentes, que responden a problemáticas del contexto a través de pedagogías críticas, que más allá de revisar la producción de objetos, buscan dar salida a lo que llamaríamos *aulas expandidas*. A través de la metodología etnográfica, se realiza un marco interpretativo para identificar y analizar los siguientes aspectos: 1) las relaciones entre las trayectorias docentes y las pedagogías críticas; 2) las pedagogías colaborativas en contexto de violencia y 3) las producciones artísticas en el espacio-aula expandida.

También indaga acerca de las siguientes cuestiones: *¿A qué estrategias emergentes recurre el docente en un programa de artes visuales que le permiten agenciar las prácticas académicas con un contexto de violencias?. y en esos casos, ¿cuáles estrategias proceden de su formación docente y cuáles de su trayectoria personal?.*

³Rodrigo, Javier. *Educación Artística y prácticas artístico-colaborativas. Territorios de cruce transversales*. Ediciones de Consejería de Cultura y Turismo, 2007. Valladolid p. 77

Esta investigación esta constituido por siete capítulos. En el primer capítulo se delimita el problema, se introducen las preguntas, objetivos de la investigación y sus posibles alcances.

En el segundo capítulo, se aborda el marco conceptual, basado en las pedagogías críticas, que orientó el análisis de los datos recabados y las reflexiones en torno al problema de investigación. Se presentan también una revisión de estudios realizados acerca del tema y la problemática de estudio: la enseñanza de las artes en un contexto de violencias.

En el tercer capítulo, se presenta la estrategia de metodología cualitativa, que seguí para llevar a cabo la investigación educativa que sustenta este trabajo de tesis. Organicé el capítulo en cuatro apartados. En el primero abordo el problema y la justificación, los elementos de la metodología cualitativa y la investigación en el ámbito educativo; en el segundo apartado abordo el caso etnográfico que utilicé para recoger, ordenar e interpretar los datos recogidos durante estos últimos cuatro años. En el tercer apartado comento los principales aspectos de las técnicas de recolección de datos (revisión documental, observación, y entrevistas cualitativas). Finalmente, expongo las directrices del proceso de análisis de los datos recogidos y los criterios de validez y confiabilidad de la investigación.

En el cuarto capítulo expongo las principales características del contexto donde realicé mi estudio: Ciudad Juárez. Destaco el carácter distintivo de ciudad de migrantes de esta urbe, y la problematización y deterioro de este contexto, desde la emergencia del feminicidio en los años noventa, y particularmente, con la violencia desatada por las políticas federales de seguridad pública. En el tema de las pedagogías críticas, el contexto constituye un elemento esencial e insoslayable.

En el quinto capítulo expongo un panorama del contexto específico de la producción artística en la frontera; haciendo énfasis en las prácticas artísticas colaborativas que surgen del contexto como referencia y experiencia; y analizando dos casos particulares relevantes y recientes para este trabajo.

En el sexto capítulo se profundiza en los espacios universitarios del programa de Artes Visuales, el conjunto de profesores tomando en cuenta intersecciones, espacios de participación, práctica artísticas y contexto fronterizo. Se presenta el perfil del docente tomando en cuenta intersecciones de las pedagogías críticas y sus vínculos con el contexto. Y se exponen las categorías para el análisis construidas a partir de 5 tipos de vinculación: Investigador, Consultor en artes, Activista, Artista.

El séptimo se presentan las prácticas pedagógicas en Aulas Expandidas. Las relaciones, contextos, situaciones distintas y problemáticas y cómo se producen las citadas “cualidades relacionales” a través del proceso transversal de enseñanza-aprendizaje en la frontera de Ciudad Juárez.

CAPITULO I

EL PROBLEMA Y LA JUSTIFICACIÓN

En este capítulo se delimita el problema, se plantea la necesidad de localizar el objetivo general, los objetivos particulares, las preguntas de investigación así como las aportaciones esperadas.

Contexto local de la educación superior

Las prácticas pedagógicas en la frontera norte de México, desde el campo de la investigación educativa, más allá de referir su función a ciertos procesos generales, es todavía una línea con escasas producciones, y todavía menos las referidas a la enseñanza del arte (Montero, 2016). Encaminadas a las funciones generales del docente, el modelo educativo, la evaluación docente o las demandas del mundo globalizado (Silva, 2020); discrepan con los crecientes trabajos en Latinoamérica que pugnan por llevar el tema de comunidad, responsabilidad social, conflictos sociales, contextos precarios y lo local a los marcos de la investigación educativa (De Souza, 2005; Stromquist, 2009; Morin, 2011; Montero, 2016; Grinberg 2016 y Hickey-Moody, 2021).

Las miradas sobre la educación superior en la frontera norte de México se han orientado a registrar que las prácticas académicas del profesorado se vinculen a lineamientos de productividad (Silva, 2009), hasta el punto de llegar a producirse “...una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos...” (Bruner, 1987: p6). Se distinguen cambios de roles en el profesorado, que lo

alejando del contexto (Gil, 2018), llevándolo a atender políticas hegemónicas, como en el caso de la *maquiladora*⁴, que plantean un currículum basado en competencias, pragmático desde los parámetros de la producción manufacturera. Se establecen también evaluaciones externas que controlan y conducen las dinámicas docentes hacia un modelo pedagógico que forma profesionales enfocados en la resolución de problemas globales pero no de los locales (Silva, 2020).

Así, el fenómeno de lo global en la frontera norte de México, no solo ha subordinado la dimensión económica, sino también su autonomía científica y pedagógica, su oferta de servicios y programas y las condiciones para recibir financiamiento (Montero, 2016). Se afecta así lo social y cultural en las instituciones de educación superior, desdibujando su perfil social (Giddens, 2000).

Fue a fines de los años ochenta, durante la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), que se rediseñaron las políticas de educación superior privilegiando criterios

⁴ La *maquiladora* refiere principalmente a un régimen arancelario en el que se inscriben las empresas para importar temporalmente, libres de impuestos, los insumos, componentes, maquinaria y equipo. Define a un tipo de empresa que ensambla, manufactura, procesa o repara materiales temporalmente importados por el país receptor (México), para su eventual exportación. García (2001): *La Maquila y la inversión extranjera directa en México*, en La Apertura Externa de la Economía Mexicana.

internacionales de calidad y evaluación. Así, las acciones de las políticas educativas, desde el estado mexicano, estuvieron orientadas hacia las competencias a través del financiamiento condicionado de recompensas⁵. Entre las razones que se argumentan como justificación para generar este sistema de recompensas se encuentran la crisis económica, la devaluación del peso y la pérdida del poder adquisitivo del salario mínimo. En este escenario de crisis económica, el estado emerge con una doble función: estado financiador y estado auditor.

Este sistema de recompensas también modificó el sistema administrativo de las instituciones de educación superior. Es el caso de la creación de la Dirección General de Planeación y Evaluación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Una instancia que se creó para que los profesores compitieran por los recursos del Fondo de Modernización de la Educación Superior y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), fijando metas, alcanzando logros e indicadores establecidos. Por consiguiente, la evaluación se convierte en un mecanismo con un componente

⁵ A través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se estructuró el sistema de Cuerpos Académicos y se implementaron programas de apoyo a la investigación y programa para el desarrollo profesional docente. Esta fuente de apoyo, refiere equipamiento e infraestructura, mobiliario, insumos, recursos, apoyo administrativo, becarios, como también soporte para asistencias a foros; y está identificada como la principal fuente de recursos para producir investigación en México, después de la propia institución de adscripción.

político, ideológico y comparativo, que no surge de la pedagogía y que ejerce un rol de control en el desempeño y desarrollo del profesorado (Kuri, 2006).

También las condiciones y procedimientos de contratación se sistematizaron; obtuvieron menor peso las condiciones de contratación y la estabilidad laboral, y esto disminuyó las condiciones de la vida colegiada, la participación en decisiones, el uso que se hace del tiempo contratado, la vinculación con otros sectores y la estabilidad laboral.

La función de la reforma educativa en los ámbitos de las instituciones de educación superior en 2013 resultó con fines evaluativos acordes a normas y criterios definidos desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial. Con tendencia por atender las demandas de la élite industrial en la frontera de Ciudad Juárez, se crearon eslabones con la *maquiladora*, debido a su alta densidad tecnológica en sectores como el automotriz y aeroespacial, articulando también estrategias de inmersión social (Silva, 2020).

Por consiguiente, la gestión y administración de programas educativos se erigieron desde la *matriz colonial*, a decir de Mignolo (1996), seduciendo las políticas educativas y modificando radicalmente los

nexos de los grupos dominantes con las instituciones de educación superior. Por consecuencia, los vínculos de las instituciones de educación superior con las prácticas comunitarias se debilitaron, como también las conexiones de los programas académicos con sus entornos directos, actuando a espaldas de las realidades socioculturales. Es decir, dejando fuera del currículum los procesos de reflexión y de interpretación de la cultura regional.

El currículum por competencias ha resultado el más adecuado para vincularse con la economía globalizadora, con el propósito de aspirar a interpretar códigos de la producción, con una enseñanza pragmática, considerando la formación humana, crítica o integral como superficial en la formación profesional. En esta corriente se privilegió lo cuantificable y se excluyó a las personas y comunidades de su diseño. Así, se anuncia la creación de Comités Interinstitucionales de Evaluación Superior (CIEES), operados por la Secretaría de Educación Superior (SESIC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. Estas pautas distanciaron todavía más a los educandos de los contextos particulares de la región y de la identidad comunitaria.

En el contexto local, la cobertura de educación básica es insuficiente: mientras que en la capital del Estado de Chihuahua, cuatro de cada diez en edad preescolar no asiste a la escuela; en Ciudad

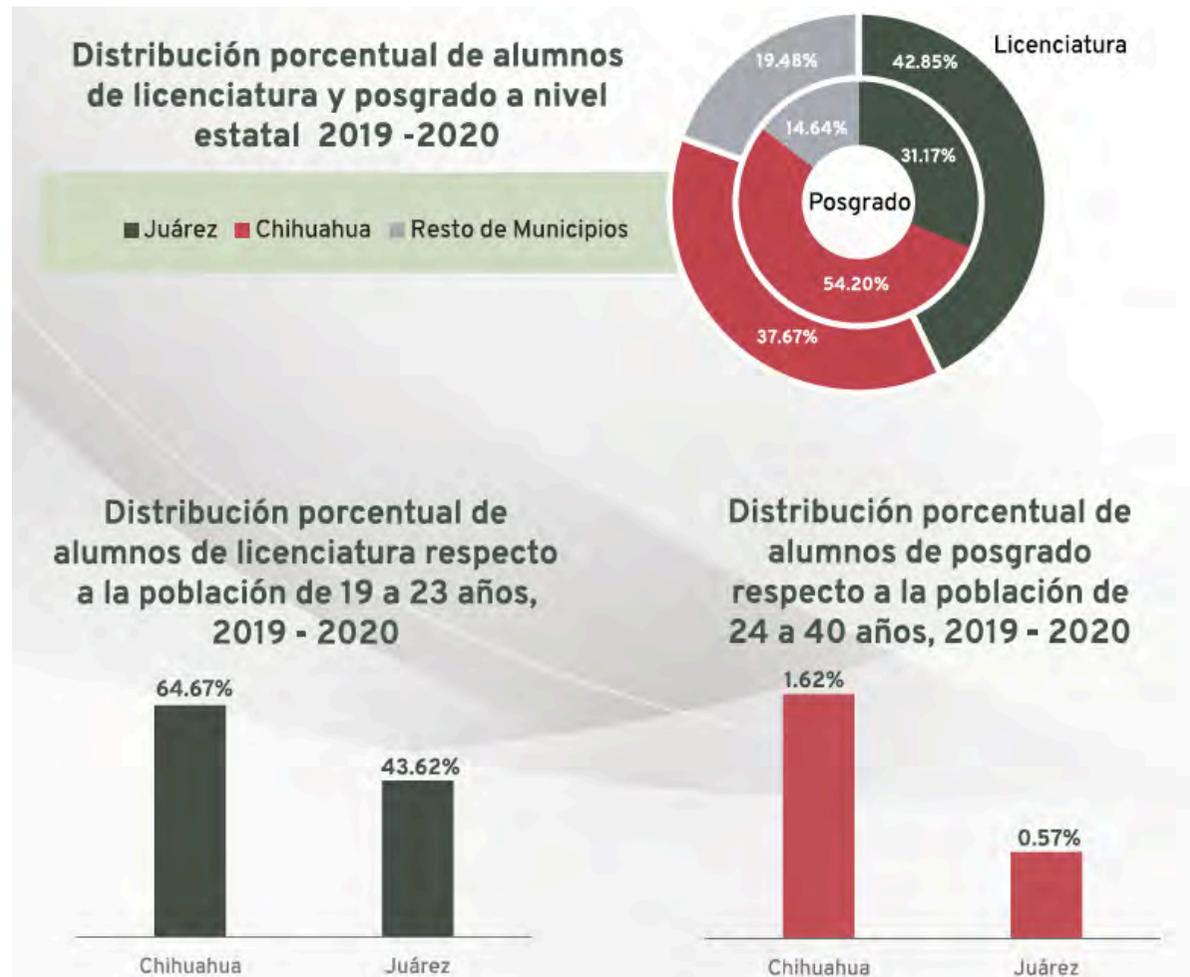
Juárez son siete de cada diez. La cobertura en edad preescolar en Ciudad Juárez es un alarmante 43%; aunque en los niveles de educación primaria y secundaria se alcanzaran 95% y 92%, respectivamente, la gravedad radica en los altos niveles de deserción, lo que nos lleva otra vez a resultados negativos, de acuerdo al Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP, 2021).

De las 94 instituciones de Educación Superior en el Estado de Chihuahua, 22 se ubican en el municipio de Juárez y éste se destaca como el único que cuenta con servicios educativos de nivel superior en la región. Trece instituciones son privadas y nueve son públicas.

De acuerdo a tendencias nacionales, la cobertura reveló una caída en la educación superior, en relación a la alcanzada en 2015 que fue de 61.7%, contra la más reciente en 2020 de 43.6%, una caída de 18.1%, de acuerdo con datos de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, SEECH y de la encuesta intercensal 2020 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI.

Por otra parte, los estudiantes matriculados en posgrados en Juárez (Figura 1) representan solo el 0.57% en la población de mayores a 25 años; en cambio, en la capital de Chihuahua representa 1,62% respecto al mismo rango de edad.

Figura1. *Distribución porcentual de alumnos en educación superior en Ciudad Juárez respecto a la capital del Estado de Chihuahua.*



Fuente: Instituto Municipal de Investigación y Planeación de Ciudad Juárez, Chihuahua. Radiografía socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez 2021

Aunque más estudiantes logran llegar a una institución de educación superior, 86.58% de la matrícula total a las universidades públicas y el resto al sector privado; un gran sector de jóvenes se encuentran en situaciones precarias pues no se reflejan los mismos porcentajes de cobertura en todos los sectores educativos.

En este contexto, las instituciones escolarizadas se han complejizado desde los años setenta, primero con la industria *maquiladora*, su consecuente contratación de migrantes y posteriormente las violencias estructurales: exclusión de servicios de salud, educativos, transporte; escenarios de pobreza y exclusión con expresiones *hiper* violentas por parte de autoridades públicas y narcotráfico que ejecutan extorsiones, secuestros, asesinatos, feminicidios y desapariciones forzadas (Cano, Estrada y Chávez, 2017; Ravelo, 2006). En Ciudad Juárez, las instituciones de educación superior han sido insuficientes para contrarrestar la problemática de violencias, pues a decir de Montero, “éstas se agravan en contextos que promueven más la competencia, el individualismo y el éxito personal que la solidaridad y la cooperación. La violencia institucionalizada y simbólica no se queda en el ejercicio

de políticas sino que penetra en las estructuras mentales de las y los académicos en sus prácticas” (2016: 66).

Asimismo, las violencias impactaron en las políticas y la planeación de la educación superior; y aunque se dio el caso de instituciones como la del Colegio de la Frontera Norte que capitalizaron la coyuntura de las violencias⁶, igualmente afectó a otros muchos más del ámbito del quehacer cultural; diluyendo proyectos de investigación académica y de creación, debilitando compromisos intelectuales, invisibilizando construcciones discursivas y quebrantando las producciones estético-simbólicas como posibles discursos reivindicativos de esta frontera.

⁶(...) “por ejemplo, aquí había un centro de investigación que lleva posiblemente cuatro o cinco décadas, el Colegio de la Frontera, que no tenía docencia, o sea, que solo hacía investigación, así, abstracta. En los tiempos violentos se dieron cuenta de eso, que no tenían diálogo con la comunidad y de que sus aportaciones no eran fáciles de comprender por parte de empresarios y políticos, y que tenían que hacer algo al respecto, y abrieron una maestría de acción política, algo así. Pero, bueno, el caso es que se dieron cuenta de esa distancia que había, se percataron de eso y abrieron esta maestría que se me hizo excelente, porque la misma maestría provoca, por el título que tiene, provoca que haya extensionismo en la investigación y que se una la investigación, y al mismo tiempo es un programa de docencia. Pero, lo que quiero destacar es que fue la violencia la que hizo cimbrar a muchas instituciones y preguntarse sobre esta vinculación.” (Montero, entrevista personal, 7 de Junio de 2017)

Durante la investigación del Máster universitario realizada entre el 2009 y 2011, advertí la creación de proyectos emergentes orientados a proteger de las violencias a los ámbitos educativos, a través de académicos relacionados con organizaciones de la sociedad civil que colaboraron en iniciativas como *Todos somos Juárez*, *Pacto por Juárez* y *Amor por Juárez*, aunque en sus acciones incidía la empresa privada, contuvieron en sus posibilidades la ausencia de políticas sociales (Montero, 2016). Estas acciones emergentes en condiciones intensamente violentas en el que se desarrollaron los docentes requiere habilidades y competencias que aparecen solo en el mundo de la comunidad, con las cuales es posible desplegar prácticas pedagógicas más incluyentes y justas. Así, una etnográfica crítica es la posibilidad de conocer el punto de vista de un actor social situado que tiene sus propios proyectos, intereses y cuestiones (Levinson, 2016).

Las experiencias que me condujeron a distinguir las prácticas emergentes desde la investigación acción, fue a través del proyecto empírico *Baby Twins* (Chávez, 2009) y el acercamiento con el colectivo *Aulabierta*⁷, una comunidad experimental y autogestionada de aprendizaje (Alcaide, 2020)

⁷*Aulabierta* fue una comunidad experimental de aprendizaje dentro de la Facultad de Bellas Artes de la UGR; se constituyó (2004-2012) como una plataforma autogestionada a través de la investigación y producción de conocimiento, retomando el carácter crítico de éste como algo colectivamente construido.

conformado estudiantes de diversas disciplinas. Estas dos experiencias me llevaron a valorar otros modelos de prácticas pedagógicas. El colectivo Aulabierta -ya extinto- buscaba subvertir las fronteras entre los ámbitos “cultos” del mundo académico y los modos “emergentes” de la cooperación comunitaria, para contribuir a crear nuevos medios de investigación y aprendizaje auto gestionados, mediante prácticas innovadoras y colectivas. Estas prácticas emergían y se dirigían en el contexto de comunidades específicas de estudiantes y docentes de Bellas Artes de la Universidad de Granada, interviniendo en las políticas culturales a través de cuestionar y desafiar percepciones cotidianas y las estructuras e intereses sobre las que operan las políticas culturales de su contexto inmediato.

Así también, a través del colectivo, tuve acceso al proyecto *Transductores*⁸ en el Centro Guerrero, que me acercó a un campo de recursos analíticos, diferentes experiencias adquiridas a través de los talleres, clínicas y seminarios teóricos.

⁸*Transductores* es un proyecto cultural y pedagógico que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinarios. Ideado por Aulabierta y coproducido por Universidad de Andalucía. Remito al lector: <https://transductores.info/properties/transductores-centro-guerrero/> y <http://www.iber museos.org/pt/recursos/boas-praticas/transductores/> (Última consulta: enero 1, de 2019).

Fueron los primeros acercamientos a las pedagogías críticas, experiencias estéticas, saberes adquiridos de actores e investigadores de movimientos sociales; a los que se ha podido recurrir para la construcción de esta propuesta en particular. Constituyó pues, una herramienta para fabricar el relato de las relaciones entre los docentes, la comunidad y el arte y de esta investigación.

Objetivos de la Investigación

El objetivo general es comprender, mediante el estudio de caso las relaciones entre las estrategias emergentes para la enseñanza del arte en un contexto de violencia y la trayectoria del profesorado; así como el impacto de las estrategias pedagógicas en las producciones artísticas de los artistas en formación.

Se emprende la posibilidad estructurar (Gutiérrez, 2006) la información para comprender las relaciones entre el arte y la comunidad fronteriza desde la docencia, así como revisar, mediante el estudio del caso de los docentes del programa de Artes visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la cuestión de cómo el profesor ha incorporado estrategias pedagógicas que faciliten

la extensión con la realidad inmediata, para remarcar los casos de estudio que incorporan estrategias pedagógicas referidas a la comunidad y al contexto.

Objetivos específicos

1. Identificar en las prácticas docentes los elementos que tienen como referencia a las dinámicas del contexto fronterizo.
2. Determinar cuáles estrategias pedagógicas, aplicadas por los docentes, incorporan aspectos de su trayectoria.
3. Examinar el impacto de las estrategias pedagógicas emergentes en las producciones artísticas de estudiantes y egresados.

Preguntas de Investigación

Esta investigación se plantea reflexionar a través de las siguientes cuestiones:

¿A cuáles estrategias emergentes recurren los docentes del programa de Artes visuales en un contexto delimitado por las violencias? ¿Cuáles son los giros de sentido en las producciones del arte a partir de las violencias? y en esos casos, ¿se perciben cambios en la vocación de responsabilidad social del estudiantado?

Aportaciones esperadas

Las aportaciones esperadas en esta investigación son de diversos alcances y naturaleza.

1. En primera instancia se espera que aporte un acercamiento hacia las identidades académicas de los docentes, por lo tanto a sus historias de vida y trayectorias profesionales que los moldearon. Con base a la entrevista de profundidad podríamos considerar la autorreflexión del docente como un componente para actualizar las características del profesorado y la visión de su práctica académica, a través de aproximaciones cualitativas; al contrario de los fines evaluativos que actualmente las instituciones tienen con respecto a la práctica docente (Hernández et al., 2012).

2. En segunda instancia, las ventajas de las aproximaciones cualitativas basadas en el estudio de caso, permiten organizar la información y posibilitan conocer los intereses del docente, su posición

dentro de una comunidad, desde la autorreflexión para posibilitar cambios mediante la crítica y la transformación en espacios comunes.

3. La organización de datos observables, a través de otras formas y variables, adopta una perspectiva integradora (Yin, 1994), valorando las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula como expresión de una correlación de fuerzas ético-políticas. Es la praxis y trayectoria del profesor el punto de partida de la problematización, a través de indagar sobre los imaginarios y las subjetividades de una comunidad fronteriza y la técnicas que podrían apoyar en la autorreflexión sobre la condición pedagógica desde las experiencias adquiridas.

En este sentido, se espera obtener respuestas a partir de la reconstrucción de experiencias, sucesos, afectos y experiencias vividas por lo docentes, para hacer visibles los aportes de una comunidad académica. Por lo tanto, también será necesario contextualizar la comunidad que rodea esta investigación. Entonces, para poder reconstruir la relación arte-educación-contexto fronterizo, es necesario recurrir a la propia actividad docente situada (Díaz Barriga, 2003) a los encuentros, a las preguntas y a los esfuerzos, como un ejercicio de autorreflexión, partiendo de la práctica docente, la formación docente y sus estructuras administrativas o institucionales.

Las características y principios de la metodología cualitativa posibilitan conocer las percepciones, posiciones, intereses, prácticas, expectativas, experiencias e identidades de académicos concretos; no se busca confirmar una hipótesis ni fortalecer cuerpos teóricos; y se podría permitir tomar posiciones flexibles de participación para poder entender e interpretar (Marín, 2005), concibiendo el “carácter concientizador” de la investigación, a decir de Freire, “investigación en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad... implica un proceso de búsqueda, de creación, que exige de sus sujetos... la interpretación de los problemas...” (Freire 1985:132).

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

En este capítulo se aborda el marco conceptual, basado en el enfoque de las pedagogías críticas, que orientó el análisis de los datos recabados y las reflexiones en torno al problema de investigación. Se presentan también una revisión de estudios realizados acerca del tema y la problemática de estudio: la enseñanza de las artes en un contexto de violencias

2.1. Fundamentación teórica: las pedagogías críticas y el contexto como eje referencial

De las pedagogías críticas se derivan multitud de estrategias pedagógicas, que en vez de tener como eje la evaluación, tienen la enseñanza, entre ellas: las pedagogías de la oposición, la pedagogía radical, las pedagogías de la emancipación, la educación para el empoderamiento y la educación para la justicia social (Acaso, 2009).

Los planteamientos desde el contexto latinoamericano se han centrado en las tradiciones educativas que refieren a la realidad y desde las cuales se construye a sujetos críticos para transformarla (Freire, 1985), que dieron pie a la pedagogía liberadora de McLaren (1997), siendo fundamental en este contexto, pues distingue la producción de campos de reflexión y experiencias asociativas en las que se valoran las *cualidades relacionales* (Dussel, 2002); mismas que se han establecido, dentro del campo del aula, principios que dan intencionalidad al docente para la enseñanza del arte y que articulan o integran diversas orientaciones de la estética, la sociología, la

pedagogía, la psicología, la filosofía y la historia.

En McLaren, las pedagogías críticas “intentan analizar y desestabilizar las configuraciones sociales existentes, desfamiliarizar y hacer remarcable lo que a menudo es considerado como lo ordinario, lo mundano, lo rutinario y lo banal (...) la pedagogía crítica hace ambigua la complacencia de enseñar bajo el signo de la modernidad, es decir, bajo un signo en el que el conocimiento es considerado ahistórico, neutral y separado del valor y el poder” (1997, p. 39). Desde esta perspectiva, la acción educativa se presenta como un proceso mediante el cual, profesores y estudiantes negocian y producen significados, y crean un espacio para entender la enseñanza como una acción y un proceso continuo en donde también se involucran los compromisos duraderos con la justicia social, a partir de “desarrollar académicamente a los estudiantes, la voluntad de nutrir el desarrollo de una conciencia sociopolítica y crítica” (Ladson-Billings, 1995, p. 483).

La noción de pedagogías críticas a través de prácticas artísticas, más allá de referir su función a ciertos procesos de la enseñanza artística, ha devenido como un lugar de entusiasmos y temores. Por un lado, sus “modos intuitivos” de operar (en el caso del espacio fronterizo) están encaminados a explotar el propio contexto de vida a través de los procesos de enseñanza artística. Por otro, es preciso

advertir que las prácticas pedagógicas también se asumen articulando las teorías y usos, que más allá de sus experiencias sociales es necesario tomar en cuenta que éstas se construyen dentro de un campo complejo de relaciones observables. Giroux, explica que la cuestión no es asociar el arte a “prácticas transgresoras y críticas, sino de articular artistas, educadores y agentes culturales con políticas culturales insurgentes que desafíen...y que al mismo tiempo desarrollen una cultura y una sociedad activa” (2001, p. 128). Lo que se pretende desde este enfoque es “implicar al arte en la exhibición estetizada de modos de vida, de subjetividades, que trabajan en el ámbito de lo real” (Expósito 2001, p. 223).

El modo en que los docentes consiguen experiencias pedagógicas más allá del espacio del aula, “con propuestas que dan cuenta del tejido social y educativo que se mueven a velocidades diferentes así como de las personas que forman parte del mismo, siendo responsables de su transformación” (Mesías-Lema, 2018, p.27), descubriendo imaginarios diversos de su propio contexto (realidad), para luego volcarlos a las prácticas académicas (creación) (Guattari y Rolnik 2006, p. 38), lleva a considerar un dialogo a partir de sus propias subjetividades y resistencias. La categoría de “resistencia”, en este sentido, se toma como “indicativo de “estar” siendo, subsistiendo, en el silencio mimético del vencido

a la espera” (Dussel, 1994, p. 124). Aquí es preciso advertir que las prácticas pedagógicas también se asumen articulando las teorías y los usos didácticos, tomando en cuenta que éstos se cimientan dentro de un campo complejo de relaciones observables en la vida real, y que, tanto su producción como su implementación, son un camino hacia la justicia social.

Los postulados de la educación han transitado un extensísimo panorama, el cual comprende diversas figuras, mismas que han establecido, dentro del campo del aula, principios que dan intencionalidad al docente para la enseñanza del arte; y los cuales se conforman por la articulación de diversos enfoques de la estética, la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía y la historia.

Aunque existen numerosos estudios que debaten sobre la enseñanza desde las pedagogías críticas (Acaso 2009: McLaren, 1997; Freire, 1985; Giroux, 1992), en México todavía persiste el dilema ético de integrar los problemas del contexto en los contenidos de enseñanza; la cotidianidad y sus problemáticas están ausentes, particularmente cuando las instituciones de educación superior, promueven la cultura del individualismo en la docencia y la investigación, (Zabalza y Zabalza, 2011). Además, la falta de interés en temas locales en el aula manifiesta la ausencia de conflictos interpersonales de los mismos estudiantes y este desapego se intensifica en un contexto de violencia.

En el modelo latinoamericano, la perspectiva pedagógica se centra en las tradiciones educativas que refieren a la realidad y donde se construye a sujetos críticos para transformarla (Freire, 1985), y que luego dan pie a la pedagogía liberadora de McLaren. Y es fundamentalmente en el contexto latinoamericano donde distingo la producción de campos de reflexión y experiencias asociativas en las que se valoran las *cualidades relacionales* (Dussel, 2002).

Por otra parte, el panorama de la formación del profesorado para la enseñanza del arte en México continua precaria, se limita en profesionales egresados de programas en humanidades con escasas herramientas pedagógicas, (García, 2021). Además, se debe considerar que en los ámbitos universitarios se dispone de un currículo tradicional en el que “se consolida la cultura dominante y donde las subjetividades de los estudiantes son racionalizados y acomodados a los exigentes regímenes de verdad” (McLaren, 1997, p. 269).

Dussel (2002) enfatiza la “cualidad relacional” de la pedagogía crítica de Freire, como más completa, porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás, el cual supone todo crecimiento personal y refiere al hecho de que éste se ha de dar dentro de una comunidad, la cual también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus

miembros (Dussel, 2002 p.422); produciendo, a través de esta cualidad relacional, un territorio de múltiples cruces, un proceso transversal de enseñanza-aprendizaje desde los imaginarios locales, abriendo variados puentes reflexivos hacia su propia realidad.

Por lo tanto, un recurso esencial en esta perspectiva crítica es el perfil del docente, pues supone precisar su *posicionamiento* en el mundo, “cómo es su reconocimiento con los demás en la sociedad y cómo da forma a lo que puede ver y comprender” (Sensoy y DiAngelo, 2012, p. 189). En esta línea de pensamiento, se atribuye al docente el compromiso de *expandir las aulas* o el marco de su actuación, para el desarrollo y producción de prácticas artísticas entroncadas con el repensar político y cultural.

La narrativa biográfica es apropiada y útil para entender el perfil docente, para reconocer cómo somos contruidos a partir de nuestras experiencias vividas, propicia reflexionar a partir de la reconstrucción, identificación e interpretación de su realidad así como los significados que les asignan y la forma en cómo definieron su ser docente, sus prácticas y el currículum universitario (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Díaz Barriga, 2003).

La figura del docente *vinculador* provoca y aporta la semilla del “espíritu” del arte, a partir del intercambio de preguntas, del diálogo y de las discusiones (Montero, 2016). La idea es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

De esta manera concebimos la pedagogía crítica como una práctica colaborativa que se articula con los diversos agentes sociales desde sus políticas implícitas y sus relaciones de poder en escenarios específicos. Es determinante que el trabajo colaborativo subvierta las prácticas autoritarias y arbitrarias a fin de buscar una perspectiva más completa que incluya la justicia social a lo largo de su espectro de visión; involucrando a los estudiantes, comunidad y docentes para propiciar esta transversalidad. Reflexionar la enseñanza para la articulación de las políticas implícitas exige posicionarse como docente, pero también moverse en múltiples direcciones contra el miedo y contra la incertidumbre, como un antídoto contra la parálisis provocada por las violencias del contexto.

Aun cuando son escasos los trabajos de investigación sobre la enseñanza del arte en esta frontera, frente a las rutas tradicionales de la investigación educativa (Ducoing, 2003), destacan los trabajos relativos a la participación de académicos en programas comunitarios de vinculación artística,

así como los referidos al trabajo académico desde aproximaciones cualitativas (Hernández et al., 2012; Montero, 2016). Asimismo, se distinguen algunas investigaciones que atienden las producciones culturales en la frontera y las producciones artísticas que enuncian al contexto de violencias en el que ocurre el ejercicio docente (Delgadillo, 2016, p. 227).

2.2. Antecedentes

Silva (2013), en una investigación etnográfica sobre la capacitación del profesorado de la UACJ a través del Programa de Implementación del Modelo Educativo (PIME), buscó demostrar que la formación docente en su contexto histórico es una actividad socialmente determinada. También reflexiona sobre cómo las percepciones de la aplicación de los programas de formación docente, en la cotidianidad del aula homogenizan, estandarizan, arrojan discrepancias y obstáculos para generar un profesorado más innovador de su práctica docente.

El Ashmawi, Sanchez y Carmona (2018) comparten sus experiencias como docentes de educación multicultural en Chicago o en comunidades fronterizas de Nuevo México (Estados Unidos) y Ciudad Juárez (México). Las autoras emplean el *testimonio* para desarrollar la perspectiva de educación multicultural (MCE) y elaborar una pedagogía propia culturalmente relevante. Esta investigación es notable porque es un género que tiene sus raíces epistemológicas en el pensamiento feminista chicano en el ámbito de la pedagogía (Anzaldúa, 1990; Delgado, Burciaga & Flores, 2012; Latina Feminist Group, 2001; Prieto y Villanas, 2012; Saavedra y Pérez, 2012; Saldaña, Castro-Villareal y Sosa, 2013; Sánchez y Ek 2013); en ella se recomienda fortalecer la preparación de los maestros, al cultivar una perspectiva multicultural que “se adapta” y se fundamenta en la comprensión de las identidades sociales de los estudiantes.

El currículum, en el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se caracteriza porque planifica, organiza y controla contenidos con estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación para modelar el perfil del egresado, en donde se inscribe al docente en una visión de la educación como un apéndice del mundo del trabajo, tiene su premisa en la funcionalidad técnica de la educación, que postula una perfecta sincronía del mercado y la formación profesional (Barrón,

Chehaybar, Morán, Pérez, Ruiz, Ángeles, 2010). Con esta lógica se administra nuestra institución de educación superior, en tanto se ha definido el perfil del egresado con base en competencias y actitudes emprendedoras y cualidades para trabajar bajo presión; mismas que le aseguran un puesto laboral pero lo alejan de la indagación del contexto como parte de la formación profesional.

El currículum basado en competencias (información, conocimiento, habilidad, actitud y valores, vistas como conductas), ha tenido como modelo, en el sistema de educación en México, los prototipos de países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, destacando en ese modelo la evaluación de un matiz dictatorial, como dispositivo de control, inserta en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bracho, 2018). En una ciudad con tantos rezagos socioculturales, lo que impera es la desigualdad. Aquí es necesario comprender que la pérdida de la vinculación pedagógica, en beneficio de las esferas institucionales, da por resultado la desaparición de los vínculos de esquemas políticos y sociales a través de la práctica de cerrar puertas.

Hernández y González (2019) señalan que en la formación docente en México prevalece una tendencia reduccionista, instrumental, prescriptiva y subordinante; y que urgen iniciativas que respondan a una formación del docente efectiva y eficiente, que impulse su autonomía y la

autorregulación de su aprendizaje. Plantean también la pertinencia de articular experiencias de formación con procesos investigativos en los que el docente asuma un papel activo.

En este apartado presento las experiencias que contribuyeron al desarrollo del planteamiento de la investigación y que provocaron las reflexiones que originaron este estudio. Pensar en la enseñanza de las artes en contextos de violencia requiere de estrategias pedagógicas transformadoras para crear ambientes educativos que representen un puente para el proceso de neutralización de diversas violencias. De este modo, en el tema que nos ocupa, se producirían “cualidades relacionales” entre el alumnado, artistas, profesorado de la universidad, activistas y promotores culturales del barrio hasta sus habitantes.

En producciones de habla inglesa podemos encontrar varios trabajos que hacen referencia a la investigación artística (Eisner y Day, 2004; Flinders y Eisner, 1994; Lowenfeld, 1939; Phelps, 2005; Sullivan, 2010; Volk, 1997), las cuales son vistas en su conjunto por Marín (2005) “como un territorio de investigaciones con su propia identidad distintiva (...) situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos” (p. 272); quien además distingue su orientación en diferentes contextos: en el europeo y norteamericano, se vincula a la enseñanza a las

artes visuales, enfocada a las capacidades artísticas; mientras que en Latinoamérica se incorporan todas las disciplinas: música, danza, teatro, artes visuales, etc.

Contemplar las pedagogías colaborativas trascendió a partir de la experiencia realizada en el año 2009, dentro de las prácticas⁹ desarrolladas en la plataforma multidisciplinar *Aulabierta*; periodo que coincidió con el desarrollo del proyecto *Transductores*, un proyecto cultural que consistió en seminarios, talleres y la exposición de un archivo móvil. Se trató de una especie de articulador de recursos analíticos y teóricas sobre trece estudios de caso que exponían colectivos interdisciplinarios, prácticas artísticas, pedagogías colectivas y políticas espaciales (Alcaide & Rodrigo, 2016).

Este proyecto desplegó para mí, otros modelos de accionar comunidades universitarias, grupos que buscaban subvertir las fronteras entre los ámbitos considerados “cultos” del mundo académico y

⁹ Por “prácticas” me refiero a un módulo específico que se realiza dentro del programa de Máster Universitario en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada. *Aulabierta* fue un espacio activado a partir del año 2005 dentro del espacio público de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Granada; se constituyó como una plataforma auto-gestionada, que activó la investigación y producción, retomando el carácter social de éstas como algo colectivamente construido. El colectivo fue dirigido por Antonio Collados, profesor de Bellas Artes y gestionado por graduados y estudiantes del mismo programa. No hay precisión en la fecha del cierre del espacio. Remito al lector a documental de carácter cinematográfico donde se narra la experiencia de la creación, gestión y construcción del espacio autogestionado: <https://vimeo.com/9021609> (Última consulta: febrero 12, de 2019).

los modos emergentes de la cooperación social para contribuir a crear nuevos medios de investigación y aprendizaje auto-gestionados, mediante prácticas innovadoras y colectivas. Estas prácticas emergían y se dirigían en el contexto de comunidades, interviniendo en las políticas culturales a través de cuestionar y desafiar percepciones cotidianas y las estructuras e intereses sobre las que operan las políticas culturales de la misma ciudad.

En el mismo contexto de universidades españolas, trascendió la publicación de *Las historias de vida* (Correa & Aberasturi, 2014); monográfico donde se recogen los trabajos presentados en las “IV Jornadas de Historias de Vida en Educación: el papel de la investigación biográfica narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado”; organizadas por el grupo de investigación ESBRINA y celebradas en San Sebastián. Son relevantes estas memorias, por los aportes epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado, para tratar de responder a la pregunta de cómo el profesor responde a los cambios, a través de relatos de su vida profesional, para situarlos en contexto. Particularmente me parece valiosa la sección que trata la revisión de autores que hacen posible el giro narrativo de carácter biográfico; y también las características

principales de la perspectiva metodológica de las historias de vida, que permiten conectar las narrativas de los docentes con su contexto sociocultural, histórico e institucional (Hernández, 2010).

Así también repercutió, para la construcción del análisis, la publicación *Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas*, de Bajardi y Rodríguez, (2013), un estudio de las competencias profesionales, la identidad, las prácticas colaborativas, la importancia de la comunicación en entornos educativos, enfatizando la relevancia de la práctica reflexiva y del aprendizaje significativo.

Un trabajo pertinente a esta aproximación de nuestro estudio es el de *Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México*, de Montero (2016), en la cual se analizan las prácticas académicas en el periodo de violencia álgida, 2006-2012. En este documento, se identifican e interpretan las prácticas emergentes pedagógicas, sociales e institucionales desplegadas por académicos de diferentes instituciones de educación superior en Ciudad Juárez. A través de la metodología etnográfica, se realiza un marco interpretativo para identificar y analizar los siguientes aspectos: 1) las relaciones entre sujetos y procesos; 2) las concepciones del profesorado universitario

respecto a sus prácticas académicas en marcos de las políticas educativas 3) y el contraste de lo empírico y lo teórico para comprender los nexos de los sucesos particulares y el contexto de violencia.

Por otra parte en México el reconocimiento del trabajo comunitario, en particular los que desarrollan proyectos sociales a través del arte, establecen relaciones dependientes hacia las instituciones de fomento cultural. La falta de sensibilización y la ausencia de complicidad entre las instituciones y los movimientos sociales, esterilizan los campos posibles de producción y reproducción, para luego, ante la ausencia del apoyo institucional, caer en contingencias que van desde las capacidades de organización con recursos personales, hasta la fragmentación que impide la continuidad de objetivos comunes. Es así que, aunque los proyectos artísticos se articulen desde esta frontera, irónicamente se conciben como productos de exportación; faltando en el quehacer del curador, más oído que ojo en el camino de la valoración de las historias de vida y participación comunitaria, estudiándose escasamente “las sensibilidades que satisface, las perspectivas que abre, las perspectivas que aporta, cómo funciona la obra en el contexto y qué valores se le reconocen allí” (Mosquera, 2010, p.23).

Ante este panorama, y mediante distintos modelos pedagógicos de “participación” con la comunidad, han surgido intercambios discursivos que cuestionan no solo los valores estéticos, sino los modos operativos y las estructuras del arte eurocentrista. Se trata de cuestionamientos que proponen salir de los marcos asépticos institucionales; acercándose al hecho de que *expandir el aula* puede también ser referido como un proceso de producción, con implicaciones y afectividades sociales propias de la comunidad. Así, la producción artística podrían juzgarse, más que por su excelencia artístico-conceptual, por su impacto real en el contexto social donde se desenvuelven (Mosquera, 2010).

Para los activistas y agentes culturales, las violencias en la ciudad han impactado también a su núcleo, fracturando agrupaciones, se han ido minando los esfuerzos y se han disuelto los proyectos, debilitando compromisos intelectuales, invisibilizando las construcciones discursivas y quebrantando las producciones simbólicas como posibles discursos reivindicativos de esta frontera. Por supuesto, enfrentarse a preguntas con imposibilidad de respuesta constituye una tarea frustrante y aunque no podamos mover las estructuras generadoras de violencias, sí se pueden producir las capacidades

críticas puesto que “una respuesta no solamente supone y genera un sujeto construido de respuesta, sino que también construye un objeto” (Spivak, 2010, p. 13).

En México, aunque son escasos los trabajos de investigación sobre la enseñanza del arte en la frontera, frente a tradicionales rutas de la investigación educativa (Ducoing, 2003), destacan textos relativos a la participación de académicos en programas comunitarios de vinculación artística, así como los referidos al trabajo académico desde aproximaciones cualitativas (Hernández et al., 2012; Montero, 2016). Asimismo, investigaciones que atienden las producciones culturales en la frontera y las producciones artísticas que enuncian al contexto de violencias en el que ocurre el ejercicio docente; pero a decir del autor de *Fabulando Juárez*: “en la creación de nuevos escenarios de discusión, es imprescindible evitar los vocabularios apocalípticos y deterministas que reproducen y hacen circular estereotipos de la frontera como tierra sin ley y de los fronterizos como seres violentos” (Delgadillo, 2016, p. 227).

En el contexto de la frontera norte de México, en octubre de 2011, en respuesta al panorama de violencias, se realizó la jornada académica y artística y cultural *Vida y resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial*, coordinado por Salvador Cruz, del Colegio de la Frontera

Norte. Se congregaron artistas, intelectuales, organizaciones civiles, centros de investigación y promotores culturales de la región de El Paso - Ciudad Juárez. Son de interés las memorias de este evento académico, artístico y cultural, recogidas en *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez*; puntualiza Cruz (2013) que este trabajo refleja un ejercicio emergente para establecer lazos con actores pertenecientes a los campos de la academia, la cultura y el activismo comunitario. En el apartado concerniente a los colectivos y el quehacer cultural contra la violencia de estas memorias, se aborda el tema de las prácticas artísticas de colectivos para resignificar la multiplicidad de violencias (Silva, 2017).

Incluso se comparten las experiencias en la democratización del uso y acceso a los bienes y recursos culturales y en la visión de la prevención de la violencia social y la restitución del tejido social, como mecanismos para mitigar el contexto de violencias; la revisión de la propuesta del *Consejo Municipal para el Desarrollo de las Culturas y las Artes de Ciudad Juárez*; la propuesta del programa emergente de cultura, en el marco del programa *Todos Somos Juárez*¹⁰ y el quehacer cultural de

¹⁰ Las memorias de esta jornada fueron organizadas en cinco apartados: 1) factores estructurales y estructurales de la violencia; 2) espacios y cuerpos de las violencias en Ciudad Juárez; 3) el género y la violencia falocéntrica; 4) violencia en la producción literaria y 5) colectivos y quehacer cultural contra la violencia. El referido *Consejo*

colectivos de artistas y las experiencias en sus trabajos de intervención comunitaria; que detallo en el siguiente apartado.

Otro trabajo de referencia importante es el *Conectarte: diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez*, un proceso de consulta que realizaron de forma colaborativa Kerry Doyle, directora del Stanlee and Gerald Rubin Center for the Visual Arts en la Universidad de Texas en el Paso, UTEP; y León de la Rosa, profesor del programa universitario en Artes visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ. Se propició, mediante este evento, un encuentro con 21 colectivos transfronterizos, integrados por 117 artistas que realizaban acciones desde la música, el arte urbano, el teatro, la fotografía, la gráfica, el video, la literatura, la gestión y la enseñanza cultural; en el cual se reflexionó, mediante diversas actividades; a) acerca de la función social y política del arte

se concibió como un órgano de coordinación para la planeación, ejecución, seguimiento y apoyo a las iniciativas culturales de los juarenses, bajo un esquema descentralizado. *Todos somos Juárez* fue una estrategia del gobierno federal de Felipe Calderón (2006-2012), el gobierno del estado de Chihuahua y el gobierno municipal de Ciudad Juárez, en coordinación con algunos sectores de la sociedad juarense, en 2010. La estrategia respondió a la difícil y compleja situación de Ciudad Juárez –según mencionan en su página web- con 160 acciones concretas. Remito al lector:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/889/2/images/todossomosjuarez%281%29.pdf>
(Último consulta: mayo 10, de 2017).

contemporáneo en la coyuntura actual, modelada por la citada política de seguridad para la frontera de Ciudad Juárez, *Todos Somos Juárez*; b) la necesidad de desarrollar espacios y sistemas de apoyo para artistas jóvenes fuera del ámbito universitario; y c) la necesidad de afinar el papel que juegan los artistas profesionales que vienen de fuera en la formación profesionales de los artistas locales (Doyle, 2013).

Park (2008), en *Imaginar sin Frontera: Visiones errantes de nación y cosmopolitismo desde la periferia*, rastrea las reflexiones estéticas y críticas desde las perspectivas adquiridas en las experiencias e imaginarios periféricos, en ambos lados de la frontera, así también las formas de interpretar la condición fronteriza, desde diversos campos de la producción: literatura, performance y cine; desde ambos lados de la frontera. El autor trató de identificar nuevas formas de comunidad desde una perspectiva *periférica*, que concibiera estas producciones culturales más allá de la frontera. Vidiella (2014), por su parte, en *Fronteras, cuerpos y espacios liminales*, analiza el proyecto *Performing the Border* de la artista Úrsula Biemann, una representación de las dinámicas y procesos en las maquiladoras de Ciudad Juárez; abordando esta dimensión muy particular de esta frontera, como un espacio de investigación en arte.

La resonancia crítica en las representaciones del periodismo, narrativa gráfica y arte contemporáneo se pueden encontrar en *Fabulando Juárez: Marcos de guerra, memoria y los foros por venir* (Delgadillo, 2016), una investigación que examina las violencias desde las perspectivas desde la *necropolítica*¹¹, la *arquitectura forense* y la memoria; a través de contrastar las diferentes enunciaciones situadas del periodismo literario y novelas gráficas con las aportaciones del arte contemporáneo en la obra de Teresa Margolles. En este texto se pretende establecer “la importancia de la colaboración interseccional entre la arquitectura, el arte contemporáneo y las organizaciones de la sociedad civil...y emplear medios estéticos como herramientas de investigación para analizar procesos políticos y sus consecuencias” (Delgadillo, 2018:47).

Por otra parte, en *Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez*, Silva (2017) construye un análisis de las representaciones del género en los procesos subjetivos para la producción de *rimas*, hip hop y rap de un colectivo de alineación femenina. A partir del enfoque cualitativo, a través

¹¹ Achille Mbembe (2011) es a quien se le atribuye el concepto de *necropolítica* y afirma que la proliferación de armamento y la existencia de contextos violentos son un indicador de que existe una política de muerte en lugar de una política de vida (biopolítica)

de recursos como la observación participante, entrevistas en profundidad, entrevista colectiva y las letras de los temas de *Batallones Femeninos*; logra identificar: a) las conexiones existentes entre la literatura de género, literatura juvenil y el hip, hop; b) aproximaciones a los sentidos derivados de ser joven, mujer y artista; y c) la contextualización de las rimas en el entorno de violencias. Destaca las enunciaciones de la agrupación: “tomar el arte como medio de expresión, rescatar la singularidad de las experiencia de ser mujer en Ciudad Juárez, reivindicar la posibilidad de estar vivas, salir de la retórica de la victimización” (2017, p.174).

En su artículo, Julián Cardona, foto documentalista y corresponsal internacional en Ciudad Juárez para *Reuters*, relata cómo, a partir de 2008 y con la aplicación de las políticas federales de seguridad pública, enmarcadas bajo una llamada “guerra contra el narcotráfico”, el contexto de Ciudad Juárez se caracteriza por su violencia, y esto se convierte en un factor para la aparición de diversas expresiones y colectivos artísticos: *Many of the rappers say they were spurred to broadcast after thousands of troops and federal police arrived in the city from 2008 onward and violence started to surge, effectively shutting them inside their homes* (Cardona, 2011).

En este sentido, algunas producciones de arte contemporáneo en la frontera de Ciudad Juárez, también han venido nutriendo a otros ámbitos con prácticas valiosas en el plano de la obra como experiencia, contribuyendo en el ámbito formativo, a los colectivos periféricos, con artistas que oportunamente han abordado conflictos de la esfera pública, como el caso de Teresa Margolles con su proyecto “De qué otra cosa podemos hablar”, presentado en la 53a Bienal de Venecia, un archivo de los efectos de las violencias que han acompañado las batallas de los grupos del crimen organizado en ciudades como Culiacán, Sinaloa y Ciudad Juárez, Chihuahua. En *Proyecto Juárez*, un programa de residencias artísticas en Ciudad Juárez (2004-2007), donde hacían una reflexión sobre las formas de dominación masculina en la frontera, en las que participaron artistas internacionales en colaboración con instituciones de enseñanza, organizaciones civiles, activistas y estudiantes de arte (David, 2010). Y el más reciente *Sintonizador Fronterizo/Border Tuner* (2019) una instalación de arte participativo a gran escala diseñada para interconectar las ciudades de El Paso, Texas y Ciudad Juárez, Chihuahua. Unos potentes reflectores se colocaron para crear “puentes de luz” que se movían a partir de un sofisticado sistema de canales de sonido en vivo para la comunicación a través de la frontera entre Estados Unidos y México. La pieza instalativa crea un toldo de luz fluido que los visitantes pueden modificar en seis estaciones interactivas, tres ubicadas en el Paso y tres en Ciudad

Juárez. Este proyecto está pensado como un conmutador visible de comunicación donde las personas y los artistas pueden presentarse así mismas como obras de pedagogías públicas (Kaplan, 2021). Producido por el artista Rafael Lozano-Hemmer, no solo fue diseñado para crear nuevas conexiones entre las dos comunidades de artistas de ambos lados, sino también para hacer visibles las relaciones que ya existen: magnificar las relaciones, conversaciones y cultura existente.

Tomando en cuenta el contexto histórico en el que se inscribe este estudio, tal pareciera que la posición de estos docentes se establece como resistencia a un “momento en el que se cuestiona el lugar de las artes y las humanidades en la arena de la academia, cuando el capitalismo académico impone su agenda neoliberal y mercantilista del conocimiento” (Mira y Guirao, 2019: 138), por lo que adoptar una posición crítica implica la posibilidad de transformación de la sociedad. Frente a un modelo institucional orientado al mercado, la percepción del currículo que debería tener el Programa es de pedagogía crítica.

Frente al dilema moral de aceptar la burocratización del saber o cuestionarlo (Mira y Guirao, 2019), estos docentes anteponen estos principios pedagógicos y abordan el “currículo ausente” (Quesada, 2021), resaltando aspectos éticos y críticos. La posición pedagógica estriba en ayudar a

los estudiantes a entender y comprender, antes que memorizar o seguir normas arbitrarias. De manera que desde esta perspectiva de la enseñanza se propone “una noción más abierta y pragmática de la educación artística” (Carrasco y García-Huidobro, 2017).

CAPITULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo presento la estrategia de metodología cualitativa, que seguí para llevar a cabo la investigación educativa que sustenta este trabajo de tesis. Organicé el capítulo en cuatro apartados. En el primero abordo los elementos de la metodología cualitativa y la investigación en el ámbito educativo; en el segundo apartado abordo el método de caso etnográfico que utilicé para recoger, ordenar e interpretar los datos recogidos durante estos últimos cuatro años. En el tercer apartado comento los principales aspectos de las técnicas de recolección de datos (revisión documental, observación, y entrevistas cualitativas). Finalmente, expongo las directrices del proceso de análisis de los datos recogidos y los criterios de validez y confiabilidad de la investigación.

3.1. La metodología cualitativa y la investigación educativa

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 15). La estrategia metodológica para la realización del estudio se fundamentó en el paradigma cualitativo de investigación (Mella, 1998; Sandoval, 2005), congruentemente con el planteamiento de investigación, pues los alcances de los objetivos fueron descriptivos e interpretativos; el objeto de estudio, las prácticas pedagógicas contextualizadas, ameritó una mirada más situada y subjetiva de los fenómenos sociales, pues se trata de uno de esos problemas que no son reducibles a expresiones matemáticas y de ese tipo de hechos que no son analizables experimentalmente (Álvarez-Gayou, 2009, p. 15).

La investigación cualitativa detona procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos; de manera opuesta a la investigación cuantitativa (Goetz y LeCompte, 1984, p. 32). Además, el número de actores –estudiantes y docentes- de la unidad de observación, el Programa de Licenciatura en Artes, es reducido.

Los supuestos y elementos del planteamiento de mi investigación están alineados con las características de la investigación cualitativa definidas por Taylor y Bogdan (1987, pp. 20 - 23): es inductiva; es humanista; es empática (trata de comprender a las personas dentro de sus propios marcos de referencia); es un arte; con una perspectiva holística; sensible a sus efectos sobre las personas que estudia; en la que el investigador suspende sus predisposiciones; toma todas las perspectivas y voces como valiosas; todos los escenarios son dignos de estudio; y hace más énfasis en la validez que en la fiabilidad (pp. 20 - 23).

Estas características propias de las metodologías cualitativas son adecuadas para conocer las percepciones, prácticas, expectativas y experiencias de sujetos concretos; y me permitieron tomar posiciones flexibles de participación para poder entender e interpretar (Marín, 1998) concibiendo el “carácter concientizador” de la investigación, a decir de Freire, implícito en una indagación “en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad (...) implica un proceso de búsqueda, de creación, que exige de sus sujetos... la interpretación de los problemas” (Freire, 1985 p. 132).

Las respuestas alternativas a la hegemonía del paradigma de investigación tradicional positivista, representado por la metodología cuantitativa y sus prioridades en las ciencias sociales, provienen

principalmente de la tradición crítica (Torres, 1988); por lo tanto, considerar la metodología cualitativa como estrategia de investigación no fue casualidad.

En el ámbito de la investigación educativa, la metodología cualitativa ha echado mano de la etnografía, la biografía, la etnometodología y fenomenología (Capocasale, 2015). Como señala García (2015) “desde la perspectiva cualitativa se abordan realidades múltiples; se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa desde el punto de vista de los actores involucrados; se trabaja desde un diseño emergente y con estrategias flexibles y, en caso de generalizar, esta perspectiva se vincula a contextos específicos” (p. 102). Por su parte, Goetz y LeCompte (1984) indican que el propósito de la etnografía educativa “es aportar valioso datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (...) Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada” (p. 41).

Se parte así, del conjunto de profesores que trabajamos en el programa de artes visuales; el estudio es acerca de esta intersección entre nuestra práctica docente, el arte y la frontera. En este ámbito de fenómenos sociales, la perspectiva crítica supone una dimensión de transformación, de

aplicación del conocimiento, de utilidad instrumental: “debe encaminarse, al menos, en dos direcciones convergentes: a) cara a analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente, y b) cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado” (Torres, 1988:15).

Un determinante fue el objetivo general, analizar las prácticas de la comunidad escolar del *Programa de Licenciatura en Artes visuales* de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desde la perspectiva de las pedagogías críticas, estrategias que articulan sus prácticas con el contexto de frontera. Correspondió así, construir un diseño metodológico para alcanzar este objetivo, centrando en el estudio de caso del citado Programa.

3.2. Método de Caso etnográfico

El estudio de caso es una forma de organizar información que posibilita conocer una determinada célula social desde la observación en sus espacios comunes, adoptando una perspectiva integradora de las prácticas y acciones desplegadas en esos espacios (Yin, 1994), con el fin de valorar las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula como expresión de una correlación de fuerzas contextuales. Por lo que considerar las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula expandida se

contrapone, por su naturaleza de diálogo con el otro (región fronteriza), a los modelos operativos del aparato productivo hegemónico (desarrollo regional).

La praxis de todos los actores educativos, es el punto de partida de la problematización, a través de indagar sobre los imaginarios y las subjetividades de una comunidad escolar fronterizo y la técnicas que podría apoyar en la reflexión sobre la condición pedagógica desde las experiencias adquiridas. En el estudio de caso, éste es definido por el interés en el objeto y no por el método,

Cualquier unidad de análisis puede convertirse en ese objeto (“el caso”), el cual se puede tratar tanto de una unidad individual, como colectiva –una persona, una institución, una empresa, un programa, una política, una comunidad (...) El objeto se puede abordar desde diferentes métodos y con diversas técnicas de recolección de datos y análisis (observación, entrevistas en profundidad, análisis documental) (Marradi et al., 2010, p. 214).

Busqué construir un Caso intrínseco, instrumental, holístico, descriptivo e interpretativo. Se le puede clasificar como *Intrínseco*, ya que “el caso en sí mismo es el que despierta el interés por su estudio”, y también de tipo Instrumental, en el que el caso “cumple el rol de mediación para la

comprensión de un fenómeno que lo trasciende”, con base en la tipología de Robert Stake (Marradi et al, 2010, p. 217).

Con base en otra categorización, la de Robert Yin, el caso que construí guarda características de un diseño *Holístico* con “una única unidad de análisis”, con caso único, de alcance *descriptivo*, pues “provee una descripción densa del caso contextualmente situado” (ibíd., 2010, p. 218).

Y en la clasificación de Arend Lijphart, se trata del tipo *Interpretativo*, en el que “el interés sigue puesto en el caso más que en una teoría general, pero a diferencia de los anteriores utilizan proposiciones de la teoría establecida en forma explícita” (Marradi et al., 2010: 219).

Para poder reconstruir la relación arte-educación-contexto de frontera, fue necesario recurrir a nuestra propia actividad docente, a los encuentros, afanes y esfuerzos de la planta docente; y a un referente conceptual (pedagogía crítica) que me permitiera con la recolección de datos (Marín, 2017) ir más allá de las restricciones y directrices de la estructura institucional y las dinámicas escolarizadoras; a través de intentar poner en crisis estos elementos institucionales del fenómeno

educativo observado, mediante el análisis de las prácticas docentes y su vínculo con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven (McMillan, 2005).

Tomo en cuenta también que el método de caso empleado se apoya en un diseño similar a la etnografía, pues sus elementos son coherentes con los principales rasgos de la investigación etnográfica, los cuales podemos resumir, con base en Atkinson y Hammersley (1998), en los siguientes elementos:

1. El interés por estudiar la naturaleza de un fenómeno social, más que por comprobar hipótesis acerca de éste.
2. La preeminencia de los datos no estructurados.
3. El número de casos reducido, para su estudio detallado.
4. El análisis interpretativo del significado de las acciones.

De acuerdo al planteamiento, el método se identifica también con las características de los estudios etnográficos en la investigación educativa, definidos por Goetz y LeCompte (1984):

- Se realizan en escenarios pequeños;
- Mediante estancias repetidas y / o prolongadas en el escenario;
- Empleando la observación participante como principal herramienta, acompañada de técnicas secundarias;
- Generando bases de datos no estructurados;
- Para lograr una “descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (p. 42).

Además de este aspecto de la construcción del Caso, éste se construyó mediante la revisión de las producciones de arte en esta frontera, y principalmente a partir de entrevistas con docentes del Programa de Artes visuales. En este sentido, considero que el método empleado procura una reconstrucción de experiencias, sucesos, afectos y experiencias vividas que se muestran desde otro lugar distinto a la escuela, pero dentro de su perspectiva.

Consideré al estudio de caso como método apropiado para conducir mi investigación, ya que esta estrategia es una de las que “priorizan el estudio de los fenómenos sociales contextualizados” (Marradi et al., 2010, p. 215). La construcción del conocimiento en la investigación cualitativa comprende un proceso de esclarecimiento progresivo; la investigación es un proceso multi-cíclico o de movimiento en espiral; de diseño semiestructurado y flexible (Sandoval, 2005).

En la planeación de la investigación, con base en el planteamiento, consideré tres niveles o dimensiones de recolección: de datos, análisis y reflexión, los cuales están conectados al contexto histórico – espacial; al contexto social pertinente y al caso.

Para el primer nivel de estudio, el más general y amplio, se recurrió principalmente a la revisión documental. En este nivel de análisis, se abordan los temas del contexto histórico de Ciudad Juárez: su estatus de frontera y por tanto de lugar de paso de migrantes; de precariedad laboral de la Maquila; de tierra de feminicidios; de epicentro del dolor nacional. Este trabajo, propiamente de gabinete (Velasco y Díaz, 1997), se realizó durante 2015 y 2016.

En el segundo nivel, con un grado más de especificidad y profundidad, abordo las experiencias de arte y prácticas colaborativas en la creación y producción artística local, que forman parte de un contexto social pertinente al objeto de investigación, y que aportan importantes puntos de referencia contextual a las prácticas pedagógicas del arte en esta frontera. Aquí recurrí a la revisión documental (especialmente, aunque no exclusivamente, de fotografías), observación participante y no participante, entrevistas etnográficas y entrevistas abiertas semiestructuradas. Se realizó desde 2017 hasta 2019.

En el tercer nivel, me enfoco en el estudio del caso, y aunque también empleo la técnica de observación, esta dimensión, la más concreta y específica de estudio, se basa principalmente en las entrevistas abiertas semiestructuradas realizadas con los docentes del programa, y la introspección o autoobservación (Álvarez-Gayou, 2009, p. 108): siendo docente del Programa y por lo tanto también un sujeto de estudio, hago una observación objetiva de mi práctica docente, a través de las categorías surgidas de la codificación de las entrevistas. Éstas entrevistas fueron realizadas durante el 2018 y 2019.

En un programa de artes donde la creación y la percepción son el centro del proceso formativo, el enfoque narrativo permite delinear características de la identidad y abre la posibilidad de comprender a los demás, particularmente desde una teoría de la educación artística que asume la relación con el contexto (Arnheim, 1993; Efland & Neperud, 1995; Stuhr, 1994; Yokley, 1999).

3.3. Las técnicas de recolección de datos

Considerar el trazado de la una investigación en artes con enfoque cualitativo tiene aspectos tan diversos y vastos como son el contexto, las prácticas pedagógicas, las producciones artísticas, los saberes de la región, los lazos comunitarios y culturales de la frontera, que podrían disgregar la perspectiva del investigador. Sin embargo, con el método de Caso propuesto, estos diversos aspectos cobran sentido mediante la orientación de las pedagogías críticas aplicadas a la enseñanza de las artes.

Es así, que en la estrategia metodológica propuse el diseño y ejecución de diversas técnicas de recolección y fuentes de información, que me permitieron dar cuenta de los tres niveles o dimensiones de estudio, expuestos previamente.

3.3.1. Revisión Documental

A través del trabajo en la mesa (Velasco y Díaz, 1997) se recopilaron, sistematizaron y analizaron documentos, materiales y proyectos de producciones artísticas de la frontera. Esta técnica se aplicó para identificar las referencias contextuales del estudio. Se consideraron las producciones de sentido como un modelo coherente con el marco metodológico. El material de análisis fueron imágenes, textos, audio y video. Todo este material fue recolectado desde 2015 hasta 2019. Las categorías que se emplearon para el análisis provienen de la sistematización del marco teórico.

También usé el registro fotográfico como parte de esta técnica de recolección de datos. En mi investigación, cumplió varias funciones, entre las más relevantes:

Instrumento para recoger datos en la observación no participante (no se usó para las entrevistas).

- Medio para recuperar acciones pasadas.
- Recurso para complementar la descripción del contexto.
- Evidencia del fenómeno observado directamente (práctica docente).

Las cámaras, dice Mead (en Flick, 2004, p. 165), permiten registros detallados de los hechos y un panorama más amplio del contexto y las condiciones sociales; superar límites espaciales y temporales; registro de datos imperceptibles a simple vista; y ser analizadas por otros investigadores, y con ello, la triangulación.

3.3.2. Observación

Esta técnica puede comprenderse a través de la clásica definición de Denzin (1984, citada en Flick, 2004, p. 154): “una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”, elementos metodológicos que se aplicaron en esta investigación. Esta técnica tiene dos dimensiones: la observación directa, *in situ*, y la participación.

Siguiendo a Osorio (1999) y Marradi et al. (2010), se distinguen entre los modos pasivos (débiles) y activos (fuertes) de la observación y participación. Los modos pasivos de la observación implican el mirar (en cuanto registro visual que permite descubrir lugares, ceremonias y personas) y el escuchar, mientras que el modo activo es el conversar. Los modos pasivos de participación son el estar (que implica tan sólo la presencia física del investigador en el terreno) y el hacer (que involucra la realización de alguna actividad física); el modo activo es el compartir (p. 171).

Desde 2015, mis observaciones transitaron de uno a otro lado de este espectro de observación / participación pasiva – activa. Hice observación pasiva, por ejemplo, cuando asistí como público a exámenes de grado de estudiantes del Programa. Hice observación activa cuando conversaba, mediante entrevistas etnográficas, con docentes en eventos organizados por los Colectivos de la ciudad. Participé pasivamente, cuando me tocó realizar actividades institucionales del Programa. Participé activamente en las juntas de docentes de la Academia de Artes visuales. Este último ejemplo me sirve para aclarar, en un adelanto del apartado de criterios de validez del estudio, que “La observación de la propia comunidad exige un deliberado trabajo de extrañamiento / distanciamiento

que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que se pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización” (Marradi et al., 2010, p. 172).

Las situaciones de observación, según Spradley (1980, citado en Flick, 2004: 156), se pueden ordenar en nueve dimensiones:

1. Espacio: sitios.
2. Objeto: cosas.
3. Actor: personas.
4. Acto: acciones individuales.
5. Actividad: conjunto de actos.
6. Acontecimiento: conjunto de actividades.
7. Tiempo: secuenciación.
8. Meta: lo que las personas quieren lograr.

9. Sentimiento: emociones.

Tomé en cuenta estas dimensiones a la hora de reflexionar acerca de la información recabada en cada experiencia de observación. En la aplicación de la técnica consideré los siguientes elementos:

a) Selección del espacio / momento:

Esto significó estar consciente del propósito de observar / participar en cada uno de los escenarios de estudio, los cuales responden a dos ámbitos: el de las prácticas colaborativas y la producción de arte en el contexto local; y el correspondiente al Caso, y con espacios más definidos: “Aula, Taller, Auditorio, Perrera – Búnker, Sala de maestros”. Entre los momentos más pertinentes al Caso se encuentran los propiciados por los exámenes de grado, coloquios, talleres, cursos, juntas de Academia (docentes), conferencias.

b) Sujetos de observación:

En el Contexto: promotores, artistas, activistas, estudiantes, docentes. Del Caso: docentes en aulas, fuera de aulas y diada estudiante – docente.

c) Objetos de observación:

Significó delinear los observables más concretos del estudio: la producción escolar de obra; las dinámicas de juntas de docentes; la interacción dentro y fuera de aulas; las actividades pedagógicas.

3.3.3. Las entrevistas cualitativas

En la técnica de entrevistas cualitativas, me valí de dos tipos: la entrevista etnográfica y la entrevista abierta semiestructurada. Utilicé la información generada por ambos tipos, de distintas formas y niveles de reflexión.

Al realizar el trabajo de campo, se presentaron ocasiones “inesperadas” para hacer entrevistas; en las cuales “el marco local y temporal se delimita con menos claridad” (Flick, 2004p. 105) que en otras entrevistas. La *entrevista etnográfica* fue principalmente un complemento de la observación participante, en la dimensión etnográfica “la entrevista es un instrumento de interacción que opera como centro organizador del trabajo etnográfico, facilitando el contacto y conocimiento de los miembros de la comunidad (...) En la práctica, incluso, la entrevista cualitativa comparte con la

observación etnográfica la voluntad de establecer dinámicas de *rapport* con los informantes” (Sierra, 1998, p. 305). Si bien la utilidad de esta técnica no radicó en generar empatía con los informantes clave (docentes del Programa), sí fue muy importante para construir el conocimiento en la dimensión de las prácticas colaborativas y el contexto del arte en Ciudad Juárez.

Me permitió conocer de primera mano las experiencias, afectos, esfuerzos y prácticas de los productores de arte en el contexto local. Pero también me permitió observar a los sujetos del estudio (docentes del Programa) en sus escenarios naturales, dentro y fuera de las aulas. Me regí por la regla de mantener estas entrevistas en el formato de “pláticas amistosas” para evitar romper el *rapport* que acompaña a estas oportunidades espontáneas. Esta entrevista fue útil, pues, cuando me encontraba con la gente “hablando acerca de lo que ellos conocen” en forma natural, en lugares donde normalmente se desenvuelven (Vela, 2004, p. 73). Esta técnica asimismo contribuyó a la triangulación de técnicas, criterio de confiabilidad y validez del estudio.

Apliqué la técnica de entrevista abierta semiestructurada con docentes que participaron como docentes en los inicios, a docentes adjuntos actualmente contratados así como los docentes titulares del programa de artes visuales.

Busqué obtener información sobre el contenido de la práctica docente, su percepción de los estudiantes y su relación con ellos, sus modelos principales, la importancia que le atribuye a la labor docente, la percepción sobre la violencia en el contexto de formación de artistas a través de su historia de vida.

Construir el *rapport* con los docentes del Programa fue relativamente fácil, dado mi carácter de docente. La convivencia cotidiana y compartir actividades y espacios dio por sentado el acceso a información relevante para mi estudio.

De acuerdo con Sierra (1998), la entrevista cualitativa o abierta es no directiva, no estructurada ni estandarizada; se encuentra entre la conversación cotidiana y la entrevista formal; entre el arte y la técnica de investigación. Se ha empleado en cuatro ámbitos de estudio: la reconstrucción de acciones pasadas o análisis retrospectivo; el estudio de las representaciones sociales y creencias individualizadas; el análisis de la interacción entre perfiles psicológicos y conductas específicas; y como técnica complementaria. No se trata de la entrevista cualitativa del tipo de *en profundidad*, sino más bien la del tipo *enfocada*.

También es abierta pero definida conceptualmente. El sujeto nos interesa porque, de alguna manera, se conoce de antemano su participación en una experiencia que ha motivado el diseño de la investigación. El entrevistador orienta sus estrategias a enfocar el tema objeto de estudio a través de los vericuetos y anecdotarios personales del entrevistado, que como interlocutor será llevado una y otra vez por el investigador al terreno de los tópicos por el cual se le otorga la palabra. En este sentido, la entrevista enfocada es más una técnica que un arte (Sierra, 1998, p. 299).

Flick (2004, pp. 90-91), describe varios tipos de entrevistas semiestructuradas, utilizadas en la investigación cualitativa. Sus cuatro criterios para definir el tipo de entrevista semiabierta focalizada (ausencia de dirección, especificidad, amplitud y profundidad) me guiaron la construcción de esta técnica:

1. Ausencia de dirección: además del carácter “relativamente abierto” de la entrevista, evité recitar una lista de preguntas previamente establecidas, de manera mecánica; y me ayudé de la formulación de distintos tipos de preguntas, con diferentes grados de apertura: no estructuradas (totalmente abiertas), semiestructuradas y estructuradas.

2. Especificidad: busqué resaltar los elementos observables fundamentales del estudio (por ejemplo: vínculo con el contexto), a través de dos recursos: a) provocar la inspección retrospectiva en el entrevistado (como cuando se aborda el tema del inicio de la carrera de Artes visuales); y b) haciendo explícitamente referencia a los temas – objetos de estudio.

3. Amplitud: traté de asegurar la cobertura de los elementos observables contenidos en la guía, mediante a) dando margen al entrevistado de introducir nuevos tópicos; b) cubriendo los tópicos del guión de la entrevista; y c) abriendo nuevos tópicos o revisando los ya cubiertos desde un nuevo enfoque.

4. Profundidad: procuré evitar quedarme en las respuestas superficiales o telegráficas de los entrevistados, tratando de ir más allá de ellas, indagando más cuando las respuestas eran escuetas, aprovechando para aclarar (ahondar) en las respuestas de más interés.

De las 12 estrategias de muestreo en la investigación cualitativa detalladas por Flick (2004), se empleó la de “determinación a priori”, la cual se basa en criterios abstractos, definidos antes de la

recolección del material de análisis. El perfil¹² de los informantes clave fue el de docentes del Programa de licenciatura en Artes visuales. La selección de informantes siguió el siguiente procedimiento:

- 1) Identificación de profesores y ex profesores.
- 2) Invitación formal a efectuar una entrevista.
- 3) Seguimiento a los que responden positivamente y aplicación de la entrevista.

Me apoyé en Vela (2004), para estructurar la entrevista en tres etapas: a) *inicio*: expongo el fin de la entrevista, solicito información general del entrevistado; b) *clímax*: aquí cubrimos los tópicos de la guía de entrevista; y c) *final*: cierra la entrevista, dejando la puerta abierta para futuras conversaciones, si se requiriera.

En las entrevistas y en algunas situaciones de campo (como visitas a los Colectivos o Juntas con los docentes del Programa) se hicieron también registros de audio. De éstos hice las transcripciones, cuidando de guardar la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes, en datos

¹² Remito al lector al apartado 6.2 Trayectorias y Perfil Docente del Programa de Artes Visuales.

particularmente delicados; o en su defecto, solicitando consentimiento explícito para el registro de la entrevista de cierta información que pudiera considerarse como sensible, dado el contexto peligroso en el que se realizó el estudio.

Se elaboró una guía de entrevista, cuyo propósito fue estructurar contenidos o temas provenientes del planteamiento del problema, en forma de tópicos de conversación, que me proveyeran, a través del proceso de codificación y análisis, de categorías para dar cuenta de mi objetivo de investigación. La guía se compuso de los siguientes tópicos:

- Grado de estudios y formación; líneas de investigación y/o temática de producción.
- Trayectoria docente y laboral.
- Actividades o funciones en el Programa.
- Percepciones y expectativas del Programa en Artes Visuales.
- Participación en actividades de la Academia y el Programa de Artes Visuales.

- Percepción de las políticas institucionales de extensión o vinculación con el contexto fronterizo.
- Percepción del contexto fronterizo.
- Percepción, conocimiento y participación en el Arte fronterizo.
- Aportaciones influyentes del Programa en producción artística.
- Condiciones de la formación artística en Ciudad Juárez.
- Percepción de las condiciones políticas e históricas en las que se desarrollan los artistas en Ciudad Juárez.
- Efectos de los elementos de la condición fronteriza en las dinámicas del Programa.
- Programas escolarizados para la formación de artistas en la frontera de Juárez.
- Configuración estética de la región fronteriza.
- Percepción de las construcciones estéticas del arte fronterizo.

- Vínculos del programa de AV-UACJ con el contexto fronterizo.
- Descripción de la relación de la comunidad del programa de AV-UACJ con el contexto fronterizo.
- Prácticas pedagógicas que faciliten la vinculación con comunidad.
- Dinámicas de comunidad que haya formalizado a través de sus asignaturas.
- Herramientas para realizar proyectos de vinculación.
- Prácticas en contextos formales y contextos informales.

La narración de la experiencia situada se fue hilando a partir de las voces de los docentes, incluyendo la mía; tal cual, como en el ejercicio que la investigación narrativa plantea, de manera que a través del relato de uno mismo se puedan contar las historias de otros. Se provoca así que, a través de esta lectura, las historias se modifiquen, se complementen, se re-interpreten y la narración se convierta en otro espacio de participación (Hernández, 2012), abriéndonos, como una ventaja, la posibilidad de reconocer las distintas miradas en los procesos de re-creación de una misma situación.

3.4. El análisis y los criterios de validez de la investigación

La metodología empleada permitió indagar sobre los imaginarios y las subjetividades de los integrantes de los colectivos fronterizos y reflexionar sobre la condición fronteriza desde las perspectivas abordadas. El manejo de los datos obtenidos, requirió de la generación de categorías para hacer evidente la forma en que articulan:

a) La concepción del mundo: las realidades múltiples del docente sobre su quehacer docente y las referencias al contexto:

b) Los objetivos de la investigación: las referencias del contexto que se incorporan en las prácticas educativas y de producción artística.

c) Los procesos de la investigación: las estrategias de generación y aplicación de conocimientos, para la producción y docencia.

Seguí las indicaciones del procedimiento de análisis cualitativo delineado por Flick (2004), en tres fases:

1º. Análisis, a través de la codificación abierta

Consistió en segmentar la entrevista, primero; y después, expresar los datos identificados en forma de categorías, como se presenta en el siguiente ejemplo.

Se buscó obtener información sobre el contenido de la práctica docente y su relación con ellos, sus modelos principales, la importancia que le atribuye a la labor docente, la percepción sobre la violencia en el contexto de formación de artistas a través de su historia de vida. Para el análisis de los datos arrojados por la entrevista cualitativa, se realizó primero una codificación abierta de los temas de las entrevistas; después se hizo una codificación axial de acuerdo a las categorías del estudio. La narración de la experiencia situada se fue hilando a partir de las voces de los docentes, tal cual, como se plantea en el ejercicio que la investigación narrativa, de manera que, a través del relato de uno mismo, se puedan contar las historias de otros.

2º. Síntesis, a través de la codificación axial

Los códigos se agrupan en categorías de significado más amplias, como en el caso de la categoría “Vínculo con el contexto”, que incluye los códigos de “influencia del feminicidio” y “representación de violencia en la obra”. Con esta codificación, traté de clarificar las relaciones entre el fenómeno de estudio, las prácticas pedagógicas, y su contexto. Aquí empiezo a identificar relaciones entre categorías para conectar las categorías abiertas en una configuración que les dé sentido, en función del marco conceptual orientador de las pedagogías críticas.

3º. Interpretación

A partir de la agrupación de subcategorías en categorías más amplias o axiales, se seleccionaron aquellas que permiten construir lo que Flick (2004) nos presenta como “el relato del caso”, con sus líneas del relato correspondientes. En nuestro estudio, nos permitió “relatar el caso” a través de las diferentes líneas de prácticas docentes, encontradas a partir del análisis de las entrevistas y la contextualización del problema.

Con respecto a los aspectos de confiabilidad y validez de esta investigación, son aspectos considerados como “estrategias de verificación” en la metodología cualitativa (Morse et al., 2002); se logran generalmente a través del “Chequeo mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia, tales como, contacto con la experiencia directa y la observación, realización de diversas formas de entrevista y apoyo de distintos informantes, el empleo de artefactos y diversos documentos. Es lo que Denzin (1988) llamará Triangulación” (Sandoval, 2005, p. 143).

Existe la triangulación de métodos, de investigadores y la de datos (Johnson, 1997). La triangulación metodológica, implica la combinación de métodos y técnicas; la de investigadores, discutir el estudio con otros colegas; y la de datos, consultar diferentes fuentes (Sánchez, 2004). En el caso particular de este estudio, específicamente utilicé la triangulación metodológica y la de datos.

Gundermann (2004) incluye entre las técnicas empleadas para cumplir el criterio de credibilidad de una investigación cualitativa, además de la triangulación, a la observación y el control de miembros.

Por su lado, Castillo y Vásquez (2003) identifican algunos principios para lograr validez y confiabilidad en estudios cualitativos: que la pregunta y la metodología de investigación sean

coherentes; que las evidencias de verificación sean congruentes con la pregunta y la metodología; que el muestreo sea el apropiado; que la recolección y el análisis de los datos sea concurrente; y la consideración de los niveles generales y particulares en el análisis.

Además de la confiabilidad y validez, se ha tomado en cuenta también la credibilidad de la información recogida, mediante la selección de informantes, de modo pertinente a la investigación (Atkinson & Hammersley y, 1998).

Puedo señalar que cuando llegó el momento del diseño de investigación me encontré luchando dentro de los ámbitos académicos para poder *hacer* lo que se suponía debía *ser*: una “buena” investigadora. En mi interior sentía que estaba perdida y mi falta de confianza quizás emergía cuando evidenciaba que estaba fuera de *mi ámbito* (el mismo que era objeto de mi estudio), por la frustración de querer ser consecuente en el hecho de “participar” más que en el hecho de querer “entender”. Comprendí que, el trabajo de investigación también es un modo efectivo de resistencias a través de alianzas intelectuales, ideológicas y culturales (Sandoval, 2004).

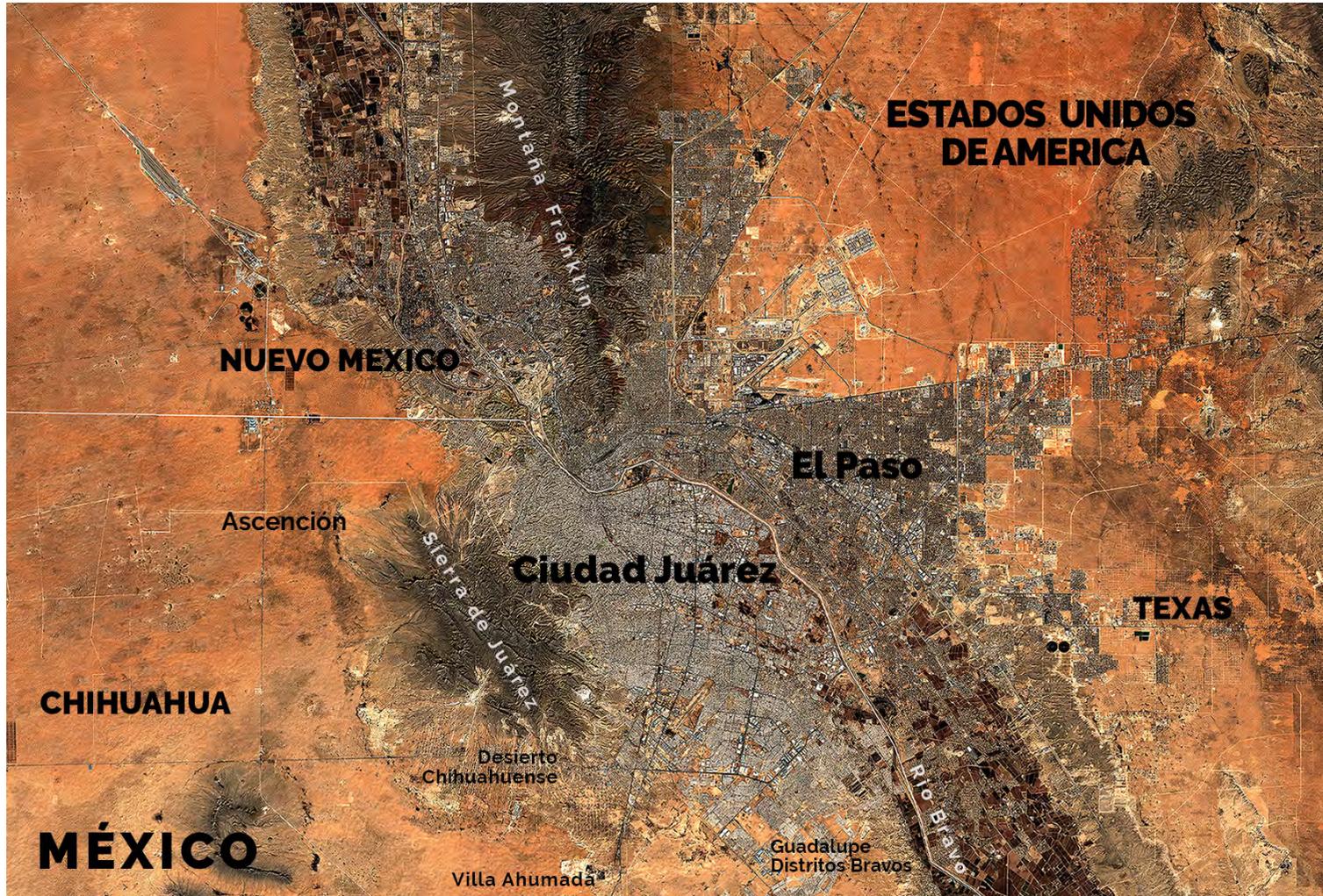
Impulsada al inicio por favorecer a mi comunidad busqué otras perspectivas, prestando atención a los modos “propios de la frontera” para pensarla y reconstruirla. De esta manera los *afectos* han estado vinculados desde el comienzo del proyecto empírico (Eisner 1998). Y a partir del deseo de encontrar cruces en donde convergieran las experiencias de docencia y de producción artística, me concentré en reunir elementos, de manera sistemática, para reflexionar sobre el fenómeno de estudio.

Por lo tanto, fue muy importante esclarecer cuáles eran mis roles en el marco de la investigación, reconociendo mi papel como docente y tutora, como artista y productora de arte, como agente de vinculación del Programa con el contexto, como participante en movimientos y colectivos de arte fronterizo.

CAPITULO IV

EL CONTEXTO DE ESTUDIO: CIUDAD JUÁREZ

En este capítulo expongo las principales características del contexto donde realicé mi estudio: Ciudad Juárez. Destaco el carácter distintivo de esta urbe como una ciudad de migrantes, y la problematización y deterioro de este contexto, desde la emergencia del feminicidio en los años noventa, y particularmente, con la violencia desatada por las políticas federales de seguridad pública de finales de la primera década de este siglo. En el tema de las pedagogías críticas, el contexto constituye un elemento esencial e insoslayable.



Fotografía 1. Weinmann, C. (2019). Foto satelital de Ciudad Juárez – El Paso, Tx. Fuente: Archivo Alamy Images.

4.1. Ciudad Juárez, frontera de migrantes

Ciudad Juárez se encuentra en un extenso valle a 1,140 metros sobre el nivel del mar, entre la *Sierra de Juárez* (México) y la *Montaña Franklin* (Estados Unidos), en la ribera sur del *Río Bravo o Grande*, en el *Gran Desierto Chihuahuense*, el desierto más extenso del continente y el segundo más biodiverso del mundo (Fotografía 1). Ciudad Juárez tiene una superficie de 4,853.84 km², misma que representa el 1.96% de la superficie del estado de Chihuahua. Colinda al norte y este con Texas y al noroeste con Nuevo México, Estados Unidos; en México, al suroeste colinda con Ascensión; al sur con Villa Ahumada y al este con Guadalupe Distrito Bravos, Chihuahua.

El municipio de Juárez tiene 72 localidades de las cuales 71 son rurales. Los principales núcleos de población son Ciudad Juárez, cabecera municipal, la sección municipal de Samalayuca y las localidades de El Sauzal, San Agustín, San Isidro Río Grande, Zaragoza y Ávila Satélite. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 realizado por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Información (INEGI, 2021), la población total del estado de Chihuahua es de 3,741,869

habitantes, de los cuales el municipio de Juárez concentra un 41% de la población del estado, con 1,512,450 habitantes.

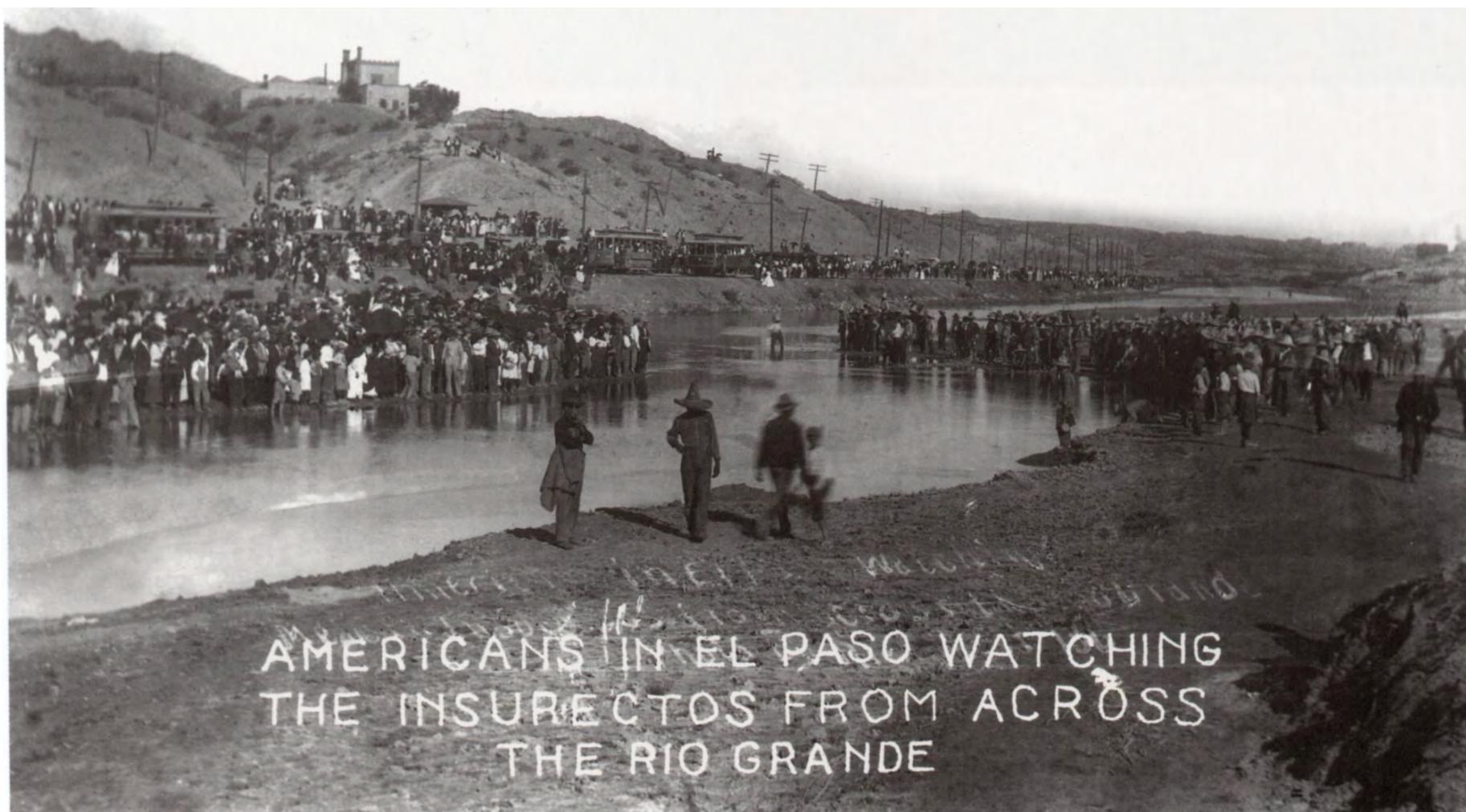
Hasta mediados del siglo XIX se le llamó Paso del Norte, en mención a ser recorrida como punto de cruce hacia el norte del país, formando parte de la ruta colonial del Camino Real de *Tierradentro*. A finales del siglo XIX dejó de ser un puñado de rancherías que subsistía de la agricultura y el pequeño comercio, para conocer su primera etapa de crecimiento, cuando pasa de ser la Villa Paso del Norte, a Ciudad Juárez, y se beneficia de la zona libre en 1885 (Orozco, 2007; Padilla et al., 2014).

El cambio de su nombre se debió a un relevante episodio de *resistencia*, cuando el presidente Benito Juárez, en el contexto de la intervención francesa y la imposición de un imperio, y ante la necesidad de defender la independencia y soberanía de la joven nación, llevó literalmente a costas los poderes del Gobierno de la República Mexicana, cruzando de orilla a orilla el Gran Desierto Chihuahuense, para instalar temporalmente los poderes gubernamentales en el Paso del Norte en 1865 (Santana y Guerra, 2006).

La distribución urbana de Ciudad Juárez es resultado de modelos de desarrollo que a lo largo de su historia la han asociado a su condición de ciudad fronteriza, de haber existido desde un inicio como un pequeño pueblo que servía para cruzar el Río Grande, hoy hacia la ciudad vecina de El Paso, Texas.

La *Toma de Ciudad Juárez* en 1911, fue uno de los sucesos más importantes de la Revolución Mexicana, fue la batalla clave para lograr el exilio del dictador Porfirio Díaz y baluarte para celebrar los *Tratados de Ciudad Juárez* (Siller, 2011). Las crónicas y fotografías atestiguaron el alzamiento de una ciudad legendaria, a través del trabajo de periodistas y fotógrafos de prensa (Fotografía 2) nacional como Heredia, Rivero y Serrano; y de la prensa internacional, como Horne, Turner y Hare (García, 2011).

Con el siglo XX, llegó el auge con la construcción del ferrocarril, la agricultura y la minería en los estados de Texas, Arizona y California; además de la promulgación de leyes racistas, los contratistas norteamericanos buscaron remplazar a los chinos y japoneses por los pobladores mexicanos (Durand y Arias, 2004); por lo que los empleadores norteamericanos enviaron a reclutar a las zonas más pobladas del occidente de México, en su mayoría de origen campesino.



Fotografía 2. Americans in El Paso watching the insurrectos from across the Rio Grande (1911) Fuente: Special Collections University of Texas at El Paso.



Fotografía 3. Workers. Fuente: Bracero History Archive, Item #3054. Recuperada de: <http://braceroarchive.org/es/items/show/3054>.

En la etapa posrevolucionaria, entre los convenios bilaterales más relevantes se encuentra el *Programa Bracero* (Fotografías 3, Fotografía 4 y Fotografía 5), que terminó solo en un convenio fronterizo (Massey, Pren y Durand, 2009). El *Programa* inició en 1942, con 4,200 mexicanos; y para 1945 sumaban más de 50,000. Al terminar la guerra, se volvió a renovar el programa y en 1956 ya se contaban 445,000 braceros. El sistema consistía en dar al trabajador un adelanto de su salario en metálico, para luego comprometerlo a pagar su deuda trabajando en condiciones precarias y abusivas hasta que la promesa de buenos salarios se esfumaba.

Los cambios en las políticas migratorias norteamericanas trajeron una nueva era a partir de 1965 con la *Immigration and Nationality Act* que limitaba numéricamente la inmigración mexicana. No obstante, la demanda de mano de obra no se detenía dando inicio a lo que hoy conocemos como la era de los *braceros* indocumentados (Massey; Durand y Malone, 2002).



Fotografía 4. Hernández, R. (2018). Passport Picture of My Father- A Bracero. Fuente: Bracero History Archive, Item #3255. Recuperada: <http://braceroarchive.org/es/items/show/3255>.



Fotografía 5. Bettmann; Corbis, (1963). Braceros, the World War II-era workers. Fuente: New York Times Recuperada de: <https://www.nytimes.com/2008/10/16/us/16settle.html>

Es a partir de la década de 1970 que en Ciudad Juárez se vive un apogeo y fortalecimiento con la llegada y colonización de la industria *maquiladora*, exportadora de abundancia y abastecedora de trabajo¹³ -de salarios bajos- para miles de familias migrantes (Fotografía 6). Un explosivo crecimiento de migración¹⁴, se ha extendido hasta nuestros días.

La expansión de la maquiladora salpicó así, todos los campos de la realidad social, en un caso claro de *modernidad/colonial* articulado por las prácticas políticas de la industria maquiladora, que en los últimos cuarenta años “contaminó” las políticas públicas, por lo que en lugar de una revitalización

¹³ La *maquiladora*, representa el 67% de empleabilidad en la ciudad, con salarios que oscilan entre 8 y 13 euros diarios. Remito al lector: <https://planjuarez.org/documentos/informe-de-economia-en-juarez-2020/> (Última consulta: febrero, 6 de 2020).

¹⁴ Migración a decir de Gržinić, M., y Tatlić, Š. (2014). como un proceso de *racialización* que diferencia a ciudadanos-por nacimiento y adquisición- y los no ciudadanos -refugiados, solicitantes de asilo-,y los migrantes con papeles. En donde todos son discriminados de formas diferentes pero particularmente por los mercados laborales que imponen procesos violentos de selección de acuerdo a la raza, clase, edad y género. Las ciudades fronterizas del norte de México se fortalecen del mercado a través de migrantes desposeídos, para mantener niveles de impunidad que permiten la reproducción del capital que los sostiene en lo que en muchos casos tienen participación criminal Valencia (2010).

cultural de la ciudad, las políticas culturales se limitaron a las necesidades de esta industria y no a las de sus habitantes (Padilla, 2007).

Uno de los cambios más importantes se dio en la estructura y dinámica demográfica, cuando sobrevino un flujo de migración laboral procedente de ciudades del centro y sur del país; así como de diferentes etnias locales, como los tarahumaras o rarámuris originarios de la sierra del estado, o foráneas, como los *mazahuas* del estado de México, *nahuas* del estado de Veracruz y *zapotecos*, *mixtecos* y *chinatecos* de Oaxaca (Orozco, 2007).



Fotografía 6. Caraveo, A. (Ciudad Juárez, 2008). Maquiladoras en Juárez-El Paso. Fuente: Archivo Colegio de la Frontera Norte, COLEF.

Y mientras en el lado mexicano ciudades fronterizas del norte de México como Matamoros, Reynosa, Laredo, Juárez, Nogales y Tijuana se conocieron como *ciudades de paso*, debido a su vínculo con la migración; en el lado americano se popularizaron las *ciudades santuario*, como lugares imprescindibles para encontrar trabajo y redes de apoyo. Ya desde entonces los paradigmas dominantes que moldeaban la cultura fronteriza oscilaban entre los dos márgenes/bordes, la texana y la mexicana, como habitantes de ambos lados, las “borderlanders”, en donde no es necesario abandonar la realidad latina para incorporarse a la texana (Anzaldúa, 1987; Spivak 2008).

La atracción en que se convirtió Ciudad Juárez al instalarse la industria maquiladora modificó las características y dinámicas que atravesaron las prácticas sociales y la cultura de la frontera (Dell’Agnese & Amilhat Szary, 2015). Luego del 2011 el empleo ha seguido una tendencia al alza, que se mantiene aún en 2020 alcanzado 289 mil 349 empleos, la maquiladora y la frontera representaban el binomio del sueño económico particularmente para las mujeres, sin embargo, según la magnitud de la empresa y el campo de producción que se trate, emplean en su gran mayoría a mujeres jóvenes, solteras, sin experiencia laboral y con muy escasos recursos económicos. Ya desde la llegada de una nave industrial (Fotografía 7) esta previsto el aumento de la demanda de mano de obra y la escasez,

así las altas rotaciones de empleo han generado conflictos laborales hasta llegar a paros generales o huelgas (Staudt & Vera, 2006).

El gobierno de México, bajo la política migratoria *Remain in Mexico* (Permanecer en México), admitió a grupos de solicitantes de asilo en Estados Unidos que habían sido regresados a México para esperar su resolución en refugios, albergues, hoteles de paso, así como casas de huéspedes improvisadas como hosterías. Paralelamente, el programa de regreso voluntario, ofrecía solucionar de manera gratuita el retorno gestionado por la Organización Internacional de las Migraciones (OIM). En este plan, se evalúa caso por caso, para que no exista un riesgo potencial para el regreso. Más de 664 migrantes han aprovechado para viajar por transporte terrestre, desde la emisión de la política *Remain in Mexico*, una cantidad pequeña comparada con los más de diez mil encallados¹⁵ (Fotografía 8).

¹⁵ Pérez D. M. (2019, 22 de julio). Ciudad Juárez, una tela de araña migratoria. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2019/07/21/mexico/1563738150_296431.html

Desde la primavera de 2019 han llegado más de 20,000 retornados a la frontera de Ciudad Juárez, poniendo a prueba no solamente la capacidad de esta ciudad fronteriza, sino también resultando una prueba de resistencia, y diría hasta psicológica, para los mismos migrantes. En Ciudad Juárez, hasta hace dos años, existían dos albergues, *El Buen Samaritano* y *La casa del Migrante*; ya en el mes de julio se encontraban operando 13 centros, saturados hasta su máxima capacidad.

Aunque existen otros enclaves como Tijuana o el desierto de Sonora, el nodo El Paso/Juárez se ha convertido durante este último episodio migratorio en la zona cero. En esta frontera han germinado despachos para trámites migratorios y también los albergues se han transformado en centros de información en materia migratoria (Cardona, 2019).

Esta política binacional ha sido señalada como violatoria de los derechos humanos, pues por ley corresponde a EE.UU. que los solicitantes de asilo sigan su proceso dentro de su territorio; así, uno de los efectos en esta frontera se manifiesta como una crisis en la vocación de *ciudad receptora*, pues hay un rechazo a los migrantes relacionado con la crisis de violencia.



Fotografía 7. Cardona, J. (2017). Consignas de la huelga en la maquila Lexmark. Cortesía del autor.



Fotografía 8. Cardona, J. (2019). Migrantes centroamericanos, cubanos y mexicanos en albergue de Juárez acuden a reunión informativa sobre el proceso para solicitud de asilo político en Estados Unidos. Fuente: <http://julian-cardona.com/reporte-empieza-manana-permanecer-en-mexico/>

Aquí es importante destacar la importancia de la soberanía vinculada a la identidad nacional, confrontada con los valores supremacistas (Huntington, 2004), donde las zonas fronterizas como Ciudad Juárez ocupan una posición crítica en la globalización liberal, con masivas migraciones internas a través de caravanas que transitan con sus correspondientes movimientos de intercambio de identidades culturales.

A decir de Carlos Monsiváis, los migrantes que vienen de paso, para buscar trabajo en el norte, no se detienen aquí sino que se dirigen más hacia el norte. El mismo autor cita la voz de un migrante entrevistado: “cuando llegué aquí a la frontera, nomás traía puesta las ganas de irme pronto” (Monsiváis, 2005, p. 17).

Bolaño (2005) ironizaba sobre la frontera de Ciudad Juárez, aludiendo que el sueño de bienestar se convertía finalmente en una pesadilla. Y en este escenario sociopolítico, Donald Trump, ya como presidente de los Estados Unidos, focalizó desde su campaña tres asuntos: el migratorio como un problema de seguridad nacional, la revisión del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y la

construcción del muro fronterizo, temas que han sembrado incertidumbre particularmente en la frontera norte de México¹⁶ (Fotografía 9).



Fotografía 9. Juárez, J.A. (2019). *Trump supporters walk toward the U.S.- Juárez, México border on the outskirts of Sunland Park.* Fuente: <https://theintercept.com/2019/05/18/border-militia-texas-mexico-guardian-patriots/>

¹⁶Donald Trump pronunció en su primer discurso de Estado ante el Congreso: “Estados Unidos finalmente ha dado la vuelta a la página de décadas de acuerdos comerciales desleales que sacrificaron nuestra prosperidad y enviaron lejos nuestras compañías, nuestros trabajos y nuestra riqueza. Nuestra nación ha perdido su riqueza, pero la estamos recuperando muy rápido. La era de la rendición económica ha terminado por completo. A partir de ahora, esperamos que las relaciones comerciales sean justas, y muy importante, recíprocas. Trabajaremos para arreglar los malos tratados comerciales y negociar nuevos, y serán buenos, serán justos. Y protegeremos a los trabajadores estadounidenses y la propiedad de los Estados Unidos a través de la aplicación estricta de nuestras normas comerciales”. Para profundizar más: <http://www.julian-cardona.com/mas-alla-del-tlcan-en-ciudad-juarez/>

4.2. Las violencias en Ciudad Juárez

A principios de la década de los noventa, el tema de la desaparición de mujeres representó un capítulo de una de las violencias más fulminantes en Ciudad Juárez. Y aunque se han creado fiscalías especializadas y organizaciones civiles de gran fuerza, que han posicionado el tema de las violencias contra la mujer en foros nacionales e internacionales hasta convertirse en instancias de lucha por las víctimas (Delgadillo, 2016); los feminicidios¹⁷ continúan y se han prolongado hasta hoy, permaneciendo impunes.

¹⁷ Aunque cualquier discusión acerca de mujeres asesinadas en Ciudad Juárez remite a Esther Chávez Cano, el término feminicidio encuentra sus raíces en el concepto de *femicide* acuñado por Diana E. H. Russell y Jill Radford en la obra *Femicide. The Politics of Woman Killing*. El término se define como “el asesinato misógino de mujeres por hombres y es una forma de una continua violencia sexual”. Implica aspectos relacionados con las estructuras del sistema. Para mayores referencias, véase María Socorro Tabuenca Córdoba, “El feminicidio un asunto de derechos humanos en el espacio privado y público de Ciudad Juárez” (presentada en Summer Institute in Women’s Human Right, Citizenships and Identities in a North American Context, UDLA, Puebla, 18 de Junio del 2014). http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/aldana_f_p/capitulo5.pdf

Con la declarada “guerra contra el narcotráfico” el número de asesinatos de mujeres triplicó las estadísticas de la Fiscalía Contra la Violencia de la Mujer. A partir del 2007 cada año fue aumentando el número de víctimas; así, durante el 2008 se registraron 282 mujeres victimadas, 430 en el 2009 y 702 en el año más violento, 2010. Luego, de 2014 al 2017 se registraron 581 feminicidios¹⁸.

En este sentido, Valenzuela Arce señala:

“este contexto propició las condiciones para persistencia del asesinato de mujeres, que derivaron en el feminicidio... En el feminicidio juarense existe una incorporación interna de los ámbitos institucionales que actúan en contra de la ciudadanía” (En Cruz, 2013, p.101).

De este modo se ha instaurado el miedo, se ha acelerado la fragilidad del entorno social. Algunos indicadores destacan las condiciones de clase social, precariedad, color de piel y ausencia de autoridades, además de la apatía de la población, etiquetándolas como las *desaparecidas de Juárez* (Monarrez et al., 2010).

¹⁸ Para más referencias: <https://observatoriofeminicidio.files.wordpress.com/2018/05/enviando-informe-implementacioc81n-del-tipo-penal-de-feminicidio-en-mecc81xico-2014-2017-1.pdf>

La exploración de artículos en *La ciudad y el feminicidio en los textos académicos* (Monarrez, et al., 2010), incluye una revisión bibliográfica de publicaciones indizadas y arbitradas, más de 75 obras publicadas. En este trabajo se identifican componentes que detonan la violencias estructurales, desde la condición fronteriza, el neoliberalismo, la precariedad laboral, la migración, la trata de personas y el narcotráfico. A decir del cronista de *Huesos en el desierto: las libertades femeninas o masculinas en esta frontera* tienen énfasis y proyecciones muy distintas, es el monopolio ilegal de las violencias (González, 2002).

El trabajó la obra *Cultivo Social* (Arizpe, 2017), en la que la artista parte del paisaje de los campos algodonereros, referente imprescindible a los hallazgos¹⁹ de víctimas del feminicidio. La crítica refiere que:

¹⁹ El 6 de Noviembre de 2001 en un campo Algodonero de Ciudad Juárez, se encontraron 11 cuerpos de jovencitas desaparecidas. Presentándose el caso ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y en relación con la impunidad de los asesinatos se refirió el caso como “Campo Algodonero” vs. Gobierno de México Para profundizar sobre este caso ver: Medina Rosas, Andrea (2010): *Campo Algodonero. Análisis y propuestas*. En http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/Campo_algodonero_ES.pdf. Último acceso Noviembre 16, 2017. Abramovich, V. (2010). Responsabilidad estatal por violencia de género véase comentarios al expediente sobre el caso “Campo Algodonero” en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, (6), ág-167.

“la fascinación por el nacimiento del algodón, su hilado, sus propiedades de textura y resistencia, el procedimiento de su industrialización, son para Gina parte esencial del problema de la visibilización de una realidad atroz germinando en la más milagrosa de las relaciones de la cultura con la naturaleza, igual de maravillosa que la historia del trigo, el maíz o el arroz. Este problema de visibilización revela que tal problemática consiste en tratar de mostrar lo que acaso sea imposible de mostrar, puesto que implica la mística de la industrialización y el encanto inexpresable del capitalismo: la ocultación de la mano de obra”. (Vázquez 2019, p.10)

En el año 2009 el Centro para el Desarrollo Integral de la Mujer de Ciudad Juárez, CEDIMAC, presentó en la Corte Interamericana de Derechos Humanos una demanda contra el Estado Mexicano por responsabilidad intencional en el caso Campo Algodonero²⁰ (Fotografía 10, Fotografía 11 y Fotografía 12).

²⁰Remito al lector: Abramovich, V. (2010). Responsabilidad estatal por violencia de género véase comentarios al expediente sobre el caso “Campo Algodonero” en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, (6), pág-167.



Fotografía 10. Aguilera, I (2017). Madre de Sagrario González Flores víctima del Caso Campo Algodonero. Fuente: CEDIMAC. Ecos del Desierto. Fuente: <http://ecosdeldesierto.org/>



Fotografía 11. Cardona J. (1998). Hermanas de Sagrario González Flores y amigas del coro de su iglesia.
Fuente: Lannan Foundation. <https://lannan.org/art/artist/julian-cardona/p3>



Fotografía 12. Driver, A. (2015). Schoolgirls walk in front of a mural painted with the faces of disappeared girls. Fuente: Longreads. Fuente: <https://longreads.com/2016/02/03/talking-to-alice-driver-about-violence-against-women-in-juarez/>

Posteriormente, durante la guerra contra el narcotráfico en el período de 2008 a 2012, aconteció el episodio más álgido de violencia, y con la presencia de contingentes militares y cámaras de vigilancia, el número de asesinatos de mujeres rebasó los mil cuatrocientos. En este contexto reciente, los asesinatos con brutalidad alcanzaron también los cuerpos de más de 7,000 hombres, adjudicando estas muertes a los “ajustes de cuentas” entre las bandas del narcotráfico.

A esta estadística se sumaron los feminicidios, transfigurados en mitos sociales cuya verdad es inaccesible, descargándose en ellos de forma expansiva la desconfianza y la incertidumbre. Con la declarada “guerra contra el narcotráfico”, el número de asesinatos de mujeres triplicó las estadísticas de la Fiscalía Contra la Violencia de la Mujer. A partir del 2007, cada año fue aumentando el número de víctimas. En 2008 se registraron 282 mujeres asesinadas; en 2009, 430; y en 2010, el año más violento, 702. De 2014 al 2017 se registraron 581 feminicidios, de acuerdo con datos del Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio (OCNF, 2009; 2018).

Toda esta situación de violencia desencadenada ha atravesado la ciudad, donde además, la maquiladora, la migración y el narcotráfico se entretajieron como interpreta Mandoki (2006) “matrices

culturales, en que cada matriz es un mundo experiencial, corporal y afectivo para los sujetos que prendan o son prendidos de ellas” (p. 89), por *prender* nos referimos a la sensibilidad o permeabilidad de los sujetos a los contextos en que estén inmersos.

El fortalecimiento de las organizaciones criminales ha castigado de manera invariable los *espacios de sociabilidad* (Salazar, 2009). Se tiene así un territorio excluido de garantías, ocupado por las fuerzas militares, policías federales, cuerpos de seguridad, operativos con despliegue de tanquetas, individuos con pasamontañas, transportes oficiales blindados armados con artillería militar parapetados en retenes en las vías públicas.

El Operativo Conjunto Chihuahua (OCCH) se desplegó el 27 de marzo de 2008 en Ciudad Juárez, con 539 efectivos militares ya presentes en la ciudad, a los cuales se sumaron desde ese día 977 elementos más, a bordo de 173 vehículos terrestres, 330 en tres aviones Hércules y 392 en tres aeronaves. La Policía Federal Preventiva envió 425 agentes y la Procuraduría General de la República asignó a 63 miembros del Ministerio Público, la SIEDO (agencia especial para el crimen organizado) a ocho agentes, 23 peritos y un fiscal. El OCCH llegó a sumar 10,000 efectivos entre militares y policías (Cardona, 2009).

De 2008 a 2012, la tasa de homicidios dolosos fue de 1,200 homicidios por cada 100 mil habitantes, lo que la convirtió en la ciudad más violenta del mundo (Ampudia, 2012). Se perdieron más de 75,000 empleos, la tasa anual de crecimiento se redujo a 1.34 y se incrementaron el desempleo y la pobreza, cubriéndose la ciudad de paisajes immaculados, sin vida (Fotografía 13).



Fotografía 13. Chávez, G. (2010). Calle Mariscal. Cortesía de la autora.

Durante el periodo más álgido de violencia, ante las prácticas de extorsiones (Fotografía 14), el pago de cuota por derecho de piso y los secuestros llevaron al sector elite del empresariado chihuahuense, a crear un frente llamado *Mesa de Seguridad*, compuesto por empresarios y médicos de todo el estado de Chihuahua. Sin embargo, la ausencia de proyectos sociales en los últimos 30 años aceleró la victimización de la ciudad y la precariedad de oportunidades de educación, salud, cultura, oferta laboral y servicios públicos accesibles para la población marginada, de este modo robusteciendo y nutriendo al crimen organizado (Herrera, 2010).

Este deterioro representa una tendencia histórica, la ciudad primero ha pasado por la victimización estructural; para luego pasar a un segundo nivel de victimización: la marginación, una de las bases para consolidar las redes criminales. Ha sido esta tendencia de deterioro en servicios públicos de salud, educación, transporte, infraestructura urbana, cultura, espacios recreativos y deportes, una constante en la ciudad. Emerge y cobra fuerza un ambiente de precariedad, exclusión, violencia del crimen organizado y criminalización de los jóvenes en situación de pobreza. El término

*estado de excepción*²¹ es el que mejor define esta política, tanto en Ciudad Juárez como en todo el territorio nacional, delineado por los factores estructurales que posibilitaron la expresión de las violencias desde las condiciones sociales, económicas y culturales, perjudicando considerablemente a la población juvenil precaria (Fotografía 15), constituyendo ésta el segmento más alto de migración y el grupo más numeroso de víctimas. Entre 62 y 67% de las personas asesinadas son hombres entre 18 y 35 años, con un repunte en 2010 de jóvenes varones entre 13 y 17 años (Martínez, 2015). La criminalización de las víctimas, su precariedad, su dudosa inocencia, los convirtió en cuerpos sin subjetividad, sin una historia de vida y muchas veces sin un funeral honroso.

²¹ El *estado de excepción* refiere “al punto de desequilibrio entre el derecho público y hecho político que se sitúa en una franja ambigua e incierta, en la intersección entre lo jurídico y lo político (...) El totalitarismo moderno, que puede definirse en este sentido como la instauración, a través del estado de excepción, de una guerra civil legal, que permite la eliminación física no solo de los adversarios políticos sino de categorías enteras de ciudadanos que por cualquier razón resultan no integrables en el sistema político(...) El Estado de excepción se presenta más bien desde esta perspectiva como un umbral de indeterminación entre democracia y absolutismo”. Para profundizar más ver: Giorgio Agamben (2004): *Estado de Excepción*. Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura, (60), 99-109.

Los nuevos espacios definidos por el poder del narcotráfico no solo son los escenarios donde acontecieron ejecuciones, decapitados, descuartizados, encobijados, secuestrados, sino también aquellos espacios de las periferias que se distinguían por la presencia de estos jóvenes:

“El *narco* también ha copado lo que eran instancias de control y poder barrial de los jóvenes. Ya no prevalece la estrategia del joven que impone sus códigos en el territorio barrial, ahora es el narco el que define y controla el barrio e impone su lógica, ampliando los espacios de vulnerabilidad e indefensión” (Cruz, 2013, p. 101).

Los políticos y sus voceros oficiales, a través de un juego de violencia política y sistemática (Almada, 2012), han responsabilizado de esta violencia en Ciudad Juárez, a las propias familias de las víctimas, a la “descomposición social” y a un “relajamiento de los valores”, como lo hizo el jefe del poder ejecutivo federal en 2009²².

²² Al inaugurar el VI Encuentro Internacional de las Familias, el presidente de México, Felipe Calderón emitió un texto, ejemplar a su modo: “Vale la pena señalar, amigos, que la proliferación de individuos que hacen de la violencia, del miedo, del crimen y del odio su forma de vida coincide, por desgracia, en una gran medida, con la fragmentación y la disfuncionalidad que afectaron su entorno familiar. Un gran porcentaje de personas que fallecen en enfrentamientos entre grupos criminales en México y que provocan, desde luego, la mayor atención de la sociedad y de los medios de comunicación son particularmente jóvenes y jóvenes que están totalmente

Domínguez (2010), profesor investigador en literatura y cultura latinoamericanas en la Universidad de Texas en Austin, señala al respecto que “Claramente un lenguaje patológico y moral informa y deforma la visión de toda una sociedad al introducir un elemento abstracto como causa de hechos violentos” (p. 34). Los escenarios de las periferias son en mayor porcentaje habitados por los migrantes, familias, adultos y jóvenes en condiciones de pobreza, y sus vivencias en esta guerra contra el narcotráfico es desde el descalificativo de “sospechoso” o “víctima”.

Su condición de sujeto estigmatizado (Monarrez y García, 2008) por la pobreza, es suficiente para descalificar su dignidad como ciudadano marginal, por un sistema de procuración de justicia que no toma consideraciones de las problemáticas particulares de la frontera.

Los medios gubernamentales, devotos católicos y mediáticos, a las que se añaden los mecanismos de control y las ideologías patriarcales, se han encargado de presentar a las víctimas de

desarraigados de un núcleo familiar; son adolescentes y jóvenes que se formaron en la carencia absoluta no solo de valores familiares, sino de la familia misma”. Intervención que pronunció el presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, en la inauguración del Congreso Teológico Pastoral del VI Encuentro Mundial de las Familias. Ciudad de México, miércoles, 14 enero 2009. Para ver más:
<http://www.fluvium.org/textos/familia/fam533.htm>

la violencia con rasgos de criminales. El pensamiento conservador con bases dominantes, no da cabida a la compasión para las víctimas de humildes condiciones sociales.

“A los excluidos se les condena al infierno de la falta de oportunidades que complementa la ausencia de respetabilidad” (Monsiváis, 2009, p. 50).



Fotografía 14. Torrea, J. (2011). Pagar cuota de extorsión para seguir vivo en juaritos.
Fuente: *Juárez a la Sombra del Narcotráfico*. <http://juarezenlasombra.blogspot.com/2011/01/>



Fotografía 15. Chávez, G. E. (2018). Cortesía de la autora.

Nos enfrentamos a otra especie de *hegemonías*, las de las violencias, atravesadas por grupos criminales que luchan por “territorios” del narcotráfico, y las gravitadas por las fuerzas federales y el ejército mexicano. En las estadísticas de mortalidad, la guerra contra el narcotráfico se sostuvo de violencias tan profundas e irreversibles, que generaron más muertes que las de los primeros dos años de la guerra contra de Irak y más de 60,000 muertes hasta nuestros días (INEGI, 2013).

Entre los diversos estudios de las problemáticas de violencia con perspectivas y disciplinas diferentes, destacan los estudios de género y las producciones artísticas culturales con expresiones como la *narcoestética* y *narcocultura*; pues “en la creación de nuevos escenarios de discusión,, es imprescindible evitar los vocabularios apocalípticos y deterministas que reproducen y hacen circular estereotipos de la frontera como tierra sin ley y de los fronterizos como seres violentos” (Delgadillo, 2016, p. 227).

Así que, cuando me planteo indagar con más profundidad Ciudad Juárez, me asaltan las dudas acerca de qué condiciones de vida alcanzaremos, en qué condiciones podremos trabajar en común con otros artistas, docentes o activistas y qué circunstancias viven día a día las mujeres, los jóvenes,

los niños y niñas, mis estudiantes, mis colegas... Y solo de pensarlo, no puedo evitar un terrible sentimiento de incertidumbre. En este contexto desarrollé la investigación del master, ahora también este trabajo doctoral, en la precariedad de una ciudad que a pesar de todo, amamos más que nunca.

Aún hay esperanza

Esther Chávez Cano (1932-2009)

CAPITULO V

ARTE FRONTERIZO Y LAS PRÁCTICAS COLABORATIVAS EN EL CONTEXTO JUARENSE

En este capítulo expongo un panorama del contexto específico de la producción artística en la frontera; haciendo énfasis en las prácticas artísticas colaborativas que surgen del contexto como referencia y experiencia; y analizando dos casos particulares relevantes y recientes para este trabajo.

*Because I, a mestiza,
continually walk out of one culture
and into another,
because I am in all cultures at the same time,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteada por todas las voces que me hablan simultáneamente.*

(Anzaldúa, 1987, p.77)



Fotografía 16. Peña, Z. (2017) Puente de cruce fronterizo Juárez - El Paso. Fuente: <https://www.zpvisual.com/>

5.1. Arte en la frontera Juárez – El Paso

Sin advertir que la heterogeneidad provocaría otra forma de colonialidad causada por el flujo desigual, Richards (1992) concibió un nuevo paradigma de heterogeneidad, a partir de una frontera que genera diversos centros y periferias; prestó atención a su condición posmoderna y apeló a la contingencia de las luchas hegemónicas. Así, la frontera es reformulada a través de las mismas fronteras, como voces negociadoras con la cultura hegemónica a partir de las resistencias comunitarias (Fotografía 16). Es lo que la poeta chicana Anzaldúa (1987) define como *borderlanders*, en el lugar donde no es necesario abandonar la realidad latina para incorporarse a la texana (p. 262). De esta manera el “espacio trasnacional heterogéneo” es preciso para redefinir la identidad fronteriza, pues traza un mapa complejo, donde las líneas se desplazan y se multiplican para crear “un Tercer Mundo En cada Primer Mundo” y “un Primer Mundo en cada Tercer Mundo” (Richards, 1992: 5).

Castillo & Tabuenca (2002) plantean que a través de las voces situadas en la frontera, de manera polifónica, es posible escapar de las representaciones consolidadas por las prácticas de identidad patriarcal. Manifiestan su rechazo al concepto de “hibridez” por ignorar la relación oposicional y

antagonista de poderes detrás del concepto no dualista de la diferencia, un discurso recurrente en los performances de la *Pocha Nostra* (Fotografía 17).

Cuando evocas a una comunidad, cuesta trabajo imaginarlos sin una identidad. Así que, cuando desde la frontera se piensa en una comunidad, se imagina lo que encarna Gómez Peña, como artista y narrador: una identidad que posibilita la fusión y el mestizaje.

I am a migrant performance artista. I write in airplanes, trains and cafés. I travel from city to city, coast to coast, country to country, smuggling my work and the work and ideas of my colleagues. I collaborate with artists and writers from various communities and disciplines. We connect with groups who think like us, and debate with others who disagree. And then carry the ideas elsewhere. Home is always somewhere else.

Home is both here and there or somewhere in between. Sometimes it's nowhere. (Gómez-Peña, 1996, p.5).

Soy un artista migrante performancero. Escribo en aviones, trenes y cafés. Viajo de ciudad en ciudad, de costa a costa, de nación en nación, contrabando mi trabajo y mis ideas con los colegas.

Colaboro con artistas y escritores de varias comunidades y disciplinas. Conectamos con los que piensan como nosotros y debatimos con los que discrepan. Y entonces, me llevo las ideas hacia otro lugar.

El hogar está “aquí” y “allá” o en algún lugar intermedio. Algunas veces está en ninguna parte²³.

(Gómez-Peña, 1996, p.5)

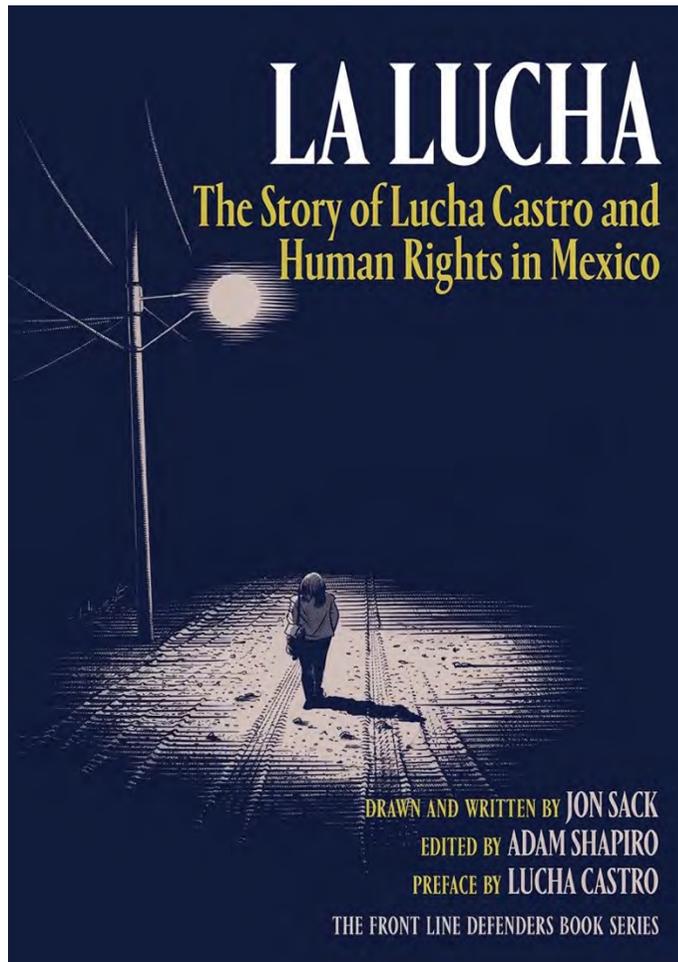
²³ Traducción de la autora.



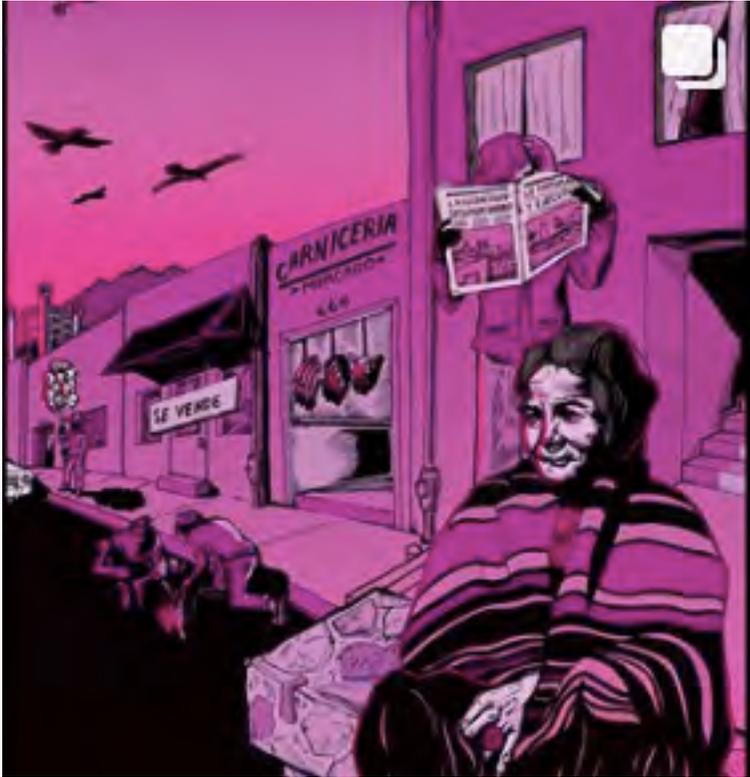
Fotografía 17. Mexorcista. Peña, G. (2009) La Pocha Nostra. Fuente: https://tucson.com/news/foreign-language/spanish/guillermo-g-mez-pe-a-mexorcista/article_dcf111e9-fab9-5c80-b079-7980e84ac52f.html

Justamente, Yépez (2006) ha apuntado la imposibilidad de definir esta identidad solo desde la visión hegemónica y centralista y ha propuesto una conciencia de frontera, a través de la cual la autonarración y la autorreflexión abren la posibilidad de iluminar sus múltiples marginalidades, “así la teoría de la hibridez pierde fuerza y se convierte en un concepto reconciliador cuyo discurso no es capaz de atajar la lógica neoliberal” (p. 34).

Apunta que la dualidad de lo México-americano es indefinible e incuestionable y que “el posmodernismo como teoría de culturas glocales murió el 11 de septiembre” (Yepes, 2005, p. 12). Sus intervenciones enfatizan las contradicciones y oposiciones en la escena cultural y literaria de la condición fronteriza. Aquí la literatura no solo ha originado ficciones, también ha recurrido a la novela gráfica para denunciar particularmente las condiciones vulnerables de las mujeres, como es el caso de los trabajos de Jon Sack y Peggy Adam (Fotografía 18). En nuestro país, la percepción que se tiene de la frontera norte es comúnmente heterogénea, topográfica y culturalmente. Algunas veces es hasta *malinchista*, por las dobles costumbres que nos moldean como seres de frontera que la habitamos, vivimos y la pensamos desobedeciendo las *epistemologías hegemónicas*.



Fotografía 18. Sack, J. (2015) La Lucha: Las historia de Lucha Castro y los derechos humanos en México. Fuente: <https://lab.pikaramagazine.com/comic-la-lucha/>



Fotografía 19. Peña, Z (2019). Latino/Usa. Fuente: <https://www.zpvisual.com>

Por lo tanto, se han construido así algunos estereotipos, reforzados por las políticas migratorias y a través de los discursos nacionalistas de Donald Trump (Fotografía 19), que revelan sus contradicciones, como cuando se dice que las fronteras del norte son “la ciudad de las oportunidades / la ciudad del pecado”; “el laboratorio de la posmodernidad / la ciudad del caos”; “la ciudad con más inversión extranjera / la ciudad más violenta”.

Además, hemos sido observados por académicos, que han considerado a la frontera norte de México como un *laboratorio* para explicar y apuntar las condiciones inestables del sistema económico de la globalización liberal en regiones periféricas (Harvey, 2006); la posible democratización de las culturas a través de las mezclas y las hibridaciones (García, 1990); las limitaciones humanas a través de un ecosistema fértil para las violencias (Bowden, 1998); la reconfiguración a partir de negociar con las prácticas hegemónicas desde diversos centros y periferias (Richards, 2001).

Asimismo, en el arte contemporáneo figura el proyecto InSite (Yudice, 2004), una experiencia estética que ha influido en la perspectiva que se tiene del arte fronterizo, desde su primera edición en 1992. InSite se construyó a partir de un programa colaborativo de instituciones culturales en San Diego y Tijuana, evolucionando en estas décadas hasta convertirse en el proyecto de arte fronterizo más

prestigioso del arte contemporáneo binacional. Su razón de ser es comisionar a diferentes artistas de procedencia internacional, a partir de un programa de residencias, para que respondan a las transformaciones fronterizas del contexto urbano de San Diego y Tijuana (Yúdice, 2004). La noción de *site-specific* responde a intervenciones basadas en la investigación artística y la activación de espacios específicos de la vida urbana (Fotografía 20). Por otra parte, su legado estético, a decir de Ávalos (2002), pone en tela de juicio los efectos sociales de las prácticas cosmopolitas en comunidades con una población de mayorías obreras.



Fotografía 20. Wodiczko, K., Whiton, A., Kim, S.H. (2000) The CECUT Project *InSite*. Fuente: <http://web.mit.edu/idg/cecut.html>

Es destacable que las violencias de la frontera norte de México se convirtieran en una inspiración para creadores, a modo de centro de efervescencia que atraviesa distintos imaginarios sociales; operado en algunos como metáfora de la necropolítica o precarización (Bowden, 1998), configuradas a través de múltiples producciones de cine y documental (Aragón, 2016; Berman, 2008; Estrada, 2004; Heineman, 2015; Lee-Jones, 2005; Michaus, 1999; Minn, 2011; Narro, 2015; Nava, 2007; Portillo, 2001; Sorrentino, 2001; Shwarz, 2013, 2015; Villeneuve, 2014); dramáticas (De la Mora, 2002; De la Rosa, 2005; Galindo, 2003); literarias (Bartoli, 2012; Bolaño, 2005; Chacón, 2005; Delgadillo, 1997; Félix, 2003; González, 2003; Pérez Reverte, 2006; Viguera, 2012; Zavala 2018); de novela gráfica en particular (Adam, 2010; Bowden & Briggs 2010; Kirshner, 2008; Sack, 2015); de ensayo fotográfico (Bowden, 1998; Bowden & Cardona 2008; Delgadillo y Limongi, 2000) y de arte contemporáneo (Alÿs 2015; 2010; Margolles, 2006-2017; Mateos, 2010; Okón, 2010; Sierra, 2007), entre considerables producciones nacionales e internacionales.

Y aunque estas producciones han contribuido a crear conciencia sobre las problemáticas e injusticias de esta frontera, Delgadillo (2016) puntualiza que frecuentemente se recurre a estrategias

de representación que refuerzan patrones dominantes, que en principio se intentaban denunciar, relanzando a nivel global los estereotipos que de por sí ya existen sobre la frontera.

Así, el arte contemporáneo para Ciudad Juárez ha devenido como un archivo y cada una de las piezas que han producido en esta frontera, suceden como un documento. Particularmente en proyectos de arte contemporáneo, los *tiempos malos* de Ciudad Juárez se presentan como un mapa o *archivo antropo-performativo* de experiencias o *documentos* artísticos vinculadas a las violencias, la brutalidad, al miedo, a la pérdida, la desigualdad, la impunidad, la politización del dolor, creando imaginarios que han sido interiorizados en sus habitantes o sus visitantes.

De tal manera que las construcciones de sentido tienen la potencia para confrontar realidades que a las lógicas de la justicia o de la economía neoliberal no les posible; ocupando el arte contemporáneo un lugar privilegiado en la tarea de traspasar y cartografiar nuevos límites.

Con las fotografías que presento en este apartado intento sustentar la descripción de violencias del contexto y el de las producciones del arte en la frontera de Ciudad Juárez. A manera de un portafolio del arte situado en Juárez, tiene su razón de ser en el testimonio de los acontecimientos que

vivió esta frontera en los años de violencia álgida, de los que no hay otros archivos concretos de la aberración y barbarismo que se vivieron; a tal grado que estas producciones visuales asumieron el rol de traducir estos sucesos y no precisamente a imágenes *ficcionadas*, sino presentando la imagen cruda como un testigo silenciado.

Así pues, las producciones artísticas durante este periodo se convirtieron en documentos históricos que intencionalmente habían sido borrados por el gobierno de Felipe Calderón. Así, en las siguientes páginas se comparten imágenes de obras realizadas desde y sobre las problemáticas enunciadas en el capítulo de violencias en la frontera de Ciudad Juárez.

Sumisión de Santiago Sierra (Fotografía 21), es una obra realizada a finales de 2007; es una pieza que, después de ocurrir su documentación, es destruida manualmente por personal de la Dirección de Seguridad pública del ayuntamiento de Ciudad Juárez. Posteriormente, acontece la ya citada “guerra contra el narcotráfico” en el periodo del 2008-2012.

A partir de 2008, se desarrolla y cobra fuerza un ambiente de precariedad, exclusión, violencia del crimen organizado y criminalización, especialmente sobre los jóvenes en situación de pobreza.

Como se abordó en el capítulo anterior, es un *estado de excepción* en el que los factores estructurales propician las violencias contra la población juvenil, que en este contexto pasó de la precariedad y la marginación a ser sujetos de exterminio.

Con este *estado de excepción* emergen números grupos de arte urbano, abundantes muestras de su producción que, aunque están en el contorno de la gráfica, no obstante corresponden al arte fronterizo, como es el caso de *Rezizte* (2010) y *Puro Borde* (2010). Estos grupos fueron *influenciados por los grafiteros y la identidad gráfica del pachuco* (Fotografía 22), *con el objetivo de participar en el debate sobre el sentido y la representación de la ciudad a través del ejercicio de la crítica social, tomando las expresiones más representativas de la cultura popular para comunicar, expresar y demostrar los problemas más fuertes de la ciudad a través del arte urbano, entre ellos la identidad fronteriza, la muerte y la violencia, el feminicidio y el recuerdo de los jóvenes asesinados* (Silva-Cañaveral, 2016 p.36). Y en este mismo sentido, se puede decir que ésta es la razón de ser del siguiente caso.

Baby Twins (Chávez, 2009) es un una acción de arte donde se reflexiona acerca de la relación entre las *necroprácticas* que son las acciones radicales dirigidas para infringir la muerte (Valencia,

2010) para el exterminio de jóvenes de barrios populares; historias de vida expresadas en la *barber shop* (Fotografía 23) a través de las potencias de las dinámicas más realistas de las calles y desplegada en los diseños sobre sus propios cuerpos. Una acción de arte situada en la calle más efervescente de la vida nocturna de Juárez, la Calle Mariscal, durante el inicio de su aniquilación. Justamente, *Mariscal* (Cardona, 2010) y *El Testigo* (Margolles, 2013) son obras que exponen las memorias de los escombros, a través de la fotografía de emblemáticos salones (Fotografía 24), *table dance*, hoteles de paso (Fotografía 25), *casas de citas*, prostíbulos, *burrerías* y cafeterías; símbolos de la vida diurna y nocturna de obreras y obreros de la maquiladora, *gringos*, jóvenes y artistas amantes de la vida nocturna fronteriza.

En *Frontera* (Margolles, 2010), la artista presenta una exposición individual en *Kunsthalle Fridericianum*, donde incluso pueden advertirse sus frecuentes acercamientos a Juárez, que datan desde el año 2004. En este trabajo sobresalen dos piezas y la pregunta que enuncia textualmente “Cuánto puede resistir una ciudad”; la primera pieza, es un muro usado como paredón de ejecuciones, aún con las huellas de proyectil, es reconstruido en la sala del museo; y la segunda, es un *cuco* fabricado con una tonelada de varilla (Fotografía 26), recogida de la devastada calle Mariscal,

recientemente destruida. Aunque ahora, a decir de Delgadillo (2016), desde un nuevo enfoque, sobresaliendo el testimonio que extrae de una entrevista con la artista donde refiere que “debido a su propia posición como artista, la historia de un barrio y sus habitantes encuentra un espacio para ser contada” (Delgadillo 2016, p.80). Así también, coexistieron obras institucionalizadas o por encargo del gobierno mexicano como *No More Weapons* (Reyes, 2010), instalación panorámica en la entrada a México desde el puente internacional *Las Americas* (Fotografía 27).

Posteriormente al periodo crítico de violencia, repercutieron los paisajes de resistencia; es el caso de *Enamorada* (Chávez, 2013), una acción de paisaje como experiencia (Fotografía 28); y *Pistas de Baile* (Margolles, 2015), una serie de paisajes que cuenta las historias de la comunidad *Trans* (Fotografía 29), uno de los grupos más violentados, que no renuncia a vivir y trabajar en la zona centro.

En *Paradox of Praxis 5* (Alÿs, 2015), el artista mueve una bola de fuego por todo el marco limítrofe destruido de Ciudad Juárez (Fotografía 30); para el artista se trata de generar *poéticas políticas* en escenarios de extremos conflictos sociales.

Igualmente, la serie *Noches Invisibles* (Aragón, 2016) es una investigación de proyecto de fin de carrera en Artes Visuales donde la autora explora por medio de la fotografía documental la estética y las atmósferas de los espacios, las realidades que la noche (Balderas, 2002) contiene y a las personas que transcurren en ella. Así la artista²⁴ refiere que la noche esta forjada por el trabajo de las mujeres y que sobre sus cuerpos se sostiene en *Las Noches invisibles* (Fotografía 31); ellas son quienes atienden barras, hoteles y son ellas mismas, en ocasiones, el objeto mismo de consumo; relatos y archivos ayudan a desdoblar los mitos del pasado y las violentas realidades del presente así como acercarnos a un mejor entendimiento de los fenómenos que contribuyeron a la decadencia en donde se sacrificaron los medios que posibilitan el acceso a una vida digna a través del trabajo nocturno.

Otra artista igualmente recurrente a esta frontera, en su más reciente residencia de investigación artística trabajó la obra *Cultivo Social* (Arizpe, 2017), en la que la artista parte del paisaje de los

²⁴ Remito al lector a <https://alejandraaragon.com/Las-Noches-Invisibles> (Última consulta: enero 30, de 2019)

campos algodonereros, referente imprescindible a los hallazgos²⁵ de víctimas del feminicidio (Fotografía 32).

De la generación más joven de estudiantes egresados en artes se produjo *Animales de Poder*, una dupla compuesta por estudiante de artes visuales y otro de teoría y crítica, esta dupla potencialmente crítica presenta en su último trabajo, *Fosa* (2018) una problemática referida a las desapariciones forzadas en Chihuahua y el resto del país (Fotografía 33), conformada por la existencia de los medios de invisibilización. Oscar Gardea y Guillermo Ramírez, da cuenta no sólo de la transgresión codificada sino también del método de ocultamiento de la información fisiológica a través de la simulación del entorno.

²⁵ El 6 de Noviembre de 2001 en un campo Algodonero de Ciudad Juárez, se encontraron 11 cuerpos de jovencitas desaparecidas. Presentándose el caso ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y en relación con la impunidad de los asesinatos se refirió el caso como “Campo Algodonero” vs. Gobierno de México Para profundizar sobre este caso ver: Medina Rosas, Andrea (2010): *Campo Algodonero. Análisis y propuestas*. En http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/Campo_algodonero_ES.pdf. (Último consulta: enero 16, de 2017. Abramovich, V. (2010). Responsabilidad estatal por violencia de género véase comentarios al expediente sobre el caso “Campo Algodonero” en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, (6), ág-167.

Al final he dejado un trabajo de arte colaborativo: *Desierto.Arte.Archivo* en donde participaron estudiantes, profesores y egresados del programa de artes visuales (Adame, Aragón, Arreola, Carrillo, Castrejón, Casaña, Chávez, De la Rosa, Galaviz, García, Hernández-Rodríguez, López, Luna, Magallanes, Meneses, Mendoza, Meléndez, Pérez, Ponce, Rangel, Reyes, Rodríguez, Santos y Terrazas; 2019). Se partió de realizar una serie de seminarios desde la perspectiva de los estudios fronterizos, poscoloniales y de género que como resultado generó un posicionamiento colectivo sobre la frontera. Posteriormente este posicionamiento colectivo fue ilustrado por Marcia Santos (Fotografía 34), Se trata de un trabajo que ha producido acciones artísticas en ambos lados de la frontera, desde otras categorías para imaginarla, tal como la interpreta Anzaldúa (1987), a partir de encuentros y contactos con diferentes lugares, que llevan a pensar que la condición de *ser fronterizo* es abierta, con efectos de movilidad que permite dar voz a múltiples actores.

También aquí es necesario decir que la visibilización de las voces de “otros” no debe ser entendida como una misión de rescate de la autenticidad, sino más bien como un sentido de *complicidad subversiva* con el sistema, misma que es “capaz de resignificar las formas hegemónicas

de conocimiento desde el punto de vista de la racionalidad posteurocéntrica de las subjetividades subalternas” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 20).

De este modo la condición del arte fronterizo va más allá de lo híbrido, como reflexiona Anzaldúa (1987) sobre la identidad corporizada de la frontera, que proviene de la memoria de identidades que se remontan a tiempos ancestrales; una especie de autobiografía étnica sobre la que Mignolo (1996) apunta “En *Borderlands* Anzaldúa reconstruye las prácticas literarias y lingüísticas, articulando tres memorias lingüísticas (español, inglés y nahuatl)”²⁶; remitiendo a construir la lectura desde una nueva lengua formada de tres memorias lingüísticas.

Desde aquí, me resulta más familiar la construcción del arte fronterizo, pues partiendo del testimonio comunitario y desde una perspectiva narrativa, el lenguaje puede generar una imagen de nuestra misma persona, tanto como una imagen producida por el trayecto de otra persona en el mismo contexto. Así que, me atreveré a recurrir a este concepto de biografía comunitaria desde la perspectiva narrativa, tratando de recuperar la memoria de distintas memorias que nos han atravesado. Como

²⁶ En el texto original: “*In Borderlands Anzaldúa remaps linguistic and literary practices, articulating three linguistic memories (spanish, english and nahuatl)*” (traducción libre de la autora).

argumento es el más adecuado, pues poder expresar y reflexionar la experiencia de *ser fronteriza desde dentro* me lleva a narrar la historia de distintas mujeres que me han nutrido, esto es, a narrarlas desde el *locus de enunciación de mujeres que han sido lo que yo soy*.



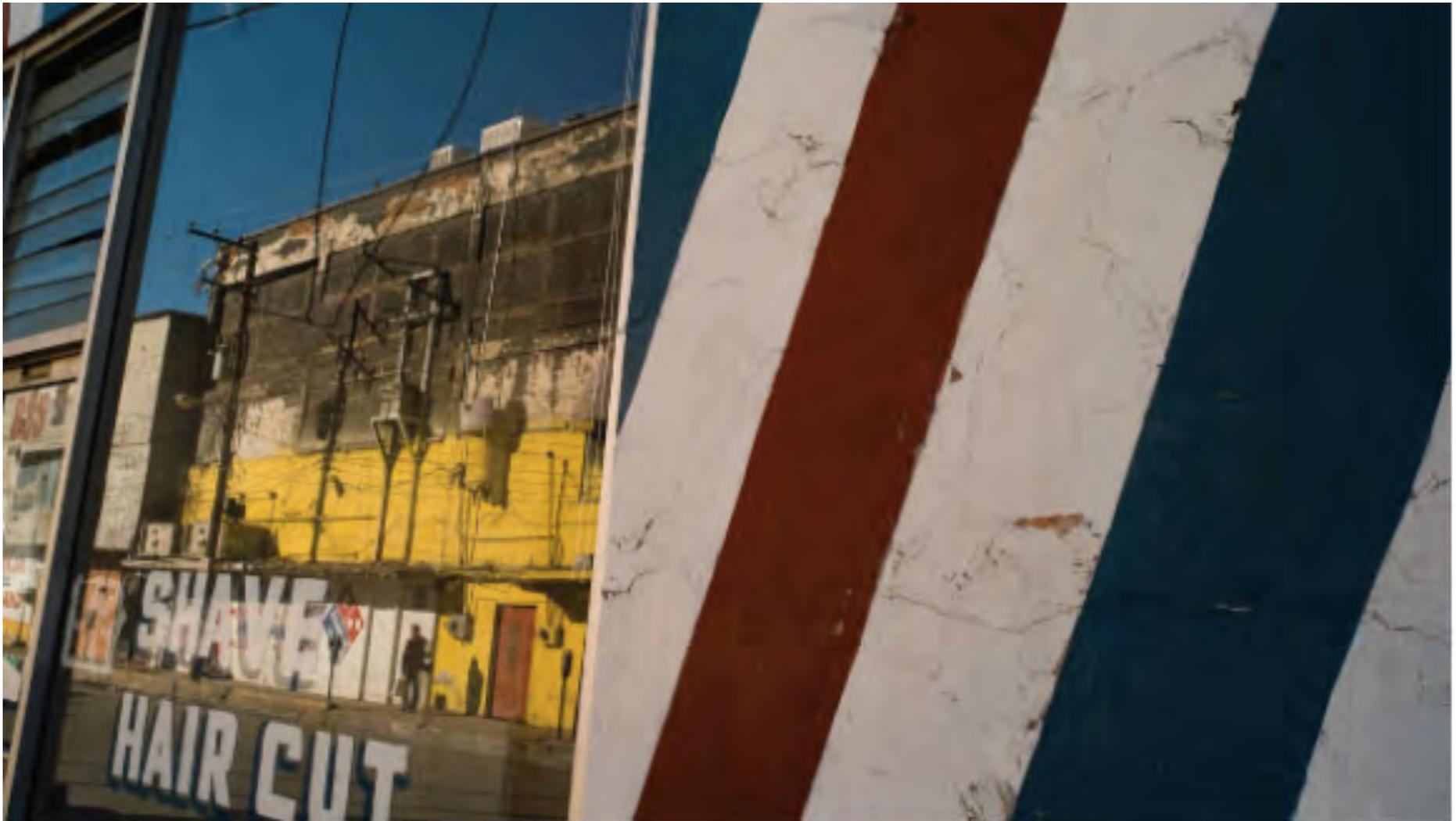
Fotografía 21. Sierra, S. (2007). *Palabra de Fuego. Sumisión.* Fuente: Archivo del artista Santiago Sierra. Fuente: https://www.santiago-sierra.com/200704_1024.php



Fotografía 22. Rezizte (2010). *Rezizte*. Fuente: Archivo Colectivo Rezizte



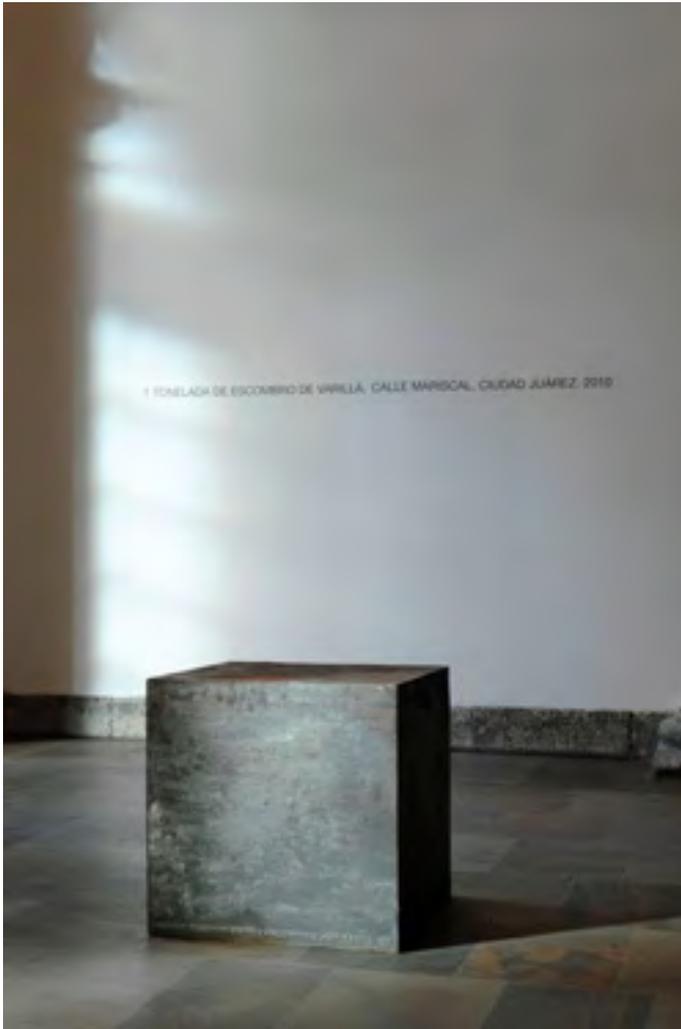
Fotografía 23. Chávez, G. (2009). Baby Twins. Cortesía de la autora.



Fotografía 24. Cardona, J. (2010). *Mariscal*. Fuente: <https://www.utep.edu/rubin/exhibitions/past/julian-cardona.html>



Fotografía 25. Margolles, T. (2010). Esta finca no será demolida. Fuente: El Testigo. Centro de Arte 2 de Mayo.



Fotografía 26. Margolles, T. (2010). *El Testigo*.

Fuente: <https://archiv2.fridericianum.org/ausstellungen/rckblick/margolles/?L=1>



Fotografía 27. Reyes, P. (2011). No More Weapons. Fuente: Archivo Galería Labor.



Fotografía 28. Chávez, G. (2013). *Enamorada*. Cortesía de la autora.



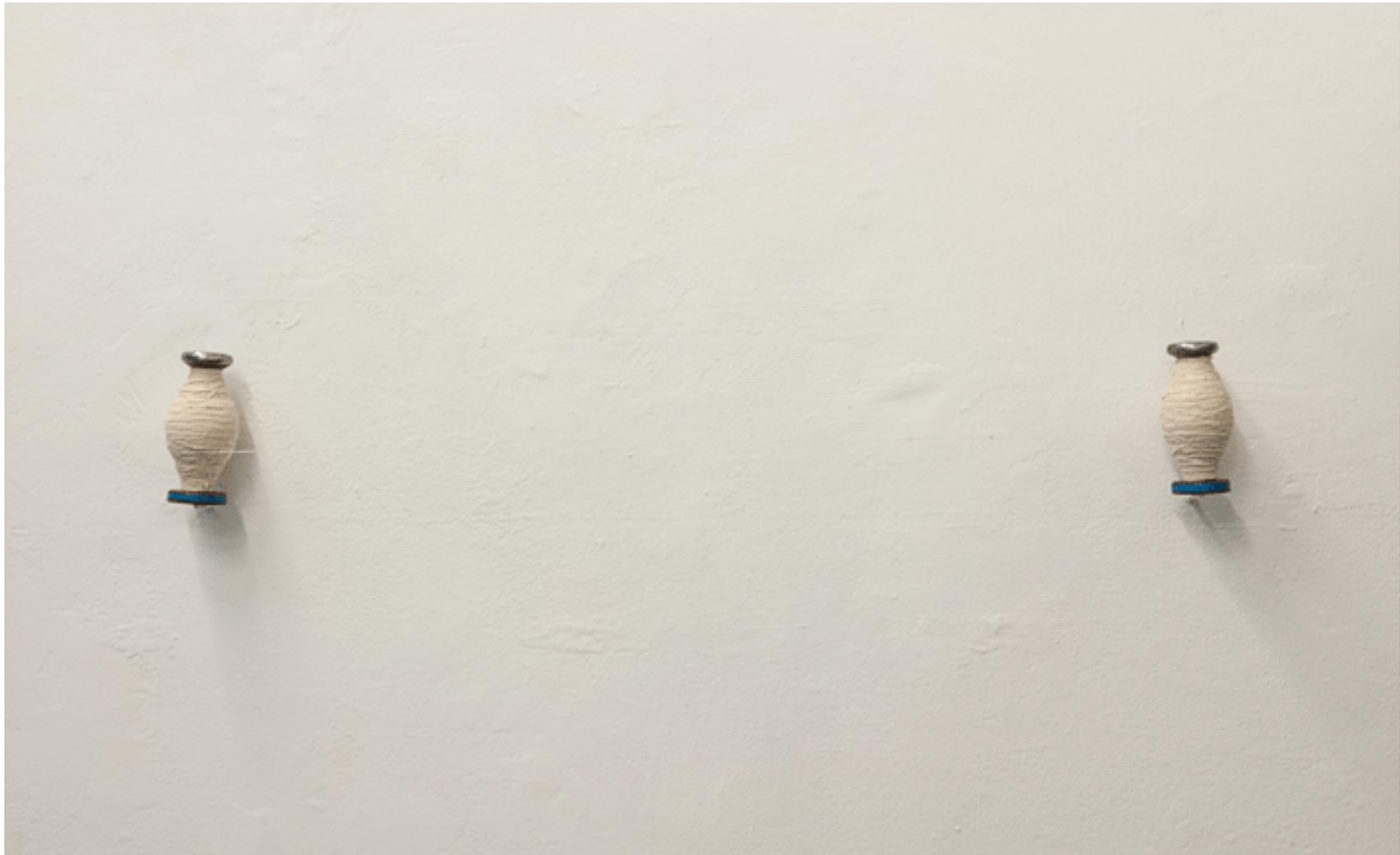
Fotografía 29. Margolles, T. (2014) *Pistas de Baile*. Fuente. Centro de Arte 2 de Mayo. Madrid.



Fotografía 30. Alÿs, F. (2014) *Paradox of Praxis* #5. Fuente: <http://francisalys.com/paradox-of-praxis/>



Fotografía 31. Aragón, A. (2014) *Las noches invisibles*. Fuente: <http://cargocollective.com/alejandraaragon/Las-Noches-Invisible>

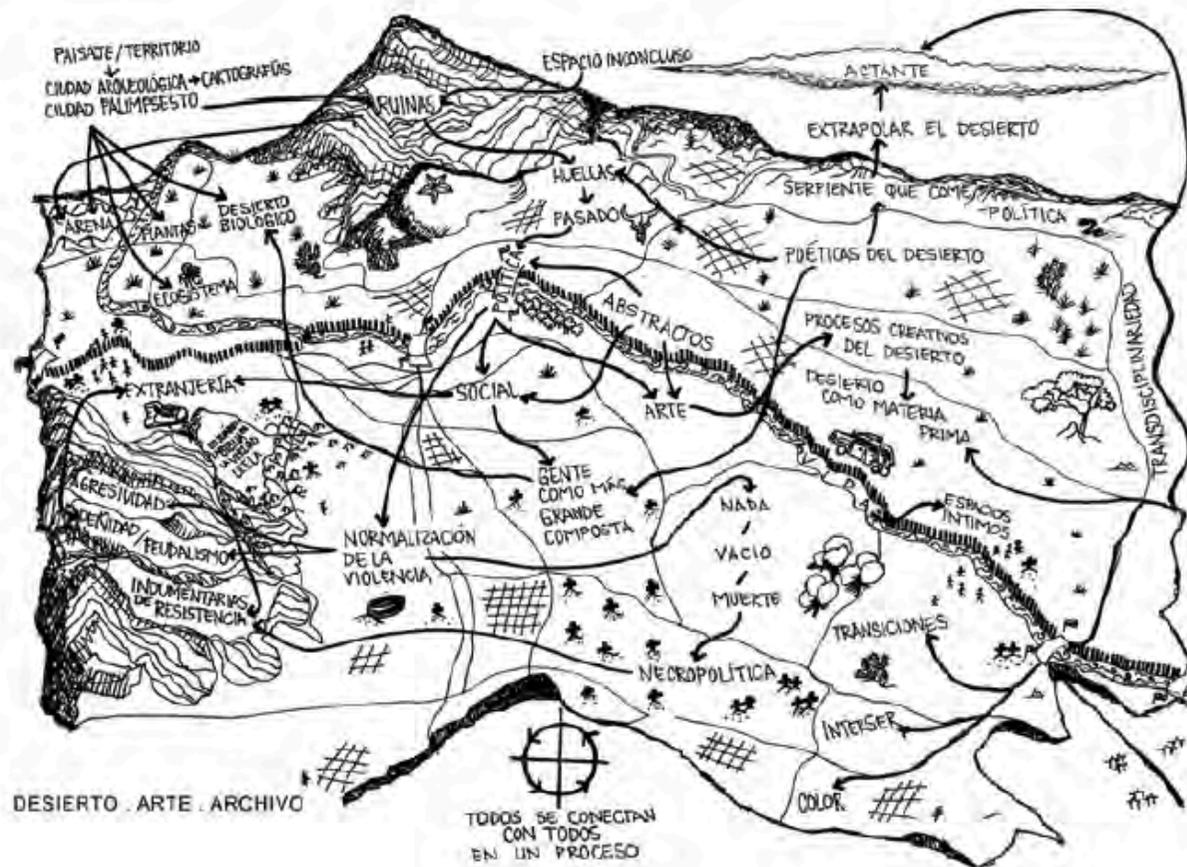


Fotografía 32. Arizpe G. (2016) *Cultivo Social*. Fuente: Marcus Zobl. Recuperado de: http://12-14.org/exhibitions/2017-margolles_arizpe/



Fotografía 33. Animales de Poder. (2018) Fosa. Fuente: <http://xviii-bienaldefotografia.com.mx/proyectos/Animales-de-Poder.html>

CUIDAD JUÁREZ, MX & EL PASO, TX



Fotografía 34. Desierto.Arte.Archivo (2019) Mapa Desierto.Arte.Archivo. Fuente: Marcia I. Santos
Recuperado de: <https://www.516arts.org/exhibitions/species-in-peril-along-the-rio-grande-contemporary-artists-respond>

5.2. Prácticas de comunidad en Ciudad Juárez

*1,950 mile-long open wound
dividing a pueblo, a culture,
running down the length of my body,
staking fence rods in my flesh,
splits me splits me
me raja me raja²⁷
[...]*

Yo soy la puente tendido
Del mundo gabacho al del mojado,
Lo pasado me estira pa'tras
Yo presente pa'delante.
Que la Virgen de Guadalupe me cuide
Ay ay ay, soy mexicana de este lado.

(Anzaldúa, 1987)

²⁷ “Una herida abierta que alcanza las 1,950 millas, dividiendo un pueblo, una cultura, haciendo un recorrido a lo largo de mi cuerpo, insertando en mis carnes las columnas de una malla, me raja, me raja” (traducción libre de la autora).

Las producciones colaborativas convirtieron a la ciudad en un centro de ebullición, una máquina seductora para los colectivos de arte. Florecieron actores de la comunidad a través de organizaciones y agrupaciones conformada por agentes culturales dedicados a la producción e investigación de las políticas y procesos culturales de la ciudad, como por ejemplo, el *Movimiento Pacto por la Cultura* (Lovera, 2009), el cual cesó sus actividades en 2011, después del asesinato del profesor investigador de la UACJ, Manuel Arroyo, uno de sus miembros fundadores.

Fue una agrupación de referencia para los colectivos actuales, pues desde los años noventa expusieron las demandas y carencias culturales en Ciudad Juárez, analizando las percepciones que existen entre los creadores, acerca de la acción gubernamental en materia cultural.

Este grupo propició actividades que tenían como referentes los movimientos sociales, sus dinamizadores y el acercamiento a otros grupos periféricos juveniles, sobresaliendo entre éstos, por su trayectoria sistemática, *Kolectiva Fronteriza*, *Batallones Femeninos*, *Rezizte*, entre otros más recientes como *CX16* y *Juaritos Literario*. Todas estas agrupaciones repercutieron en muchos de nosotros; pero también nos permitieron percatarnos de que el problema del sector cultural estaba enfangado en la problemática social, que era sumamente violenta.

Las producciones artísticas desde la comunidad, se caracterizan por el reconocimiento en sus propias comunidades, por su potente capacidad de transformación cultural, por el alto arraigo a su territorio y la defensa de su identidad fronteriza. Desde esta posición conforman ya una “identidad subalterna”, desde la cual, a su vez, las circunscribe en un proceso militante” (Mignolo, 1996), pues en estas prácticas subyace “el deseo de restituir la autonomía social a partir de la experiencia real de los sujetos” (Expósito, 2001, p. 219).

Estos mismos sujetos conforman agrupaciones a partir de una multitud de adultos y jóvenes creativos con actitud política, “la multitud de rebeldes”: grupos de hip hop, performance, grafiteros, artistas urbanos, casas de cultura, bibliotecas comunitarias, mercadillos de ropa de segunda mano, fiestas vecinales y blogs de movimientos solidarios. Sus acciones se hacen valer de la cultura, la enseñanza, la crítica y la política como recursos fundamentales que se materializan a través de proyectos colectivos, proyectos de arte y proyectos comunitarios.

Las producciones artísticas desde la comunidad implican una responsabilidad, en términos de las pedagogías críticas de transmisión de la experiencia, pues contribuyen a la creación de proyectos en común, trabajando en red, teniendo una apertura a las prácticas interdisciplinarias desde las danzas tribales, grafiti, performance, malabarismo, narraciones indígenas, hip hop, gráfica, música norteña, etc.; propiciando la creación de nuevos marcos simbólicos de referencia para sus actividades y experiencias. Estas formas de producción artística se entienden, por lo tanto, como participación en el discurso social, a través de una lógica del arte contemporáneo con contenidos reales, reivindicativos y con sentido social (Navarro, 2010).

La capacidad de agencia de carácter comunitario sucede pues, dentro de los escenarios conflictuados, produciendo el “agenciamiento comunitario de enunciación (...) donde los procesos de subjetivación no están centrados en agentes individuales sino que implican el ejercicio de artilugios de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extra-personal y extra-individual” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 45). Es decir, los actores en la comunidad negocian aspectos de la acción, y al decir negocian, significa que se encuentran dentro o afectados por los conflictos. Las formas de

organización representan intentos de dar orden a sus acciones mediante el proceso de construcción y negociación del significado de la acción en comunidad.

Las reflexiones sobre la comunidad permiten afrontar la cuestión de teorizar la acción de los sujetos, de los grupos - sujeto, de la armazón y los elementos que se articulan en el régimen de los encuentros, de los afectos y las pasiones, mismo que es visto como un dispositivo complejo de producción de subjetividades y como foco de resistencia a través de experiencias vividas (Guattari y Rolnik 2006); como un conjunto de patrones dinámicos con mayor énfasis en la acción que en el esquema, que “producen paradojas a través de autoreferencialidad: no son identidades del sistema marginales... sino que se construyen a sí mismos” (Navarro 2010, p. 69); “como una lucha cuerpo a cuerpo contra los fantasmas que nos habitan” (Reguillo 2004, p. 268); como un proceso en el que los sujetos participan en la toma de decisiones y en la acción (Salazar 2009).

Desde mi interpretación, la idea este régimen vital, de resistencia, abrevia en el concepto que lo representa como un organismo vivo, el de potencia, que figura como un efecto de múltiples trampolines contruidos a partir de “nociones comunes” o (adecuadas), a partir de lo que es constructivo para nuestras relaciones (y no de lo que las descompone): “Un grado de potencia

agenciado en relaciones intensivas, que aumentan o disminuyen tanto su potencia como la de las personas que la constituyen” (Vercauteren, Muller y Crabbé, 2010, p.157).

Pero no se debe generalizar las intenciones de toda acción colectiva, y en ese sentido, Melucci (1999) distingue distintos tipos de acción según sus relaciones, fines, medios y ambiente de su acción: 1) los fenómenos colectivos que implican solidaridad; 2) los fenómenos colectivos que implican la presencia de un conflicto; y 3) algunos fenómenos colectivos que transgreden los límites de compatibilidad del sistema de relaciones sociales en el cual tiene lugar la acción (Melucci, 1999, p. 45).

Las dimensiones básicas de la acción colectiva tienen un sentido específico. La solidaridad implica la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como parte del mismo sistema; la presencia del conflicto, la situación en la cual dos partes o sujetos se encuentran en oposición sobre un espacio en común; y el rompimiento de los límites del sistema, la resignificación de las formas hegemónicas de conocimiento.

A un proyecto de comunidad se llevan las historias personales, sabiendo que “su cultura, su lengua y sus deseos, aunque no son propiamente individuales, se inscriben en una multitud de relaciones geográficas, sociales y económicas, familiares (...) que impregnan con mayor o menor esfuerzo nuestros cuerpos” (Vercauteren, Muller y Crabbé. 2010, p.153).

Los colectivos, así, se construyen en términos de “naciones comunes”, construidas a partir de afectos a un mundo exterior que transita en un campo de posibilidades y límites, al mismo tiempo que en el compartir y laborar se define el sentido de pertenencia, del “estar juntos”. De manera que estas personas son capaces de producir acciones colectivas porque se identifican y se reconocen a sí mismos en un espacio o campo de acción (disponibilidad de recursos, oportunidades, limitaciones).

La cuestión de constituirse en el espacio público como colectivo desde nuestros valores, sensibilidades e intereses supone la intervención de la subjetividad. Y en el plano del espacio público el proceso de construcción subjetiva es colectivo. Entiendo por subjetividad colectiva los diferentes códigos que dan significado y sentido a las situaciones o relaciones sociales. Si se considera la acción colectiva como entender y reconocer la condición compartida de los actores que forman parte del colectivo, con la finalidad de participar en escenarios de conflicto común (Salazar 2009), estas

reflexiones se han situado lejos de las estructuras institucionales y cerca de las esferas de lo público, convirtiendo así las acciones comunitarias en herramientas para el proceso de transformación de una comunidad, mediante un estilo participativo que ha involucrado las acciones de la mayor diversidad de actores sociales para la transformación de una comunidad (Cano, Estrada y Chávez, 2017).

De modo que existe una variedad de combinaciones en que las acciones colectivas, según el tiempo y el espacio, se enmarcan en distintas relaciones, a manera de una especie de red de oposiciones, la cual se teje en el espacio público y en los espacios comunes, generando referentes de identidad para los sujetos que los habitan y comparten. Y dado los distintos modelos de participación” de artistas con la comunidad, también se puede acotar el termino de “trabajar en comunidad”, a las distintas formas de aprender “cómo trabajar dentro de las diferencias mientras éstas cambian y se desarrollan” (Lippard, 2001, p. 71). Este proceso interno de la comunidad apunta hacia la capacidad de los sujetos de definir el sentido de sus acciones, es decir, los individuos y colectivos construyen sus espacios de vida a partir de una gran información recibida y la necesidad de asumir los procesos dentro de la comunidad. Esta idea de “dentro” se expresa en la recuperación

y reconstrucción del conocimiento colectivo, que manifiesta la operación de una interculturalidad epistémica la cual se vincula también a los procesos políticos (Walsh, 2007, p. 53).

Pero la acción comunitaria deviene también de una identidad colectiva que se alimenta de ideas como “identidad” y “comunidad”, como ya se había mencionado, y está conformada por varios actores que tienen en común el lugar, la etnia, la condición social, las limitaciones, la fe, ideologías o el género. No obstante, no creo que exista un colectivo homogéneo y menos aún en una frontera que está nutrida de identidades “ajenas”, de heterogeneidades. En un saber fronterizo, un espacio-aula expandida se opera desde y a través de los márgenes, un “espacio intersticial” (Anzaldúa, 1987, p. 118). Entonces se podrá decir que pueden compartir también “las discrepancias” y la “alteridad”; y que reducirla sólo a su dimensión de “escolarizada”, nos descoloca para concebir su valiosa heterogeneidad.

Por otro lado, el móvil social de la acción comunitaria puede ser convertido en la ideología de una “gestión realista” y en recurso para campañas políticas, o en coartada para el surgimiento de

entidades como *Amor por Juárez*²⁸, con explícitos fines encubiertos (Navarro, 2010). En estas prácticas artísticas colectivas, la transversalidad, vista como la comunicación que soporta el deseo del grupo y ayuda a que el delirio pueda alcanzar un modo de expresión colectiva, representa uno de sus principales pilares: arte, política y pedagogía crítica son re-articulados desde el territorio de estas prácticas (Rodrigo, 2007).

En las prácticas artísticas que se definen como arte colaborativo, los agentes culturales planifican junto con la comunidad los materiales, tiempos y estructuras del proyecto; y este cruce de ideas y experiencias corresponden con la práctica performativa, en el sentido que no separan la realidad y los medios para representarla bajo la constante de los imaginarios y de las identidades. Así, la comunidad, activistas o artistas, se convierten en agentes para construir nuevos marcos de acción en el espacio-aula expandida.

²⁸*Amor por Juárez* es una fundación organizada desde el sector empresarial de El Paso, Texas a través de la cual pretenden organizar una serie de eventos culturales para limpiar la imagen de la frontera mexicana hacia los Estados Unidos. Remito al lector: <http://amorporjuarez.com/esp/index.php>. (Última consulta: mayo 19, de 2018)

CAPÍTULO VI

COMPROMISO SOCIAL PARA LA FORMACIÓN DE ARTISTAS EN LA FRONTERA

En este sexto capítulo se exponen los resultados del análisis realizado, a partir de las categorías de los espacios, proyectos, trayectoria y perfil de los docentes del Programa de Artes Visuales, que me permita mostrar estos vínculos de la enseñanza de las artes con el contexto de Ciudad Juárez.

6.1. La formación de artistas en Ciudad Juárez

Los antecedentes formativos en Ciudad Juárez, son programas públicos de corte comunitario, como la *Academia Municipal de Arte*, de períodos libres y el *Centro Municipal de las Artes*, de periodos fijos; ambos dirigidos por el Ayuntamiento de Ciudad Juárez.

Por otra parte, están los programas de *Artes y Oficios* y el programa de *Bellas Artes* dirigidos por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; en conjunto, estos programas favorecen desde 1994, a un grueso anual de más de 9,000 personas, niños, adolescentes y adultos. Estos programas son considerados un semillero de futuros estudiantes como también de formación de públicos.

En 2001 dio inicio el primer programa de Licenciatura de Artes Visuales en Ciudad Juárez; posteriormente, se sumaría en 2006, la Licenciatura en Teoría y Crítica del Arte, para conformar la oferta universitaria²⁹ en el campo de las artes visuales, ambas concentradas en el Departamento de

²⁹Aunque su ubicación en la franja fronteriza le imprime un carácter binacional, no cuenta con estudiantes que procedan de Texas o Nuevo Mexico; en cambio, ocurre lo contrario en los programas que pertenecen al

Arte del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (fundado en 1994) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Desde la creación del programa de Artes Visuales, la formación de artistas requería tener en cuenta procesos de enseñanza-aprendizaje que fueran más allá de la transmisión de conocimientos. Ya entonces era necesaria una perspectiva de pedagogía crítica de las artes (Rodrigo, 2007), que consiguiera hacer frente a las condiciones de precariedad y fuerzas ingobernables del contexto, para no convertirnos en rehenes de una epidemia de violencias. Esta perspectiva condujo a comprender la importancia de incorporar al contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que a partir de la proximidad con gestores culturales de la región, expandimos el marco de actuación en el desarrollo y producción de prácticas artísticas, reavivando la capacidad de agencia que como educadores favorecen las prácticas de comunidad, a través de diversos proyectos con artesanos, artistas urbanos, artistas populares, etnias regionales, creadores, agentes culturales, etc.; propiciando

Departamento de Arte en la Universidad de Texas en El Paso, UTEP; donde el carácter binacional se ve reflejado en su matrícula.

la “transversalidad de la práctica educativa” (Rodrigo, 2007, p. 90), articulando las enseñanza-aprendizaje con problemáticas de la región.

La enseñanza-aprendizaje regional a la que refiero implica, desde la perspectiva de Freire (1990), el entendimiento de que estudiantes, artistas populares, artistas urbanos, artesanos, indígenas, docentes, agentes, educadores, etc., habitamos de diferentes formas la ciudad, las cuales, antes de representarlas las pensamos y al expresarlas las reaprendemos, ya que los dos momentos son simultáneos, se complementan, de tal manera que quien nos enseña, aprende al enseñar y que quien aprende, enseña al aprender.

Esto promovió entre los estudiantes, un ejercicio de acercamiento con la comunidad teniendo un impacto muy importante para la sensibilización del alumnado, orientado las prioridades de sus proyectos artísticos hacia un enfoque social. Este mismo matiz se presenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las prácticas de producción artística, en las prácticas de producción cultural crítica y en la producción de conocimiento colectivo.

Aquí es necesario señalar el aspecto pedagógico del trabajo artístico que se desarrolló mediante las propuestas comunitarias hacia esferas políticas del arte, incluso algunas de ellas saliendo de los límites territoriales, en asignaturas como Seminario de la creación multidisciplinar, Disertaciones en Artes visuales, y Teoría contemporánea del espacio museográfico. Lo que se buscaba era nutrir las prácticas políticas y sociales a través de abrir puertas, cruzar puentes y reclamar la participación. Al fin y al cabo, se trata de “encontrar en las voces públicas, lo que describa mi ser desde mí” (Rodríguez, 2004).

Coexistieron una serie de proyectos de investigación acción que se puntualizan en el marco de las prácticas comunitarias y que en las siguientes páginas se presentan en orden cronológico.

“Parque escultórico para niños” (Gómez, 2002), fue el primer proyecto que se realizaba en el espacio público; patrocinado a través de la beca Hot Projects 2002 de la fundación Paso del Norte Health Foundation, de El Paso, Texas. Consistió en salir del taller con el grupo de estudiantes de escultura, para diseñar y construir estructuras escultóricas que funcionaran como juegos infantiles, con la participación de la comunidad de vecinos, estudiantes y profesores, en un polígono de viviendas de interés social.

La “Ludoteca. Ciudad de los Niños” (Chávez, 2005), proyecto también patrocinado por la beca Hot Projects 2005 de la fundación Paso del Norte Health Fundation, de El Paso, Texas consistió en la reactivación de un espacio para la convivencia, lectura y arte – terapia, en un centro de acogida de niños en situación de violencia doméstica o de riesgo. Se realizó una investigación etnográfica, empleando como recursos talleres, asambleas y juegos.

El proyecto “Redes Sociales, proyecto para la promoción de prácticas colaborativas a través del video” (Chávez, 2006), financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se basó en una acción participativa que tenía como objetivo realizar talleres para la producción de videos y conversatorios, con contenidos para la resolución de situaciones de conflicto o violencia en la comunidad. Los jóvenes participantes realizaron actividades en la calle Mariscal del centro de la ciudad, fue un proyecto relacionado con el arte urbano y la participación de la población juvenil del centro de Ciudad Juárez.

Otro trabajo financiado por la beca Hot Projects 2010 de la fundación Paso del Norte Health Foundation, de El Paso, Texas fue “No vendan mi torito”³⁰, proyecto etnográfico de talleres de dibujo y pintura, realizado en las instalaciones del Albergue para Menores Migrantes de Ciudad Juárez, conocido como YMCA (una federación de asociaciones cristianas de jóvenes en México con siete sedes en todo el país), que en Ciudad Juárez funciona como un centro de acogida para migrantes menores de 15 años que son deportados por las autoridades de migración norteamericanas. Este proyecto surgió de la necesidad de generar un material o dispositivo que pudiera trascender las fronteras lingüísticas que separan a los niños migrantes, que hablan lenguas diferentes como náhuatl, mixteco, español e inglés.

Estos proyectos reflejan una experiencia que se articuló desde el Departamento de Arte, la Dirección de investigación institucional y algunas fundaciones que aportaron los recursos para materiales de producción, insumos, instrumentos, herramientas, combustible, etc.; (como es el caso

³⁰ Remito al lector a: Hernández, María Eugenia (2010): *Los menores migrantes que van solos* En *Matria*. Suplemento de la Jornada, No. 36/Febrero del 2010. <https://www.lajornadadeorient.com.mx/2010/02/23/puebla/matria36.pdf> (Última consulta: agosto 21, de 2019).

de la Paso del Norte Health Foundation y el CONACYT). Los proyectos se estructuraron desde la perspectiva de investigación-acción-participante, en espacios públicos y comunitarios; donde los grupos de participación fueron conformados por el alumnado de Artes Visuales así como docentes de áreas multidisciplinarias y las diferentes organizaciones o centros comunitarios que aportaban el espacio de encuentro y convocaban a niños, jóvenes y adultos. Los espacios, en su mayoría, se situaban en algunas colonias de las periferias de Ciudad Juárez; mientras que el Centro para Menores Migrantes se localizaba en el centro de la ciudad.

El modo en que los docentes “experimentan esas subjetividades” a través de realizar prácticas artísticas (expresión), descubriendo imaginarios diversos de su propio contexto (realidad), para luego volcarlos a las prácticas académicas (creación) (Guattari y Rolnik 2006, p. 38), lleva a considerar un dialogo a partir de sus propias subjetividades y resistencias. La categoría de “resistencia”, en este sentido, se toma como “indicativo de “estar” *siendo, subsistiendo, en el silencio mimético del vencido a la espera*” (Dussel, 1994, p. 124).

Buscarían así configurarse a partir de entender la producción artística como un proceso de investigación participativa y a partir de pensar los espacios como ámbitos de sociabilidad (Salazar,

2009), donde el alumnado y el responsable (docente) del proyecto acordarían con las organizaciones en colaboración, los aspectos de las acciones, los materiales, los tiempos y lugares. Esta capacidad de agencia sucedería de forma colaborativa dentro de los escenarios de la acción a partir de la pedagogía crítica performativa, para construir espacios que pudieran ser considerados abiertos y que según las condiciones del contexto serían cambiantes, en un estado permanente de significación de constante traducción, proponiendo el recurso de valor a la autonomía frente al contravalor de la sumisión (Freire, 1985).

Asimismo, los ámbitos de participación se extendieron hacia afuera, desde nuestro centro de producción, un edificio asignado a la carrera de Artes Visuales mejor conocido como la “Perrera”, llamado así por el alumnado porque era el último edificio del campus universitario. Aquí es oportuno detenerse para exponer las características de este espacio, para luego proseguir con la descripción de las prácticas que dinamizaron las acciones de colaboración con la comunidad.

Dentro del edificio de “La Perrera” existió un espacio de 75 m², activo de 2001 a 2007, que igual funcionaba como sala de conversatorios conocido como “El Bunker” (Fotografía 35), un salón donde ocurrían debates, prácticas de producción, etc.; su mobiliario procedía de “yonques”, es decir, del

almacén de muebles desechados del Instituto. La atmósfera se transformaba de acuerdo a las acciones que los estudiantes realizaban; el equipamiento de segunda mano, aunque precario, era suficiente para permanecer activo: ordenador, proyector, altavoces, microondas, nevera y consolas de juegos, que daban al lugar un aire de sala performativa.



Fotografía 35. Bailleres, J. (Ciudad Juárez, 2003). El Bunker. Foto: Cortesía del autor.

Los conversatorios eran espontáneos, sobre temas que iban de corrientes estéticas que resultaban atractivas para esa generación: videoarte, art-correo, guerrilla digital, arte público, arte militante, arte abyecto, performance, teorías del cuerpo, etc. En ocasiones, se tenían invitados que mostraban material de sus proyectos, entre los más frecuentes y relevantes, fueron Teresa Margolles, Santiago Sierra, Francis Alÿs y Antonio de la Rosa³¹, entre otros.

Pero lo que más interesaba al alumnado, era el horario de 24 horas, ya que podían trabajar en proyectos de escultura, pintura o en el laboratorio de fotografía a cualquier hora; las puertas estaban siempre abiertas. “La Perrera” dejó de existir a partir de que perdió su joya más preciada, la que evidenciaba su espíritu: “El Búnker”.

Otros espacios de la escuela de Artes Visuales también se organizaban a través de la reflexión y el diálogo, como una plataforma para la producción crítica a través de prácticas sin antecedentes, como por ejemplo “El Refill” (Fotografía 36), un ejercicio eminentemente pedagógico y

³¹ Antonio de la Rosa, artista madrileño que durante cinco años cargó implantes de senos para la realización de un proyecto sobre las masculinidades y las estructuras de poder en Ciudad Juárez. Durante su investigación sostuvo entrevistas con transexuales como “Vanessa”, encarcelado por delitos contra la salud, en el Centro de Rehabilitación Social (CERESO) de Ciudad Juárez, quien puntualiza las formas en que su corporación se enfrentaba a una oferta de trabajo limitada y discriminatoria.

crítico donde los estudiantes presentaban las obras que les interesaba someter a la crítica de la comunidad del programa. Valga aquí mi reconocimiento a este profesorado, por su complicidad con el arte y la enseñanza artística, pues liberaron un espacio a través de potenciar las acciones del alumnado, rompiendo con “prácticas metodológicas dictatoriales” (Freire, 1990). Y en este sentido tuvo un gran impacto en el claustro de profesores, el hecho de que se introdujeran nuevas formas de adaptar los talleres, aulas y laboratorios, primando la producción artística, cuando esto, para otras escuelas, era algo impensable hasta entonces.



Fotografía 36. Bailleres, J. (Ciudad Juárez, 2003). El Refill. Foto: Cortesía del autor.

El compromiso pues, se cumplía como docentes y responsables pedagógicos que funcionaban como agentes de los procesos, provocando y aportando la semilla del “espíritu” del arte a partir del intercambio de preguntas, del diálogo y de las discusiones. La idea fue “asumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46). De este modo se plantearon estos antecedentes, que sirvieron como referentes para las prácticas del profesorado desde los centros de producción institucional, en el contexto de violencias que estallarían en los siguientes años.

Luego, a la luz de acontecimientos violentos en Ciudad Juárez a fines de la primera década del siglo XXI, la educación superior exigió una reflexión en el plano epistemológico en diversos campos multidisciplinares, reconociendo que se hace necesaria una mirada desde experiencias que permiten comprender los procesos pedagógicos y las subjetividades en el aula.

Para el alumnado, la metamorfosis ocurridas a partir de la normalización de las violencias, ha impactado también el ámbito de nuestra Universidad, fracturando proyectos de vida, debilitando compromisos intelectuales, invisibilizando las construcciones discursivas y quebrantando las

producciones estético-simbólicas como posibles discursos reivindicativos de esta frontera, a raíz de actos de violencias ocurridos recientemente³².

Ante este panorama, la pedagogía crítica para la formación de artistas posibilita los intersticios que permiten plantar cara a estos cambios que afectaron las prácticas artísticas. Por supuesto, enfrentarte a preguntas con imposibilidad de respuesta constituye una tarea frustrante; y aunque no podamos mover las estructuras, sí se pueden producir las capacidades críticas para ello, puesto que “Una respuesta no solamente supone y genera un sujeto construido de respuesta, sino que también construye un objeto” (Spivak 2010, p. 13).

De este modo, se plantea que la función del profesorado propicie la articulación de los centros de producción cultural formal con los agentes de los centros de producción alternativos e informales

³² En el año 2019 ocurrieron tres casos emblemáticos: el asesinato de una estudiante del programa de literatura, la violación tumultuaria de una profesora del programa de ingeniería y el secuestro y asesinato del Dr. Alvarado Iniesta. Remito al lector: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2019/4/8/asesinan-estudiante-de-literatura-en-ciudad-juarez-estaba-embarazada-222951.html> y <https://www.eluniversal.com.mx/estados/maestra-de-la-uacj-denuncia-4-docentes-por-violacion> (Última consulta: noviembre 18, de 2020) <https://www.laizquierdadiario.mx/Secuestran-y-asesinan-a-profesor-de-la-UACJ-en-el-Estacionamiento-de-su-Instituto> (Última consulta: noviembre 18, de 2020)

de la comunidad. Pero, particularmente, nos compromete al cuerpo docente de Artes Visuales a la tarea de asumir el compromiso social del arte, propiciando prácticas colaborativas con movimientos sociales, manteniendo el debate en el espacio público, a resistir y por lo tanto hacer visibles desde el lenguaje del arte (Calabrese, 1987; Gutiérrez y Fernández, 2018) las exigencias que demanda una ciudad.

Por otra parte, es destacable que las violencias sistemáticas se convirtieran paradójicamente en un criterio para el trabajo de creadores de México, América Latina, Europa y Estados Unidos, atravesando imaginarios de la frontera a partir de esta fatal realidad, y en algunos momentos, generando producciones con más compromiso político, en formato de películas, libros, reportajes, crónicas, novelas, performances, blogs, obras de teatro y danza, poesía instalaciones, videos, documentales, entre considerables artistas locales, nacionales e internacionales. De las producciones cinematográficas destacan: los documentales de Lourdes Portillo, “Señorita extraviada” (2001); Cristina Michaus, Juárez, “Desierto de esperanza” (1999); Alejandra Sánchez Orozco, “Ni una muerta más” (2002) y “Bajo Juárez” (2006); Bruno Sorrentino, “Murder in Juárez” (2001); Radio Universidad, “La cruz de Juárez” (2003); Sabina Berman, “Backyard” (“Traspatio”) (2008); Tommy Lee Jones, “The

three burials of Melquiades Estrada” (2005); Judith Torrea, “Ciudad Juárez en la sombra del narcotráfico” (2010), entre otros.

Otras producciones han hecho ostensible la politización transnacional de la cultura de violencia en la frontera, reflejan la brutalidad causada por la desigualdad, la impunidad y la indiferencia del sistema de justicia³³.

También existe una coyuntura para reflexionar sobre cómo la violencia ocurre como un desafío para el arte, y cómo los productores de artes visuales en la frontera han desarrollado nuevas aspiraciones como comunidad (Burciaga & Cruz, 2015) como es el caso de los artistas visuales Santiago Sierra con la instalación de sitio “Palabra de Fuego/Sumisión” (2007) y Teresa Margolles con Margolles, con la obra “De que otra cosa podemos hablar” (2009) y “Frontera” (2010);

Entonces, el impulso por favorecer a la comunidad llevó a algunos docentes del Programa de Artes a buscar otras perspectivas, prestando atención a los modos “propios de la frontera” para

³³ De las producciones literarias o con perspectiva de ficción novelada destacan: Bolaño, “2666” (2005); Bowden, “Juárez: The laboratory of the future” (1998); Chacón, “Hecho en Juárez” (2005); “Antígona, las voces que incendian el desierto” (2006); Funarí y De la Torre, “Maquilapolis” (2005) y Pérez-Reverte, “La Reina del Sur” (2002).

pensarla y reconstruirla. De esta manera, los “afectos” (Eisner, 1998) han estado vinculados a este deseo de encontrar espacios en donde convergieran las experiencias de docencia, la comunidad y la producción artística.

Se buscó propiciar la posibilidad de identificar prácticas pedagógicas en espacios concretos, y el modo en que los estudiantes (sujetos) “experimentan esas subjetividades” a través de realizar ahí prácticas artísticas (expresión), descubriendo imaginarios diversos de su propio contexto para luego volcarlos artísticamente (creación), (Guattari y Rolnik 2006, p. 38), construyendo así un dialogo a partir de sus propias subjetividades y resistencias (Dussel, 1994).

Las prácticas pedagógicas identificadas y que detallaré con amplitud en el capítulo de Aulas Expandidas, partieron de trabajar en red, con apertura a las prácticas interdisciplinarias; sumándose prácticas que se desplegaban en el contexto y momentos determinados. En éstas se valoraban las tareas de relacionar actores y sujetos distintos, contextos y situaciones distintas, encarar problemáticas, utilizar y disponer de conocimientos. De este modo, se producían las citadas “cualidades relacionales” (Dussel 2002), entre el alumnado, artistas, el profesorado de la universidad, activistas y/o promotores culturales del barrio, y sus habitantes o usuarios, produciendo asimismo, a

través de este conjunto de relaciones diversas, un proceso transversal de enseñanza-aprendizaje desde los imaginarios locales, abriendo múltiples puentes reflexivos hacia su propia realidad.

Esos mecanismos, dentro y fuera de las aulas, representaban una cultura de oposición tanto en el ambiente cultural como en el institucional. Sin embargo, estos lazos que se crearon con activistas, no se consolidaron en el plano institucional y continúan sin ser incluidos tanto de los planes de estudio como en la promoción de resultados.

6.2. Trayectorias y Perfil Docente

En este apartado profundizo en las trayectorias del conjunto de profesores que trabajamos en el Programa de Artes visuales, tomando en cuenta intersecciones, prácticas artísticas y contexto fronterizo. Esta parte del análisis de los resultados de la investigación está alineada con los principios de la investigación cualitativa, pues surge de la inducción, busca ser holística, empática con las personas que estudia, tomando todas las perspectivas y voces como valiosas y considerando todos los escenarios como dignos de estudio (Taylor y Bogdan, 1987: pp. 20).

Estas características propias de las metodologías cualitativas fueron las adecuadas para conocer las percepciones, prácticas, expectativas y experiencias de sujetos concretos; y me permitieron tomar posiciones flexibles de participación para poder entender e interpretar (Marín, 1998), concibiendo el “*carácter concientizador*” de la investigación, a decir de Freire, implícito en una indagación, “en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad (...) implica un proceso de búsqueda, de creación, que exige de sus sujetos... la interpretación de los problemas” (Freire, 1985 p. 132).

El panorama (Cuadro 1) de la permanencia institucional de los docentes es muy variado; se muestra con un rango entre los 4 y los 33 años; con una moda estadística que recae en los 4 años, una media de 12 años y una mediana en los 20 años. Un 24% de los profesores tiene una antigüedad de más de 20 años; un 18%, entre 10 y 20 años; y casi un 60%, menos de 10 años. Un 53% de la planta docente es de contrato definitivo (tiempo completo); quienes son contratados por honorarios (contrato de renovación semestral) tienen menos años de antigüedad.

Tabla 1. Permanencia institucional del personal docentes del programa de artes visuales.

Docentes Entrevistados	Tipo de Contratación	Años de permanencia o laborados en el Programa de Artes Visuales
Docente 01	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	15 años
Docente 02	Profesor por Honorarios	4 años
Docente 03	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	23 años
Docente 04	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	16 años
Docente 05	Profesor por Honorarios	4 años
Docente 06	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	24 años
Docente 07	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	7 años
Docente 08	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	4 años
Docente 09	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	36 años
Docente 10	Profesor por Honorarios	9 años
Docente 11	Profesor por Honorarios	7 años
Docente 12	Profesor de Medio Tiempo	12 años
Docente 13	Profesor por Honorarios	7 años
Docente 14	Profesor por Honorarios	5 años
Docente 15	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	21 años
Docente 16	Profesor de Tiempo Completo (PTC)	6 años
Docente 17	Profesor por Honorarios	6 años

Fuente: Elaboración propia

6.2.1. Semblanzas de los docentes

A continuación, se hace una breve semblanza de los perfiles docentes de cada entrevistado.

1. Docente desde 2007 a la fecha. PhD en Pedagogía Crítica por la Universidad de Nuevo Mexico (NMU). Realizó estudios de Psicología por la Universidad de Texas en el Paso (UTEP) y Maestría en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología. Trabaja temáticas de identidad, juventud y migración en sus investigaciones y ha realizado diversas publicaciones en torno a la educación multicultural. Durante el periodo de violencia participó con organizaciones de la sociedad civil y comunidades de albergues de menores migrantes. Su experiencia en el trabajo comunitario lo incorpora a sus funciones de investigación como respuesta al clima de violencia. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación con organizaciones de la sociedad civil y comunidades de albergues de menores migrantes.

2. Docente y consultor de 1996 a 1997 y de 2000 a 2001. PhD y Maestría en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), realizó estudios multidisciplinarios en la Universidad de Texas en el Paso (UTEP). Investigador, promotor y activista

cultural, periodista y docente. Fue asistente legal de los Trabajadores Agrícolas en el Paso, Texas. De 2003 a 2010 fue fundador y miembro activo del Movimiento Pacto por la Cultura. Sus líneas temáticas atienden el activismo, academia y colectivos de arte en los periodos de violencia; escribe columnas de opinión en medios nacionales e internacionales. Durante el periodo de violencia, trabajó en la Unidad de Violencia Doméstica en el Condado de El Paso y paralelamente estudiaba e impartía clases de asignatura en la UTEP. Participa actualmente en organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos contra la militarización. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación, como activista, gestor cultural y en los movimientos para la defensa de los derechos humanos.

3. Docente y funcionaria desde 1999 a la fecha. Realizó estudios en Filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), cursó la especialidad en danza en la Universidad de Texas en el Paso (UTEP) y realizó un posgrado en Estética por la Universidad Complutense. Recientemente ha obtenido un Doctorado en Administración. Durante el periodo de violencia colaboró en proyectos con artistas internacionales y se dedicó a funciones administrativas. Fundadora del Programa de Artes Visuales, de 2013 a 2017 estuvo a cargo de la Dirección del Departamento de Arte. Desde 2018 está a cargo de la Dirección de Difusión Cultural y Divulgación de la universidad.

Desarrolla prácticas de vinculación a través de sus funciones institucionales y de empresa.

4. Docente desde 2006. PhD en Historia y Educación del Arte por la Universidad de Tucson, Arizona. Realizó estudios de medios electrónicos y Maestría en Estudios Multidisciplinarios por la Universidad de Texas en el Paso (UTEP). Como artista, trabaja la creación literaria y el arte fronterizo. Durante el periodo de violencia colaboró en diferentes proyectos con el Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y la Rubin Center Gallery de la Universidad de Texas en el Paso (UTEP); y en la coordinación de las jornadas académicas: *Vida y Resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial*. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación y colaborando con colectivos de artistas fronterizos.

5. Docente de 2012 a 2016. Licenciado en Artes Visuales, egresado de la tercera promoción del Programa. Activista y documentalista con estudios empíricos en producción audiovisual, desde 1995 produce y dirige creaciones cinematográficas. Ha proyectado su trabajo en festivales nacionales e internacionales y su ópera prima fue nominada al Ariel en la categoría a mejor cortometraje documental. Durante el periodo de violencia participó como activista con organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos contra la militarización. Desarrolla prácticas de vinculación a través

de la producción de video documentales y como activista y defensor de las comunidades indígenas.

6. Docente desde 1998. Doctora en Arte y Estética por la Universidad Carlos III; realizó estudios de Diseño Gráfico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Maestría en Historia del Arte en la Universidad Carlos III. Trabajó como diseñadora en medios impresos locales. Realizó trabajo voluntario en organizaciones de la sociedad civil con perspectiva de género; colaboró con Esther Chávez Cano, primera luchadora contra la violencia feminicida en Ciudad Juárez y fundadora de *Casa Amiga*, un centro de crisis que ofrece atención psicológica, asesoría acompañamiento jurídico, asistencia de trabajo social a personas que han o están viviendo cualquier situación de violencia de género. Sus preferencias en el trabajo académico es la investigación con perspectiva de género. Considera la investigación y docencia como la práctica central de su desempeño profesional. Durante el periodo de violencia realizó investigaciones sobre la violencia en los espacios públicos de Ciudad Juárez. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación.

7. Docente desde 2015. Maestro en Artes Visuales por la Academia de San Carlos (México) con especialidad en fotografía. Realizó estudios en Arquitectura y posteriormente en Artes Visuales en la misma UACJ. Su trabajo fotográfico lo realiza con técnicas analógicas. Considera la docencia y

la producción como las prácticas centrales de su profesión. Durante el periodo de violencia cursaba estudios de Licenciatura en Artes Visuales.

8. Docente de tiempo completo de 2015 a 2019. Doctor en Estudios Urbanos con mención en Cultura y Ciudad por la UACJ. Realizó estudios de Ingeniería Electromecánica por la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (ITCJ), en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), así como diplomados en Producción Cinematográfica. Gestor y productor audiovisual, miembro fundador desde 2003 de la productora - colectivo Cine Vagón. Ha proyectado su trabajo en festivales nacionales. Durante el periodo de violencia trabajó en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fue inhabilitado de la UACJ en 2019.

9. Docente desde 1986. Doctor en Estudios Urbanos por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Realizó estudios de Matemáticas en la Universidad de Texas en el Paso y Maestría en Arquitectura, Arte y Espacios Efímero por la Universidad de Barcelona. Artista plástico y funcionario. Inició como profesor en el Departamento de Diseño y el de Arquitectura. De 1997 a 2013 estuvo a cargo de la Dirección del Departamento de Arte, fue fundador del Programa de Artes Visuales. Desde

1992 ha establecido tres galerías de arte: La Raya, en 1992; Nomus, de 2003 a 2008 y actualmente, El ajo, un concepto de café-galería en sociedad con docentes del Programa de Artes visuales. La docencia y la producción plástica son considerados la práctica central de su profesión. Durante el periodo de violencia realizó funciones administrativas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la docencia y galerías de arte.

10. Docente por honorarios de 2010 a 2019. Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Realizó estudios de Artes Visuales en esta universidad. La gestión cultural es considerada la práctica central de su trabajo profesional. Actualmente se desempeña en funciones de gestión cultural en el Museo de Arte de Ciudad Juárez. Durante el periodo de violencia participó como activista en organizaciones de la sociedad civil. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la gestión cultural, investigación y colectivos feministas.

11. Docente por honorarios de 2010 a 2017. Maestro en Procesos Creativos en Diseño y Arte por la UACJ; realizó estudios de Artes Visuales en esta misma universidad. Productor creativo, diseñador de campañas de publicidad para medios digitales y social media. Instituyó el show en línea *Late Night*, que funciona como interlocutor entre artistas y creadores de la frontera. Durante el periodo

de violencia realizaba estudios de Maestría.

12. Docente desde 2010. Realizó estudios de Artes Visuales en la UACJ. Inició como docente de honorarios, fue coordinador del Programa de Licenciatura en Artes Visuales de 2012 a 2017. Desde 2018 se encuentra a cargo de la Subdirección de Producción Cultural de la universidad. La administración es considerada la práctica central en su trabajo profesional. Durante el periodo de violencia realizó funciones de docencia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

13. Docente por honorarios desde 2015 y funcionario en una institución de cultura del gobierno federal. Licenciado en Artes Visuales por la UACJ. Su experiencia en áreas administrativas lo calificaron para realizar funciones de coordinación del Programa de Artes Visuales de 2018 a 2019. La administración es considerada la práctica central en su trabajo profesional. Actualmente se desempeña como director del Museo de Arte de Ciudad Juárez y colabora como docente por honorarios. Durante el periodo de violencia trabajo en el área administrativa en una agencia de Importaciones de Ciudad Juárez. Desarrolla prácticas de vinculación a través de las funciones institucionales que desempeña.

14. Docente por honorarios de 2007 a 2012. Licenciado en Diseño Gráfico por la UACJ. Educador comunitario, artista fronterizo, activista y gestor cultural. Es fundador del colectivo de arte urbano “Reziste” de Ciudad Juárez. Desde joven realiza trabajo comunitario. Barrio, comunidad y frontera, son los temas centrales en su trabajo creativo. Coordinaba “La Panadería”, un espacio cultural de resistencia contra la violencia. Durante el periodo de violencia participó en las jornadas académicas: “Vida y Resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial”. Desarrolla prácticas de vinculación con colectivos de artistas fronterizos y como activista por la defensa del “Segundo Barrio”. En el momento de la entrevista, estaba colaborando con el Departamento de Historia de la Universidad de Texas en el Paso, en el movimiento por la defensa del Segundo Barrio del Condado de El Paso, Texas.

15. Docente de tiempo completo desde 2001 a la fecha. Realizó estudios de Licenciatura en Artes Visuales y Maestría en Educación en Artes por la Universidad Autónoma de Nuevo León, posteriormente realizó estudios de Master en Arte y Educación por la Universidad de Granada. Fue fundadora del Programa en Artes Visuales y Coordinadora del mismo de 2001 a 2007. Sus líneas de investigación giran en torno a la precariedad y las violencias, y las prácticas culturales y oficios

tradicionales; y sobre estas temáticas ha realizado publicaciones. Durante el periodo de violencia cursó el posgrado en la Universidad de Granada y realizó su investigación de tesis con jóvenes víctimas de las violencias en Ciudad Juárez. Ha colaborado en diferentes proyectos con el Colegio de la Frontera Norte (COLEF), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Condado de El Paso, el Instituto de la Mujer de Ciudad Juárez y la Rubin & Stanlee Center Gallery de la Universidad de Texas en el Paso (UTEP). De 2017 a 2021 fue miembro del Consejo de Cultura de Ciudad Juárez. Ha realizado diversos proyectos de curaduría en espacios públicos de Ciudad Juárez desde 2006, es fundadora y curadora del proyecto de arte “Hotel Bombín”. Actualmente es Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Participa con organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos contra la violencia de género. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación, la producción artística, y en los movimientos contra la violencia de género.

16. Docente de tiempo completo en la UACJ desde 1986, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales. Realizó estudios de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Maestría en Filosofía y en Historia por la misma universidad de adscripción. Exclusivamente se ha dedicado a la docencia. Colaboró de 2013 a 2019 en el Programa de Artes Visuales impartiendo la asignatura Taller de Arte y

Creación desde un enfoque de creación narrativa. Durante el periodo de violencia participó en movimientos contra la militarización. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la docencia.

17. Docente por honorarios de 2006 a 2013. Licenciado en Artes Visuales, realizó simultáneamente la Lic. en Derecho y la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño. Posteriormente se especializó en Acompañamiento Psicosocial a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos; Derecho a la Justicia y Derecho de Amparo. Fue coordinador del programa de investigación del “Proyecto Juárez”, impartió clases en el Centro Municipal de las Artes y talleres para adultos mayores y en Centros Comunitarios del Programa Federal para el Desarrollo Integral de la Familia DIF. Trabajó como curador en el Museo de Arte de Ciudad Juárez de 2014 a 2015; y de 2016 a 2019, como abogado con casos de desaparición forzada y en el Centro de Derechos Humanos Paso del Norte.

6.3. La enseñanza y sus vínculos con el Contexto

Cuando comencé a desarrollar este apartado, me encontraba justamente luchando dentro de los ámbitos académicos para poder hacer lo que se suponía debía ser en tiempos críticos: una profesora comprometida. Comprendí que no era la única que se encontraba en esa coyuntura coincidí con algunos colegas para reflexionar sobre nuestro quehacer docente en tiempos de violencia como un modo colectivo de resistencias a través de alianzas intelectuales, ideológicas y culturales (Sandoval, 2004).

Desde aquí, se genera una relación híbrida, como observadora y participante, situación que me permitió estar receptiva de las situaciones periféricas como podrían ser las situaciones “cotidianas” en la frontera. De este modo, se pudo encontrar en las voces de los entrevistados, los momentos que implican discernir el trayecto adecuado para las acciones o negociaciones, resistiéndonos a tomar salidas simples o rápidas. Estos episodios reflexivos exponen cómo algunos de las personas entrevistadas “afinan” sus acciones a partir de generar acuerdos con sus estudiantes para decidir de forma práctica aspectos significativos de su práctica pedagógica (Elliot, 1991).

En las entrevistas con algunos de estos profesores, dejan ver el enfoque de la pedagogía crítica que subyace en su práctica docente; en el cual se destaca el vínculo que mantienen, a través de sus trayectorias diversas, con el contexto social en el que se inscriben.

En los datos obtenidos de las entrevistas, resalta su percepción del currículo del Programa de Artes, pues denota también una posición como docentes, artistas, activistas y miembros de la comunidad; de manera que “posicionar pedagógicamente el currículo desde una postura crítica lo dota de un potencial transformador, se convierte en un medio para alcanzar un tipo de sociedad a través de él y deja de ser un fin en sí mismo. Por consiguiente, ya no se enseña, por enseñar; sino que, la enseñanza se hace con un sentido humanista” (Quesada, 2021:48).

Las prácticas de vinculación que los docentes han desarrollado para la construcción de puentes con el contexto fronterizo se representaron en cinco dimensiones que remiten a la codificación axial (marco teórico del contexto fronterizo y prácticas colaborativas), así también de codificación abierta, las referidas por los entrevistados (ver Tabla 2). Y esas tipologías que emergen de la vinculación del docente para afinar su práctica son las que revisaremos a continuación: Investigador; Consultor o Gestor; Activista; Artista o Creador.

Tabla 2. Actividades auto reconocidas por los docentes entrevistados del Programa de Artes Visuales.

	Investigador	Consultor o Gestor	Activista	Artista o Creador
Docente 01	•		•	
Docente 02	•	•	•	•
Docente 03		•		
Docente 04	•	•		•
Docente 05			•	•
Docente 06	•			
Docente 07				•
Docente 08		•		•
Docente 09				•
Docente 10		•	•	
Docente 11				•
Docente 12		•		•
Docente 13		•		•
Docente 14			•	•
Docente 15	•		•	•
Docente 16	•			
Docente 17		•	•	•

Fuente: Elaboración propia.

Categorías de Análisis. Tipología del Docente

6.3.1. Investigador

Figura 2. Tipología de Investigador



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Actividades auto reconocidas por los docentes entrevistados y evidencias según el procedimiento de Frayling y Hernández sobre Investigación en Arte.

	Autopercepción del Docente como Investigador			Evidencia Documentación, Exposiciones y Prácticas				
	Temas			Temas				
	Generales	Contexto Fronterizo	Investigación en Arte	Investigación Performativa	Problemáticas del Contexto Fronterizo	Investigación para el arte	Investigación Creación	Investigación a través del Arte
Docente 01		•	•		•			•
Docente 02		•	•		•	•		
Docente 03	•	•	•					
Docente 04		•	•	•	•	•	•	
Docente 05		•	•		•		•	
Docente 06		•	•		•			
Docente 07		•	•			•	•	
Docente 08		•	•		•			
Docente 09	•	•	•				•	
Docente 10		•	•					•
Docente 11	•	•	•	•		•		
Docente 12		•	•					
Docente 13	•	•						
Docente 14		•	•	•	•		•	•
Docente 15		•	•	•	•		•	
Docente 16	•	•						
Docente 17	•	•	•	•	•	•		

Elaboración propia.

Un área fuerte y sustantiva en el quehacer del docente en artes visuales es la labor de investigar, crear un conocimiento original, con competencias y habilidades en líneas del arte.

Particularmente para el perfil del investigador con perspectiva en las pedagogías críticas, también se considera que el investigador aborde las problemáticas del contexto. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Quien hace investigación en artes, en el contexto académico, puede plantear preguntas desde el ámbito formativo:

...para mí era muy importante (...) hacer una diferencia entre qué era el arte políticamente comprometido, y la diferencia con un arte como un poco más estético, entonces (...) me acerqué con los estudiantes y les hacía como estas entrevistas y ellos me respondían pues que (...) Los de avanzado me decían “claro que no, los artistas no tenemos ningún papel en un contexto de violencia, eso nadie te lo va a venir a decir y es como querer darle mucho protagonismo”. Y, por ejemplo, los de primero me decían: “sí, nosotros tenemos que hablar a través del arte, sobre las injusticias, y poder posicionarnos”, y a través del arte prácticamente cambiar el mundo ¿no? Entonces, pues esa fue como mi línea de investigación (Docente 10, entrevista personal).

“Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio” (Borgdorff, 2012 p.53).

En el caso donde la práctica artística sea calificada como investigación, Borgdorff (2012) considera deberá tener tres aspectos: la ontología, la epistemología y la metodología. “La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos” (p.53). Cuando los docentes que tienen el perfil de investigación analizan los diferentes enfoques en el contexto académico, implícitamente abordan estos aspectos, como en el caso de las sesiones de lecturas y análisis de los procesos de investigación de los estudiantes:

... a mí me parece que aquí en la carrera podríamos identificar quizás dos líneas, y ojalá haya más... Entonces, me parece que hay una línea que me parece tiene mucha tensión en la investigación hasta un poco tradicional, teóricamente hablando, metodológicamente hablando, y otra línea que está

enfocada en la práctica, producción artística, ¿no?, pensar y conceptualizar a través de la producción de la obra. Ambas líneas son bien interesantes porque, por ejemplo, en los coloquios algo que yo he observado, (...) que los que estamos en un área como, digamos, teóricamente que nos apasiona, generalmente nuestros comentarios, yo observo, que son hacia la práctica. Como ahorita con este estudiante: “No, pero, ¿pues en esta pieza qué significa este elemento?”. Y a lo mejor tiene que ver [con que] como no es mi área, pues hago esas preguntas, explícame. En el área que estamos abogando, los que abogan, por la producción, yo veo que les recomiendan lecturas, entonces este cruce se me hizo bien padre. (Docente 01, entrevista personal)

Por otra parte, Frayling (1993), en “Research and Art Design”, estableció diferencias entre los modos de hacer investigación, distinguiendo entre investigación para el arte, investigación en el arte e investigación a través del arte:

Investigación para el arte: está al servicio de las prácticas disciplinares. Aquí el arte no es el objeto de estudio sino su objetivo. Son conceptos que aparecen en el seguimiento

de procesos específicos vinculados a la práctica artística y que se ilustran con obras de artistas, como lo refieren algunos docentes entrevistados:

... la primera parte después de acabar la licenciatura tenía mucho que ver con la pintura y la escultura, y sus limitaciones, ¿verdad?, porque uno trabaja sobre esas piezas, prácticamente de forma bidimensional, y luego tridimensional, entonces si mi especialidad fue en pintura, y mi acentuación en escultura, empezó a evolucionar esa hacia la tercera dimensión. (Docente 09, entrevista personal)

... como que hay muchas dimensiones beneficiadas con el artista que investiga a través del arte. El arte en si ya puedes ver “Ay! esta pieza que bien logró esto por usar aquello...”, la investigación de la técnica también tiene efectos de agencia ... por ejemplo, que tú sepas que el arte tiene una capacidad de conmovir (Docente 14, entrevista personal)

Investigación en el arte: en su sentido más amplio es la investigación-creación que obtenga conclusiones teóricas sobre la práctica artística. Sus características podrían ser la creación o interpretación y la reflexión. En estas prácticas de investigación subyace el debate de comprender la investigación en arte como las investigaciones que “investiguen sobre la creación, a través de la

creación, en la creación y para la creación” (Silva-Cañaveral, 2016 p.7). Otro de los docentes entrevistados lo ilustra así:

(...) lo que hacían los artistas era copiar a los –ismos de la Modernidad, y hablar de la maquila, pero hablar de una manera futurista, o hablar, sí, con esas cosas, esas técnicas y estéticas tradicionales, legitimadas, pero no crear lenguajes propios, eso es algo que está sucediendo apenas (...) Por ejemplo, la semana pasada justo en la clase de Arte Fronterizo fuimos, pues hemos estado hablando sobre problemas de ciudad y fuimos a lo que es toda la zona de Riveras del Bravo, y para muchos era algo muy alejado de su realidad, ¿no? O, por ejemplo, el miércoles fuimos al Muro, y para ellos también el Muro era como, pues sí, sabemos que existe, pero visitamos toda la zona y luego estuvimos ahí con Las Hormigas, y estuvimos ahí como, bueno, aquí esta gente trabaja... Les he hablado como de proyectos y de ciertas como zonas, y también era algo como algo muy, descubrirlo, era como de “¡ah! ¡No manches!, nunca le había tenido tan cerca”, entonces eso genera una experiencia y un impacto que obviamente repercute en su obra y en sus reflexiones, pero que es algo tan cotidiano a lo mejor, pero que si

ya se empieza a conceptualizar pues ya tiene un impacto más concreto en los estudiantes. (Docente 10, entrevista personal)

Investigación a través del arte: que en su parte empírica incluye prácticas del arte que sirven a un propósito de la investigación. Dos investigadores del programa comparten sus experiencias, en este sentido:

Por ejemplo, *Reziste (...)* era el tiempo de la violencia álgida, no podían andar en la ciudad y estos chavos abrieron un espacio seguro, para un sector de la juventud amenazado (...) desde el principio del 2000 o del 99, ellos empezaron a trabajar con chavos de otros territorios, como chavos del poniente. Como por ejemplo con los chavos del colectivo Por una Cultura Muerta que eran más jóvenes y ellos recibieron los primeros talleres de estenciles (grafiti) los tuvieron con el *George* y con el *Mambo (...)* Me parece que eso ha sido importante [para los estudiantes] también porque ha generado oportunidades de desplazamiento dentro de la ciudad (...) les ha dado la oportunidad de asomarse a mundos que de otra manera no se hubieran asomado de manera tan significativa. (Docente 02, entrevista personal)

A mí me parece que eso es valiosísimo (...), el aprender a lidiar con lo que está sucediendo de manera creativa, crítica, y reflexiva, y estética, es necesario (...) para sobrevivir como un ser humano... (Docente 04, entrevista personal).

De modo que, bajo un enfoque pedagógico crítico, coincido con Marín (2005) en “La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa”, donde señala que se va construyendo a través del arte “un territorio de investigaciones con su propia identidad distintiva (...) situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos” (p. 272); y donde además, distingue su orientación en diferentes contextos: en el europeo y norteamericano, se vincula a la enseñanza a las artes visuales, enfocada a las capacidades artísticas; mientras que en Latinoamérica se incorporan todas las disciplinas: música, danza, teatro, artes visuales, etc.

Hernández (2006), en “Campos, temas y metodologías para investigación relacionada con las artes”, me condujo a la categoría de “Investigación Performativa”, cuyos elementos definitorios son coherentes con los principales rasgos de esta investigación y del contexto

fronterizo. La autoetnografía performativa que propone constituye un vehículo de emancipación necesario en este contexto.

“Así, en una autoetnografía, el investigador inserido en el contexto, interactuando con otros, se transforma en sujeto de la investigación, borrando las distancias entre personal y social, uno mismo y los otros, revaluando la dialéctica entre la subjetividad y la cultura (...) Como en la experiencia autobiográfica, la performance está dotada de un carácter único, irrepetible y no reproducible que desafía las aproximaciones “documentales archivistas” y acumulativas del conocimiento...Para ello el contexto social, político y cultural es crucial; las posiciones o ex-posiciones. Pues hacer investigación performativa autoetnográfica también implica un exponerse en público, como hace el artista visual, musical, o del campo de teatro y la danza” (Hernández, 2006, pp. 700-701).

Para un investigador situado en Ciudad Juárez, considerar la organización de la información, como refiere la cita anterior, representa un salvavidas para proyectos que se plantean indagar en espacios llenos de expresiones híper-violentas, para establecer *posiciones*, siendo la praxis artística el punto de partida.

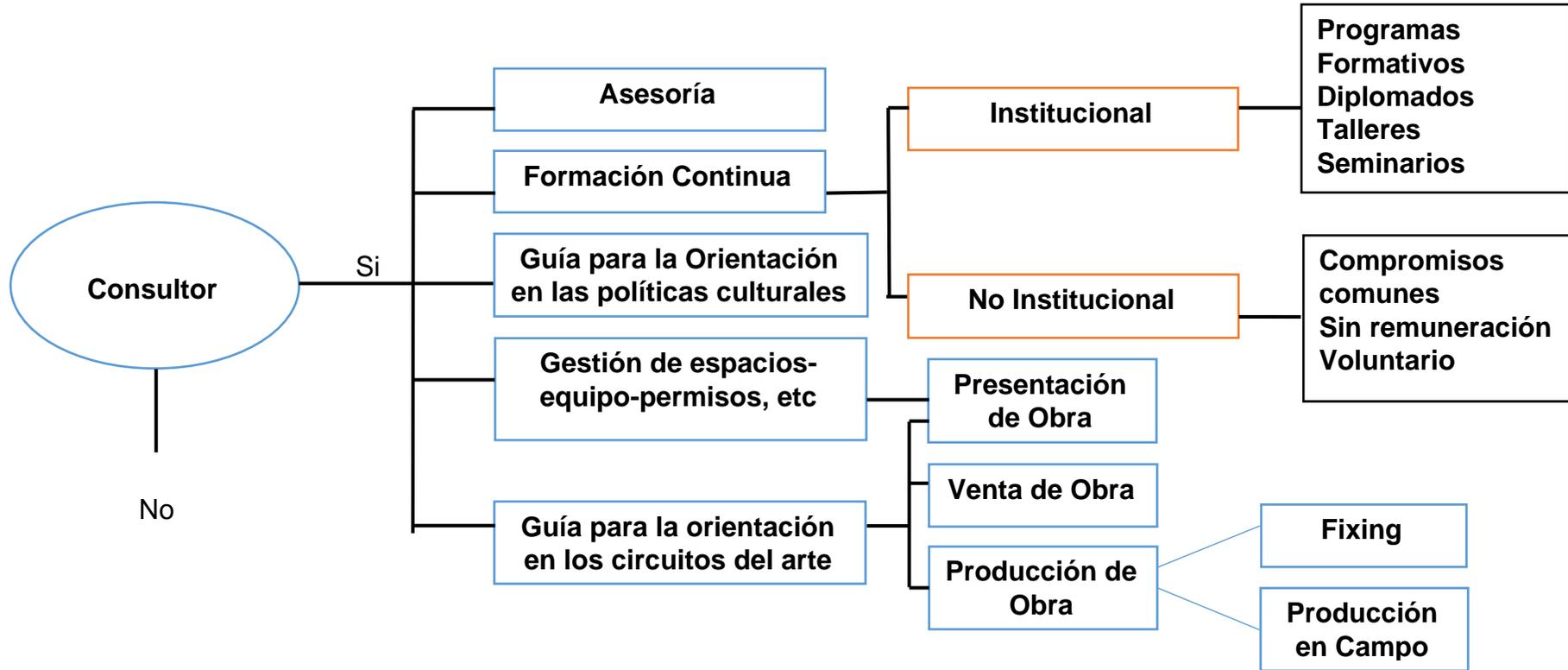
(...) la investigación en el arte trascendió para mí a partir de ejecutarla como una experiencia... una especie de proyecto articulador, como cuando dices esto esta redondo, atraviesas por ejemplo un estudio de caso, como el proyecto de Baby Twins que tenía la perspectiva de pedagogías críticas, estudios de la frontera y violencias y la única salida congruente que encontré fue realizar una pieza performativa, la misma acción de arte, su proceso, la situación...fue la razón para narrar hilando todo. Este proyecto desplegó para mí, otro modelo de actuar como artista investigadora, subvertir las fronteras entre los ámbitos considerados cultos del mundo académico y los modos emergentes del arte acción. Para mí fue catártico desafiar hasta mis propios intereses sobre los que operaban procesos que ni siquiera eran míos. (Docente 17, entrevista personal).

En la Figura 2 y en la Tabla 3 se resume el perfil de los investigadores en el Programa de Artes, en el cual los y las docentes realizan investigación sobre artes y temas generales; sin embargo, como se ha mostrado en este apartado, una parte de la planta docente realiza este perfil bajo el enfoque de la pedagogía crítica, desde una dimensión participativa, que toma en cuenta al contexto y la problemática social como elemento central, que rompe con moldes

tradicionales de investigación y de formación en investigación, y en donde las artes y sus disciplinas (no una en particular) se entrelazan con la búsqueda de conocimiento.

6.3.2. Consultor

Figura 3. Tipología de Consultor



Fuente: Elaboración propia

El consultor o gestor en artes un conocedor que proporciona recursos o guías intelectuales para lo relacionado con los circuitos del arte o las políticas culturales, basado en sus conocimientos, su trayectoria y práctica profesional y sus relaciones en el campo del arte, mercados privados o públicos; así también están implicadas sus destrezas y valores, cómo se ubica de manera activa en las instituciones y los medios de comunicación.

En general, son las actividades de orientación que faciliten la producción de obras de arte, el préstamo de equipo, la gestión de espacios y permisos para la realización y la presentación de obras al público y para su comercialización (ver Figura 3).

Pero cabe señalar que, aunque han circulado proyectos artísticos que se han presentado en circuitos como la Bienal de Venecia, se han articulado desde esta frontera como productos de exportación, faltando en el quehacer del curador, más oído que ojo en el camino de la valoración intercultural, estudiándose escasamente “las sensibilidades que satisface, las perspectivas que abre, las perspectivas que aporta, cómo funciona la obra en el contexto y qué valores se le reconocen allí” (Mosquera 2010, p.23).

(...) o sea, aquí conocí proyectos, conocí artistas, estuve relacionada con gente que viene de la ciudad y empieza a trabajar aquí en otros proyectos, entonces eso te impulsa a generar pues, también, a construir perdón, un pensamiento crítico sobre lo que están haciendo, la forma en la que se acercan a las comunidades y a ciertas problemáticas. Entonces pues sí hubo ahí una aportación por parte de la carrera definitivamente, pero no hay una materia como tal, que te diga, ay te vamos a dar estas herramientas, pero sí, claro que sí... (Docente 10, entrevista personal)

Al igual que los otros perfiles descritos en este capítulo, esta figura del consultor emerge atravesada por las particularidades del contexto; sin embargo, aún no ha sido incorporada al proceso formativo del Programa de Artes. Y denota la escasa valoración social del arte en la escuela (Gutiérrez & Fernández, 2018).

(...) aunque esta figura de consultor está basada precisamente en la demanda, ésta se generó como resultado de las violencias efervescentes casi como un atractivo implícito a Ciudad Juárez, así desde el 2008 fue un referente para la producción, sin embargo, no existen programa que profesionalicen esta figura (...) incorporar de manera más clara el elemento de gestión cultural, que a la postre el programa se ha convertido en un espacio de formación para gestores. Muchos de los

egresados... se han ido a trabajar ya sea en asociaciones civiles o a espacios gubernamentales y se han convertido en administradores culturales, (...) Pues los profesores tenían esa vocación también, pero (...) lo malo es que esa perspectiva no fue explícita en la currículum (Docente 02, entrevista personal).

Algunos de los docentes del Programa han creado espacios y realizados proyectos colaborativos de aula expandida, que han propiciado este perfil de gestor y consultor en artes, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

(...) la Casa de las Novias yo creo que fue un acierto que nace de ahí del Departamento de Artes Visuales. Creo que fue el primer acierto que yo pude ver hacia la comunidad, que abrió una galería y que era inclusiva. Sí veía que le daban prioridad como a artistas conceptuales, pero al mismo tiempo se fue abriendo el espacio mismo, como a otros intereses como más sociales y políticos. Entonces yo considero que fue el primer acierto que vi del programa de Artes Visuales hacia la comunidad, la Casa de las Novias. (Docente 14, entrevista personal)

(...) En 1992 fundamos un café de arte que se llamaba La Raya, duró exactamente un año (...)
En “La Raya”, participaban como elementos que iba y consumían, no solo el arte que estaba expuesto en las paredes, sino también las cosas que estábamos vendiendo, entonces si era como un lugar muy universitario (...). En el “Nomus” (...) Era un poco muy abierto a la propuesta, “yo quiero exhibir ahí”, se programaba un día y se hacía la exhibición, el performance, el toquín y lo que fuera... (Docente 09, entrevista personal).

Esta actividad de gestión y consultoría, podemos decir, se articula bien con cualquiera de los otros perfiles, pudiéndose confundir sus funciones. Esto es más probable en el perfil del activista, que revisaremos a continuación.

6.3.3. Activista

Figura 4. Tipología de Activista



Fuente: Elaboración propia

El activista se caracteriza por el reconocimiento de su posición política, en su comunidad, su potente capacidad de transformación, por el alto arraigo a la defensa de sus ideales políticos. En el caso del docente en artes también se pueden considerar los vínculos desde el activismo, con acciones con perspectiva crítica, como recursos fundamentales que se materializan a través de proyectos colectivos, proyectos de arte y proyectos comunitarios.

Como se advierte en la Figura 4, esta docentes participan en colectivos institucionales y comunitarios, orientados hacia las problemáticas del contexto fronterizo. Pero dados los distintos modelos de “participación” de artistas con la comunidad, acotaré el término al de Lucy Lippard: “trabajar en comunidad, como las distintas formas de aprender, cómo trabajar dentro de las diferencias mientras éstas cambian y se desarrollan”³⁴.

Algunos docentes trabajan en la comunidad, desde su activismo, en organizaciones ligadas a instituciones sociales, como en el caso de esta docente:

³⁴ Lippard, Lucy R. “*Mirando alrededor: Dónde estamos y dónde podríamos estar*” en Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa. Coord. Edit. Zelich, Cristina y Martín, Alberto. Ed. Universidad de Salamanca, 2001. España. Pp.71.

(...) he trabajado como voluntaria en centros de integración juvenil, que es un área donde se rehabilita a personas que tiene problema con las drogas, desde el 2013, impartiendo talleres de artes, que son pintura y fotografía (...) me pareció interesante conocer cómo el arte puede contribuir a mejorar su entorno. Y a partir de eso fue como me empecé a involucrar, primero con los niños de ahí del barrio de la AltaVista, impartiendo talleres de arte, y después con la comunidad de consumidores que están internados, y un poco para experimentar si esto que yo había estudiado realmente servía de algo o no (Docente 10, entrevista personal).

Las actividades (...) han sido trabajar en los albergues de niños migrantes. El trabajo se ha hecho por medio de talleres de pintura, por medio de lectura, y lo que se le llama, que es una de las necesidades principales, que es de acompañamiento (...) nos falta mucho, en pocas palabras. O sea, sí somos críticos de la sociedad, como es el arte, sin embargo, sensibles a la comunidad, nos falta un buen trecho, diría yo. Nos falta mucha sensibilidad, pensándonos comunidad nosotros primero, siendo conscientes que nosotros ya formamos una comunidad, y luego, llevarnos esa sensibilidad afuera (Docente 01, entrevista personal).

Algunos docentes conforman espacio de resistencia insertando nuevas subjetividades alineadas con movimientos sociales, propuestas desde el activismo donde se producen nuevas colectividades, dinamizando aspectos culturales y políticos desde las prácticas pedagógicas (Mesías-Lema, 2018).

(...) Fui asistente legal de los Trabajadores Agrícolas en el Paso, Tx. Y de 2003 a 2010, fundador activo del Movimiento Pacto por la Cultural. Todas mis actividades están marcadas por mi relación con la comunidad (...) Todo lo que he hecho, digamos, en Juárez y El Paso está marcado por eso (...) fuimos generando colectivamente la idea de que la cultura presentaba la posibilidad de ejercer una pedagogía comunitaria contra la violencia, que era uno de los problemas fundamentales de la ciudad, había otras, pero digamos las diferentes formas de violencia estructural que hay, la violencia económica, la violencia derivada de la exclusión, la violencia derivada del narcotráfico, la maquila, o sea el tipo de sistema, de trabajo que hay en la ciudad. (...) pensamos que una política cultural integral era una forma de llevar a cabo una pedagogía comunitaria con la intención de pensar la vida de otra forma, la forma de vivir y la forma de relacionarse. (...) Y cuando hicimos el Programa de Artes visuales, pues ese era uno de los ejes también, o sea, al crear ese programa universitario estábamos abriendo el espacio de formación para jóvenes que iban a venir a convertirse en cuadros que

trabajaran en ese mismo sentido, no todo mundo compartía ese rollo, pero bueno, para mí eso era lo que ha estado en juego cuando he participado en cuestiones universitarias, por ejemplo. (Docente 02, entrevista personal).

Los que conforman este perfil son docentes con actitud política, en la universidad son considerados *los rebeldes*, quienes realizan prácticas de transversalidad política³⁵ donde el arte, la política y la pedagogía crítica son re-articulados desde el territorio de las prácticas artísticas (Rodrigo, 2007). Entre estos docentes existe la conciencia de que arte y activismo están entrelazados, como lo expone uno de los entrevistados:

(...) en mi producción (...) hay como un vínculo entre el arte y el activismo. Y yo de alguna forma siempre pensaba que discursivamente no quería caer, en mi producción, no quería llevar como el activismo al discurso de la producción. Trataba de mantener una línea como no militante en mi trabajo artístico, y durante mucho tiempo pensé como que no tenía, o sea que mi campo de acción en el

³⁵ La transversalidad política de Félix Guattari asegura, la comunicación máxima entre los diferentes niveles del grupo y los diferentes sentidos de sus enunciaciones. La transversalidad soporta el deseo del grupo y ayuda a que el delirio pueda alcanzar un modo de expresión colectiva. Para más referencias véase Guattari, Félix. *“Psicoanálisis y transversalidad”*, Editorial Siglo XXI, México, 1976.

trabajo comunitario, sobre todo con grupos indígenas, era una faceta y mi producción era otra, aunque ya después pues me di cuenta que no era así, que en realidad invariablemente, irremediabilmente, una cosa afectaba a la otra, ¿no? (Docente 05, entrevista personal).

También estos docentes, *sucedan* en una serie de prácticas artísticas que se definen como arte colaborativo, donde los agentes culturales planifican, junto con la comunidad, proyectos con posicionamientos políticos.

Entonces se me hace que esa mentalidad nos lleva a una pregunta padre, que es ¿qué significa comunidad?, ¿cómo sé que esto es una comunidad? (Docente 01, entrevista personal)

(...) yo considero la verdad que lo que se está haciendo en el (*Hotel*) *Bombín* ha sido como el acercamiento más tangible que he visto abierto a la comunidad, porque no he visto el involucramiento como de los alumnos, inclusive de los docentes, como de cuestiones de intervención comunitaria, la verdad. (Docente 14, entrevista personal)

Y el cruce de ideas y experiencias responden a la práctica performativa en el modo que no separan la realidad y los medios o modos de representarla bajo la constante de los imaginarios de las identidades y desde esta posición, los profesores realizan un proceso de militante fundamentado en su capacidad de agencia dentro de los escenarios de la acción.

Estas diversas trayectorias, cuando se vinculan a las problemáticas del entorno, pueden conducir a lo que el Docente 02 llama una pedagogía comunitaria contra la violencia, para el caso del contexto de Juárez. Su trayectoria como activista no solo moldeó sus estrategias pedagógicas sino también su posición para participar en el diseño curricular del Programa de Artes. Desde este enfoque, debe basar su práctica en sus experiencias en la comunidad, para formar estudiantes que reflexionen y actúen sobre la realidad; en el mismo sentido que se ha identificado al pensamiento crítico en la práctica educativa como “esencial para problematizar las teorías, las prácticas, la experiencia cotidiana, para construir preguntas de carácter inquebrantable y superar los dogmatismos mecanicistas que se apoderan del conocimiento humano” (Niño, 2019: 141).

Figura 5. Tipología de Activista: vínculo con colectivos fronterizos



Fuente: Elaboración propia

Desde el ámbito de la colaboración, la vinculación con los colectivos fronterizos representa una estrategia para articular el arte con la acción política y el activismo social, en la noción de comunidad y su aproximación a otras actividades del “mundo real”, que a través de acciones han podido recuperar y potencializar en acciones más amplias y colectivas, con mayores posibilidades sociales y políticas.

Gran parte de la respuesta cultural a la violencia de la militarización política pero desde la cultura corrió por parte de algunos colectivos y entonces muchos de los chavos que se formaron en estos espacios: artes visuales y también en espacios no formales, etc. tú los puedes ver en los videos de las marchas, por ejemplo, en la marcha para protestar por la masacre de Villas de Salvárcar, tú ves el video que hizo el Ángel Estrada y allí ves pasar toda una constelación de sujetos sociales jóvenes donde van la *Oveja Negra* (colectivas femeninas) los de *Cultura Muerta*... o sea el *George* con el *Omar* (maestro y alumno) haciendo estenciles, etc., etc. (...) participar en colectivos culturales era una forma de blindarse (...) al momento de la protesta. (Docente 02, entrevista personal).

Y se distinguen vínculos activos de estos artistas y docentes, con colectivos de arte y organizaciones civiles siempre y cuando esos colectivos estén asentados en estrategias políticas

claras.

(...) creo es muy importante el *Movimiento Pacto por la Cultura*, porque fue quien empezó a promover ese tipo de ideas con esas organizaciones. O sea, la idea acerca de que la cultura era un eje transversal, porque al principio esas organizaciones pensaban que el tema de la cultura era un tema de artistas... con eso bromeábamos: “no tienen un cantante porque vamos a tener un evento” y nosotros respondíamos “¿pérate, no éramos una agencia de espectáculos” (Docente 02, entrevista personal).

Pero los colectivos en la frontera, en particular los que se instituyen desde un posicionamiento político frente a las instituciones, tienden a caer en contingencias que van desde las capacidades de organización con recursos personales hasta la fragmentación que impide la continuidad de objetivos comunes. Las reflexiones sobre los movimientos sociales y los colectivos afrontan el problema de teorizar la acción de los sujetos, los grupos, la armazón, las características que se articularán en el régimen de los encuentros, de los afectos y las pasiones (Guattari y Rolnik 2006).

6.3.4. Artista

Figura 6. Tipología de Artista



Fuente: Elaboración propia

6.3.4.1 Vínculos con el Arte Fronterizo

El artista es un productor de obra y no necesariamente su labor creadora se vincula a la docencia, esta categoría refiere a un productor de las artes plásticas, visuales u otros medios. En el claustro de profesores se pueden distinguir profesores que producen obra plástica como pintura, artes objeto y escultura (Docentes 09, 12, 13 y 14); así como fotografía y audiovisuales (Docentes 05, 07 y 08) y otros medios (Docentes 04, 11 y 15).

Además de las producciones individuales, también se dan, fundamentalmente fuera de los ámbitos universitarios, producciones de proyectos museográficos (Docentes 10, 13, 15 y 17), proyectos curatoriales (Docentes 04, 10, 13, 15 y 17), gestión de espacios (Docentes 03, 10, 12 y 13) y realización de exposiciones extra muros (Docentes 10, 13, 15 y 17), como se observa en la Figura 6.

Algunas de estas producciones refieren a trabajos que solo se exhiben y consumen al interior de la misma comunidad, sin diálogo con otras comunidades de artistas, incluso las locales. Uno de los entrevistados lo expone de la siguiente manera:

(...) a mí me parece que pasa algo en el Departamento de Arte, que tiene que ver con una falta de desarrollo de un sentido crítico importante, pero, por otro lado, una endogamia muy fuerte, que a veces hace que encontremos elementos para la crítica en producción que realmente si la valoramos con los que se hace en otros espacios, no debería siquiera ser aceptada como un trabajo final, o como una tesis. (...) que realmente haya una valoración fundamentada en el trabajo artístico general, no en el trabajo artístico que se produce solo al interior. Es decir, [no] valorar uno en referencia del otro, sino valorar lo que se hace ahí en referencia al trabajo general que se está haciendo, y que obviamente esto pasa por estos vínculos que, como te decía, a veces son desdeñados. (Docente 09, entrevista personal)

Se delinea entonces un perfil de artista que deviene pretenciosamente moderno, pero desligado de las producciones autónomas con perspectiva crítica, no obstante que ostente dominio de la técnica y tenga su merecido reconocimiento en su ámbito endógeno. Uno de los entrevistados ilustra este punto, con un ejemplo:

(...) de los artistas que más trabajan la comunidad son X, y lo hacen bien, pero, X no sale de Artes Visuales, eso también es curioso. X sale del Departamento de Diseño, sale de Arquitectura, y han logrado tener un muy alto impacto en la comunidad, ¿por qué?, porque hacen cosas chidas, o sea, si realmente cuando ves un mural de X dices “Ay! que padre, yo quisiera ver más de éstos” (...) Muy ricos, muy bonitos, así, muy suaves. (Docente 09, entrevista personal)

Sin embargo, otras creaciones se vinculan, desde distintos modos y producciones, como se ha señalado, a través de diversas instancias, con el contexto problemático del ser fronterizo, como se advierte en la Figura 7.

Este vínculo con el entorno, con la comunidad, con el contexto, puede ser activo o pasivo, pero distingue este enfoque de aquél otro más restringido a lo endógeno, a la técnica, al arte abstracto; es

este estrecho vínculo con el entorno, que lo nutre y lo modela; y ocurre en distintos niveles o escalas.

Uno de los entrevistados lo expresa de esta forma:

(...) siento que la incubadora mayor de artistas ha sido la calle, la verdad. Siento que, por ejemplo, estos colectivos que han surgido, y no porque yo colabore con un colectivo, pero lo he visto, o sea, yo ya inclusive he estado alejado de la ciudad, y he visto como han emergido y se han fortalecido ciertos colectivos que la verdad dices, órale está chido que a nivel nacional estén haciendo ruido, pero lo triste es eso que no hay programas que los respalden al cien, siento que es más el esfuerzo propio de estos artistas y de estas comunidades, nada más. Pero si, yo considero que la calle es a plataforma que impulsa más a los artistas locales. (Docente 14, entrevista personal)

Además, este vínculo se amplifica con el carácter de fronterizo del contexto, pues de inmediato abre las producciones y la visión de los artistas, más allá de un grupo endógeno, lo que implica también una responsabilidad en términos de transmisión de la experiencia en la frontera:

(...) las relaciones que hay con El Paso, Texas, la cercanía pues, también es otra ventaja, hasta con Las Cruces, que son universidades que también cuentan con programas de artes que están en

un nivel, yo considero aparte... considero que nuestra problemática como frontera también es otra ventaja que tenemos, es una ventaja porque como personas fronterizas considero que somos más cosmopolitas, inclusive de personas que viene de ciudades aún más grandes, o de capitales, y eso lo he comprobado pues en mi vida, mi vida profesional. (Docente 14, entrevista personal).

De esta manera se contribuye a la creación de proyectos en común, trabajando en red, teniendo una apertura a las prácticas interdisciplinarias desde las danzas tribales al performance, desde las narraciones tarahumaras hasta la escritura, el malabarismo, el grafitti, el hip hop, el diseño, la música tribal, la música norteña, etc.

Así algunos recursos como los estenciles, los fanzines, los volantes, las camisetas, las calcomanías (pegatinas), las mantas, los blogs en Internet, la radio, y otros como el video, a partir de los símbolos de identidad fronteriza se han interrelacionado creando nuevos marcos de sentido que sirven de referencia para experiencias en el arte fronterizo.

En esta ampliación del panorama por vía del carácter fronterizo del arte en la ciudad, mezclándose con la aguda problemática expuesta en capítulos previos, esta frontera ha propiciado la

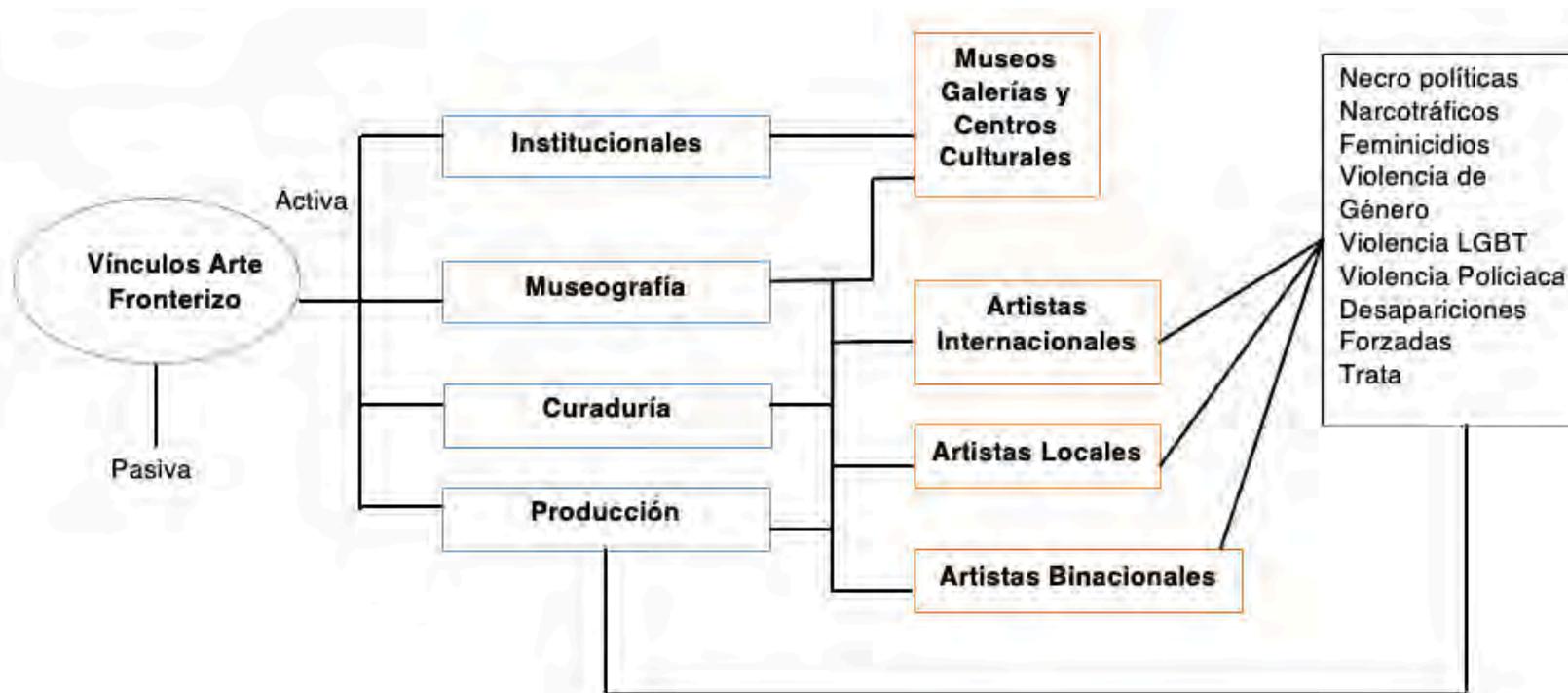
interacción entre los docentes y estudiantes del Programa, con artistas de reconocimiento internacional:

(...) la ciudad se ha convertido en objeto de interés de muchos artistas extranjeros y nacionales, o sea foráneos, como Tere Margolles, Santiago Sierra, Francis Alÿs... O sea, proyectos con diferente grado de éxito y diferente grado de compromiso. Pero eso ha sido interesante para los estudiantes de artes visuales, que han tenido esa posibilidad de tener un contacto con esos artistas y en algunos casos incluso a nivel de un mentor (...) los estudiantes han visto en ello una oportunidad formativa también. (Docente 02, entrevista personal)

¡Francis Alÿs!, sus proyectos me inspiran mucho. O, no sé, es como... sí, son las cosas que me motivan a seguir creando. Pues veo como una gran necesidad de hacer tantas cosas. (Docente 10, entrevista personal)

Como se expuso también previamente, esta atracción que ejerce esta frontera sobre los artistas foráneos nacionales e internacionales, en últimas fechas ha sido impulsada por el contexto de violencias.

Figura 7. Tipología de Artista: vínculo con el arte fronterizo.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, el contexto como fuente de temas para la producción artística no se agota en las problemáticas relacionadas a la violencia, a Ciudad Juárez como epicentro del dolor. Antes que nada, se trata de una frontera.

(...) sobre el dolor de la violencia en Juárez, no, nunca más. Nunca lo niego, pero tampoco nunca me cuelgo de esa temática, prefiero hablar de lo que es fronterizo del cruce, de lo binacional, de lo que realmente siento que es como, nuestra médula, que pues el dolor sí nos hizo sentirlo, pero creo que somos mucho más que dolor, ¿no?, y también más que la resiliencia (...) Y mucha gente lo que sí me pregunta es del muro, que pienso sobre el muro, cómo nos va a afectar, y yo les he dicho, pues que nos lo pongan, y lo vamos a pintar, y de los dos lados, y vamos a hacer una convocatoria no nacional, ni binacional sino internacional, y verán, o sea... que nos lo pongan (Docente 14, entrevista personal).

De hecho, aun cuando se aborde la misma temática del horror y la violencia, la obra de los docentes del Programa, como se refleja en la cita anterior, los artistas juarenses con enfoque crítico,

y nutridos por sus participaciones en colectivos, comunidades e instrucciones, distinguen su producción de la de los artistas foráneos que visitan la ciudad.

Pero el que vengan proyectos que vengan aquí a la ciudad, en que tú busques como, integrarte a estos otros artistas, a fuerzas te da esas herramientas y esa visión crítica, para poder hacer los propios proyectos. (Docente 10, entrevista personal)

Sobre todo, la importancia de este perfil del artista, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, radica en la posibilidad de expandir el aula y el espacio de producción, haciendo de la calle, de la ciudad, del espacio público, el escenario, referente y pretexto de la obra:

Entonces rápidamente ese programa puso un pie en la calle con Performagia, con la Casa de las Novias, Hotel Sevilla... no sé si había otros. Pero rápidamente ese programa puso un pie en la calle, había una gran efervescencia una gran necesidad de ocupar la Ciudad a través del Arte. Ocurrió un *boom*, esos primeros 6 años (Docente 02, entrevista personal).

CAPÍTULO VII

AULAS EXPANDIDAS

En este último capítulo se analizan las prácticas pedagógicas en Aulas Expandidas; las relaciones entre sujetos distintos, contextos, situaciones distintas y problemáticas y cómo se producen las citadas “cualidades relacionales” a través del proceso transversal de enseñanza-aprendizaje desde los imaginarios fronterizos de Ciudad Juárez.

7.1 Estrategias de pedagogías críticas

Las Aulas Expandidas consisten en la producción de “cualidades relacionales” (Dussel, 2002: p. 422); conforman un espacio de cruces entre artistas, docentes, estudiantes, y activistas, en el marco de las problemáticas del mismo territorio; donde a partir de imaginarios locales ocurren procesos transversales de enseñanza-aprendizaje, para abrir múltiples puentes reflexivos hacia la propia realidad.

Cuando las dinámicas generadoras fueron removidas, a partir de una nueva administración universitaria del régimen del partido oficialista del PRI³⁶, así como fue removido el “bunker” también fueron impuestas políticas regulatorias en los espacios incluyendo talleres y el mismo “bunker”, perdiendo con esto la espontaneidad en los espacios donde sucedían debates, encuentros y desencuentros, etc.

³⁶ Durante 70 años el Partido Revolucionario Institucional (PRI) se consideró como el partido oficial, hasta el año 2010 con el triunfo de la izquierda con el Movimiento Regeneración Nacional (MORENA)

Así, lo que antes generaba los espacios internos de la escuela de Artes Visuales pasó a ser compromiso de cada docente sin la reciprocidad institucional. Se inició un periodo de “prácticas metodológicas dictatoriales” (Freire, 1990). Y en este sentido, tuvo un gran impacto el hecho de que pesaran más los procesos administrativos y no la producción artística.

Se identifica y prioriza un perfil docente que opera con evaluaciones e indicadores institucionales, certificaciones en los modelos educativos y con prácticas docentes y procesos pedagógicos ajenos o indiferentes a la realidad del contexto. En este perfil docente, la educación es vista “como un apéndice del mundo del trabajo, tiene su premisa en la funcionalidad técnica de la educación, que postula una perfecta sincronía del mercado y la formación profesional” (Muñoz en Silva, 2009). Estas cualidades, se supone, le aseguran un puesto laboral, pero lo alejan de la indagación del contexto como parte de la formación profesional. A pesar de este matiz dictatorial en el Programa, se desarrollaron procesos críticos de enseñanza-aprendizaje³⁷ en las prácticas de producción artística, en las prácticas de producción cultural y en la producción de conocimiento colectivo. Aquí es necesario, comprender el

³⁷ Desde la idea de Paulo Freire: “cuánto más pensamos qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar, y que quien aprende, enseña al aprender”.

contexto de la pérdida de la vinculación social pedagógica, y su orientación hacia esferas institucionales; deviniendo con esto la desaparición de los esquemas políticos y sociales, a través de la práctica de cerrar puertas.

Así, se dejó al criterio de los docentes, el compromiso de expandir las aulas o el marco de actuación para el desarrollo y producción de prácticas artísticas, articulando la enseñanza-aprendizaje con el repensar político y cultural.

A decir de Javier Rodrigo, se trató de “recomponer las relaciones cruzadas de cultura, pedagogía y arte, no sólo desde lo específico de una educación artística contemporánea, sino más bien desde los territorios de cruce transversales donde recomponer una pedagogía crítica y al mismo tiempo una pedagogía de las artes” (Rodrigo, 2007, p.76). Los proyectos buscarían configurarse a partir de entender la producción artística como un proceso de investigación participativa, y a partir de pensar los espacios como espacios de sociabilidad (Salazar 2009), donde el alumnado y responsable del proyecto acordaban con las organizaciones en colaboración, los aspectos de las acciones, los materiales, los tiempos y lugares.

Esta capacidad de agencia sucedería de manera colectiva, dentro de los escenarios de la acción a partir de la pedagogía crítica performativa, para construir espacios que pudieran ser considerados abiertos y que, según las condiciones del contexto, eran cambiantes, en un estado permanente de significación y de constante traducción, proponiendo el recurso de valor a la autonomía, frente al contravalor de la sumisión (Freire, 1985).

En este otro perfil de docente, se parte de trabajar en red, con apertura a las prácticas interdisciplinarias (como el diseño gráfico, la escultura, la arquitectura, la fotografía, etc.); adhiriéndose prácticas de las cuales cada disciplina tomaba decisiones epistemológicas y metodológicas, basándose en el contexto y momentos determinados. Se realizan prácticas en las que se valoran las tareas de relacionar actores y sujetos distintos, contextos y situaciones distintas; y encarar problemáticas, utilizar y disponer de conocimientos. De este modo se producirían las “cualidades relacionales”³⁸ (Dussel 2002), entre el alumnado, los artistas, el profesorado de la universidad, los

³⁸ El filósofo Enrique Dussel enfatiza la “cualidad relacional” que refiere a la pedagogía crítica de Freire como más completa porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros. (Dussel, 2002 p.422)

activistas o promotoras(es) culturales del barrio hasta sus habitantes o usuarios(as), produciendo a través de éstos, un territorio de cruces, un proceso transversal de enseñanza-aprendizaje desde los imaginarios locales, abriendo múltiples puentes reflexivos hacia su propia realidad.

De esta manera, se dio el caso de algunos proyectos pedagógicos que se realizaban en la comunidad, y en los cuales la implicación de los estudiantes a nivel de agencia fue una labor cruzada, como universitarios que participaban en un proyecto colaborativo y al mismo tiempo como agentes dinamizadores que aportaban sus conocimientos sobre el contexto, como los códigos culturales del barrio. La subjetividad se ponía en circulación: asumida y vivida. Se identificaban con las voces subalternas, construyendo conocimientos desde sus subjetividades; y el modo en que los sujetos (estudiantes-colaboradores) “viven esas subjetividades” era a través de realizar prácticas artísticas en su barrios, expresiones mediante las cuales descubrían imaginarios diversos de su propio contexto para luego volcarlos artísticamente (creación), (Guattari y Rolnik, 2006, p. 38), construyendo así un diálogo a partir de sus propias subjetividades y resistencias (Dussel, 1994, p.124).

Luego, los docentes tuvieron que articularse con grupos, centros comunitarios, activistas, artistas, instituciones, a través de distintos discursos, imaginarios y negociaciones en los espacios

públicos; y encontraron en la acción colectiva nuevos marcos de reflexión, que respondían a la práctica comunitaria, pues al mismo tiempo que actúan sobre una realidad, la articulan a través de estos recursos, para luego intervenir en ella.

La figura de este docente sobrevendría como docente *vinculador*, provocando y aportando la semilla del “espíritu” del arte, como agentes a partir del intercambio de preguntas, del diálogo y de las discusiones (Montero, 2016). La idea es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

Dados los distintos modelos pedagógicos de “participación” con la comunidad, surgieron, de este modo, intercambios discursivos que cuestionaban no solo los valores estéticos, sino los modos operativos y hasta las estructuras del arte eurocentrista. Cuestionamientos que nos llevaban a salir de los marcos asépticos institucionales; acercándose al hecho de que al *expandirse el aula* y salirse del ámbito institucional, se puede también ser referido como un proceso de producción, con implicaciones y afectividades sociales propias de la comunidad. Así, las piezas podrían juzgarse, más por su

excelencia artístico-conceptual, por su impacto real en el contexto social donde se producían (Mosquera, 2010).

La pedagogía crítica nos lleva a repensar la educación artística, para abrir procesos de participación más amplios y al surgimiento de nuevos sujetos sociales. De esta manera, concebimos la pedagogía como una práctica reivindicativa, articulada con los diversos agentes sociales desde sus políticas implícitas y sus relaciones de poder en escenarios específicos (ya sean instituciones educativas, maquiladoras, bares, moteles, museos, bibliotecas, espacios sociales diversos, etc.).

El trabajo comunitario subvierte las prácticas dictatoriales para buscar espacios de resistencia. Los formadores que lo han llevado a cabo, propician la transversalidad, repensando la enseñanza y señalando una alternativa al perfil docente aséptico y descontextualizado; lo que exige moverse en múltiples direcciones contra el miedo y contra la incertidumbre, como un antídoto contra la parálisis.

7.2 Las pedagogías colaborativas en contextos de violencia

7.2.1 Las Colectivas Feministas

En este apartado revisaremos dos propuestas culturales de estudiantes y egresadas, en los últimos 5 años, del Programa en Artes visuales. Estas propuestas son las agrupaciones *CX16* y *Perras Bravas*, colectivos conformados por mujeres; sus acciones urbanas reivindicativas son de fuerte contenido crítico, enlazando la producción artística con acciones políticas (Fotografía 37), resaltando el amor al barrio, a la familia y a los afectos que atraviesan sus cuerpos (Haraway, 1995). Ambas colectivas utilizan como medio de expresión la gráfica urbana y los performances en los contextos que conforman las culturas indígenas, la producción de arte urbano y la imagen en plataformas de redes sociales, con la posibilidad convertirse en estereotipos en la mirada anónima (López & Gauli, 2000).

Su formación dio inicio en 2018, por parte de mujeres artistas, estudiantes, obreras, madres solteras, empleadas y nómadas; se han alimentado de un complejo dispositivo de producción -familia-

barrio-colectivos- de afectos en el régimen de los encuentros y experiencias vividas, algunas como hijas de obreras de la maquiladora, otras como lideresas de barrios periféricos, o madres coraje, que oportunamente atajaron conflictos a través de la solidaridad laboral, universitaria y familiar (Alonso-Sanz, 2016).



Fotografía 37. Murras Pintando Muros (2019). Jornada Mujeres sin Fronteras Fuente: Archivo CX16

Las acciones que han producido experiencias, al ser transmitidas al resto de la Kolectiva, fueron generando una “cultura de los antecedentes” (Vercauteren et al., 2010), en un grupo de mujeres que en cada conflicto convocan la “memoria de sus jefitas”, para sentirse inscritas en una historia que las hará más fuertes.

La formación de estas colectivas no se dio por pura abnegación, movidas por la memoria de una ciudad violentada a través de sus mujeres; se han llevado también su historia, sus redes, su lenguaje artístico, sus enseñanzas, sus fantasmas, sus deseos (Guattari y Rolnik, 2006), un conjunto diverso de otras mujeres. Y tampoco estos otros deseos son meramente individuales, sino son “formas de feminismo” que han surgido de su condición fronteriza, de las vivencias con los colectivos periféricos que los antecedieron como fue en su momento la Kolectiva Fronteriza³⁹ (Fotografía 38). Cobra así sentido que en estas formaciones colectivas se distingan representaciones gráficas y de identidad a partir de cómo se ven ellas mismas.

³⁹ Daniela Álvarez, Marlen Acosta, Lorena Castillo, Valeria Díaz, Ileana Espinoza, Alejandra González, Itzel González, Alma Lazo, Sonia Mata, Susana Medina, Karina Medrano, Maylen Pang, Tayset Pang, Rocío Rocha, Coral Simón. Originarias en su mayoría de Ciudad Juárez, algunas se han adherido a la colectiva desde ciudades como Tijuana, Ciudad de México, Mexicali y otras ciudades fronterizas



Fotografía 38. Báez, S. (2009). *Éxodo por la Vida*. Campo Algodonero. Fuente: Archivo de la Kolectiva Fronteriza

Las colectivas *CX16* y *Perras Bravas* se formaron a partir de que sus integrantes coincidían en prácticas militantes, convocatorias y experiencias con otros grupos periféricos, a los cuales les unía la voluntad política, la colaboración, la realización de proyectos artísticos que tuvieran sentido para su comunidad, y los frecuentes modos de participación, “trabajando en comunidad” (Vercauteren et al., 2010), con los movimientos pacifistas de *Redes Universitarias de Ciudad Juárez*, *las Caminatas contra la Muerte* y con los movimientos feministas: *Éxodo por la Vida en el Campo Algodonero*, *Ni una Más*, *Nuestras hijas de regreso a casa*, *Casa Amiga*, *Comisión Ciudadana para prevenir y erradicar la violencia en contra de las mujeres de Ciudad Juárez*. Desde esta perspectiva, las colectivas se “potencian” a partir de una red de encuentros. La reflexividad feminista puede ser una práctica de posicionamiento pues, a decir de Marcus (1994), “El posicionamiento asume que toda obra es incompleta, y requiere respuesta (...) de otros posicionados de manera diferente. Esta preocupación ética por el posicionamiento implica el antiesencialismo que es tan importante en el pensamiento feminista” (Marcus, 1994).

Y así como los atletas ocupan para algunas culturas una posición central (Levine, 1977), en esta frontera las mujeres activistas son también portadoras de dignidad, orgullo y aptitudes colectivas e individuales, una inspiración para las niñas y jovencitas residentes de las colonias del poniente de Juárez; como lo fue en su momento Esther Chávez Cano, pionera de la denuncia y sistematización de los casos de feminicidios documentados en Juárez desde 1993 e impulsora de organizaciones no gubernamentales en pro de la mujer (Villalpando, 2007), para algunas activistas renombradas, como Verónica Corchado, actualmente directora del Instituto de la Mujer en Ciudad Juárez.

A través de la Kolectiva también se ha problematizado y representado la condición femenina desde los saberes fronterizos, escenificando actos con carácter contestatario y lúdico a través de lenguajes artísticos críticos como el performance, los malabares, las danzas tribales, las rimas del rap y del hip-hop; haciendo énfasis en lo flexible, móvil, diaspórico, esquizofrénico y nómada inherente a sus “tecnologías” (Guattari y Rolnik, 2006). Es destacable que sus prácticas como Dj (pincha discos), Intérpretes de hip hop, danzas tribales y malabarismos, tienen en común que todas tienen destrezas y habilidades corporales, que emergen como potencialidades de vida. Hay un sentido de “dar más”, “dar todo”, para hacer nuevas formas de realidad a través de las acciones en las calles, malabarismos

en los semáforos, “es el lenguaje metafórico lo que posibilita esa vibración” (Torres, 2009, p. 148).

En 2019, frente al Diario de Juárez⁴⁰, la Kolectiva realizó un performance en solidaridad con las madres de las víctimas de los feminicidios. El evento, organizado por las madres y las organizaciones civiles, llamado *Éxodo por la Vida de las Mujeres*, es, a decir de Sara Lovera: “un símbolo que genera eco ciudadano (...) su figura, su estructura, su imagen está prendida del sentimiento colectivo de todas las llamadas a poner punto final a una injusticia. La campaña por la Vida (...) será el nuevo símbolo de lucha y memoria. No más cruces ni imágenes transcendencia. Se necesitan hechos, movilizaciones, no palabras” (Lovera, 2009).

⁴⁰ El 9 de marzo del 2019 frente a tres instalaciones: el Museo de Arte; Diario de Juárez el periódico de mayor circulación y de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; se encontraron ambas colectivas para protestar contra el acoso en espacios universitarios. Llevándose el caso ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y en relación con la impunidad de los asesinatos de mujeres, refirió el caso de la profesora víctima de violación tumultuaria ocurrida en mayo de 2019 en una zona aledaña al campus universitario en el piso de grupo de profesores colegas de la profesora. Recuperada de: <https://difusionnorte.com/marcha-acoso-uacj/>



Fotografía 39. Marcha contra el acoso en espacios universitarios. Domínguez, K. (2019).
Fuente: <https://difusionnorte.com/marcha-acoso-uacj/>

A partir de esa intervención, reapropiándose de las bondades de la cultura mexicana a través del uso de la capucha rosa alusiva a *Pussy Riot* en sus rostros, defienden con creatividad los reclamos de justicia para las víctimas, de número creciente de acosos en espacios institucionales (Fotografía 39). Así pues, el *performance* se convierte en una herramienta para la toma de conciencia de uno mismo y del entorno; una forma de hacer y de ser que tiene relación con lo individual (López & Gauli, 2000).

En esta ocasión también participaron los colectivos año con año conmemoran el campo algodnero con un grupo de rap y hip hop que pertenecía a la Liga de Unidad Socialista (Fotografía 40). *Obeja Negra*, su mote de rapera, tenía 25 años cuando sucedió la acción del *Campo Algodnero*. Originaria del poniente de Ciudad Juárez, dice

(...) Nosotras también queremos crear, queremos *rapear*, queremos hacer algo,... ¿cómo le vamos hacer? Pues es necesaria la formación, sí toda mi experiencia es la necesidad. ¿Pero formarnos para qué? Más bien ¡es armarnos! entrarle al combate de tener voz, de exigir en base a la problemática que estamos enfrentando como mujeres fronterizas jóvenes, la violencia directa y brutal,

estar... Aquí en Ciudad Juárez siguen matando mujeres y nadie la hace de pedo y las que dicen pues son las directamente afectadas, los familiares, las amigas, las mamás, las que se suman... esta onda de formarnos, es para que nuestra indiferencia, no voluntaria ... tenga herramientas para ora si poder decir: ¡somos combativas!...porque la dirección la tenemos pero la formación sería como irnos poniendo armaduras para que a la hora del combate, que es entrarle a la acción, estemos armadas... es difícil, cuesta lágrimas, es mucho más doloroso sin armas, caer y revolcarte... y la incertidumbre es muy difícil, nos han ido mutilando, pero aquí aún y con todo eso, al final te la rifas... Es por eso que estoy aquí en una colectiva de fronterizas... ya no puedo seguir callada, dije ¡No! ¡Ya basta! ¡No quiero y Propongo! (*Obeja Negra*, entrevista personal).



Fotografía 40. Molina, S. (2018). *Fronterizas en Resistencia*. Fuente: Archivo de la Kolectiva Fronteriza

Casa CX16, puede reconocerse también como una colectiva que tiene como mayor diferencia un espacio auto-gestionado con perspectiva de género, político y periférico. De muy reciente creación, se conformó en el mes de abril de 2018, en su mayoría por jóvenes mujeres, hombres e integrantes de la comunidad LGBT, dedicados a la producción de arte, literatura, teatro, fotografía y gestión cultural.

Operan desde una casona colonial en el centro de Ciudad Juárez (Fotografía 41), que funciona como galería, sala de conciertos, sala de conferencias, talleres y mercadillos culturales. A partir de recuperar y potencializar los espacios de una residencia completamente estropeada con arquitectura *art déco* de la década del cincuenta; el espacio que su directora, Marcia Santos, gestionó truqueando con la propietaria las reparaciones a cuenta del alquiler, esta casa es reconocida como un territorio de producciones artísticas y culturales dirigidas a combatir las violencias de género.

Mediante una plataforma autosustentable a través de su programa de residencias, subalquiler de estudios y mercadillos culturales, entre otras actividades, han creado un antecedente para las colectivas por venir, relacionándose de manera horizontal con circuitos del arte, instituciones culturales y de educación, logrando, en términos de posibilidades económicas y políticas, mayores alcances que



Fotografía 41. Santos, M. (2019). Casa CX16. Fuente: Archivo Casa CX16

sus homólogas de la *Kolectiva Fronteriza*; la cual, como precedente, trazó los caminos que ha permitido a *CX16* articular el arte con la acción política y el activismo social.

La alternativa que las artistas jóvenes han encontrado en esta agrupación es la noción de comunidad y flexibilidad; pues sus integrantes coinciden en prácticas militantes, convocatorias y experiencias con otros grupos periféricos, así como una aproximación particular a las instituciones. *CX16* es un espacio de autogestión que ha trascendido por su participación y apoyo a los artistas emergentes de la frontera Juárez - El Paso y a las luchas feministas, la comunidad LGBT y las mujeres indígenas (Fotografías 42 y Fotografía 43); pero también porque hicieron que nos percatáramos de que el problema del sector cultural estaba salpicado por problemáticas como la violencia de género y que, particularmente la comunidad migrante LGBT, está en un momento hondamente delicado, en el contexto de la actual crisis migratoria.

La primera vez que asistimos a una reunión formalizada en *CX16*, en septiembre de 2018, estaban resolviendo los últimos detalles para lanzar una convocatoria de políticas culturales dirigida a las colectivas feministas. Por medio de esta convocatoria promovían un compromiso a favor de

erradicar la violencia, principalmente contra las mujeres. Era la primera vez que las veía como entidad colectiva.

Sus integrantes son en su mayoría son egresadas del programa en artes visuales y teoría crítica del arte; artistas del performance, de la fotografía documentalista, de la gráfica y del arte acción. *Colectiva Hijas de su Maquilera Madre*; esta conformada también por artistas visuales, actrices y dramaturgas, docentes y estudiantes del programa de literatura actriz, escritoras y guionistas; entre otros participantes. Han realizado talleres de autodefensa personal, pinchadiscos, serigrafía, huertos urbanos y jardinería, literatura y teatro; charlas con líderes indígenas como la Gobernadora de la comunidad Rarámuri; open estudio, exposiciones de fotografía, muestras de cine, charlas y conversatorios de arte, cine y derechos humanos; recaudación de fondos para organizaciones de migrantes; y algunas publicaciones. Es frecuente que estudiantes y egresados de artes visuales presenten exposiciones y particularmente proyectos de fin de carrera. Este espacio se ha convertido en un referente de la vida artística de la ciudad. La reflexividad feminista puede ser una práctica de posicionamiento pues, a decir de Marcus (1994), “El posicionamiento asume que toda obra es incompleta, y requiere respuesta (...) de otros posicionados de manera diferente.



Fotografía 42. Santos, M. (2019). Dinner Talk con Rosalinda Gobernadora Rarámuri. Fuente: Archivo Casa CX16



Fotografía 43. Santos, M. (2019). Dinner Talk con Rosalinda Gobernadora Rarámuri. Fuente: Archivo Casa CX16

Esta preocupación ética por el posicionamiento implica el antiesencialismo que es tan importante en el pensamiento feminista” (Marcus, 1994). Y así como, los atletas ocupan para algunas culturas una posición central (Levine, 1977), en esta frontera CX16 ha operado como un oasis en el desierto para las mujeres artistas, intelectuales, estudiantes, académicas, activistas, pues ha concebido un espacio que en el transcurso de dieciocho meses ha florecido con dignidad, orgullo y aptitudes colectivas e individuales, una inspiración para las jovencitas de Ciudad Juárez.

A través de las colectivas también se ha problematizado y representado la condición de violencia feminicida desde los saberes fronterizos, escenificando actos con carácter contestatario, como fue el caso de las marchas contra el acoso en espacios universitarios (Fotografía 44). Con lenguajes artísticos críticos como el performance, acciones, poesía rap y hip-hop; haciendo énfasis en lo flexible, móvil, diaspórico, esquizofrénico y nómada inherente a sus “tecnologías” fronterizas (Sandoval, 2010, pp.85-86), CX16 ha unido fuerzas integrando el *Frente Feminista*, frente a dos actos de violencias contra la mujer y en las que ambas víctimas son mujeres que proceden de los ámbitos universitarios; así ha ido uniendo fuerzas con *Hijas de su maquilera madre* (colectiva de alineación feminista y LGBT) y con otros colectivos.



Fotografía 44. (2019). Marcha contra el acoso en espacios universitarios. Fuente: Difusión Norte. <https://difusionnorte.com/marcha-acoso-uacj/> Recuperada de: <https://difusionnorte.com/marcha-acoso-uacj/>

Es destacable que, como agentes de la escena fronteriza, sus prácticas emergen como potencialidades por parte de mujeres artistas, intelectuales, líderes indígenas, estudiantes, obreras, madres solteras, empleadas y nómadas; se han alimentado de un complejo dispositivo –circuitos del arte local, nacional y binacional, centros culturales, organizaciones civiles grupos literarios, intelectuales y académicos con perspectiva de género, instituciones gubernamentales contra las violencias de género, colectivos fronterizos, LGBT, feministas y toda organización combativa a las violencias- de afectos en el régimen de los encuentros y experiencias vividas, algunas como artistas, activistas, intelectuales, estudiantes, que oportunamente atajaron conflictos a través de la solidaridad.

Las acciones que han producido experiencias, al ser transmitidas al resto de la comunidad, fueron generando una “cultura de los antecedentes” (Vercauteren/Crabbé/Müller 2010) en un grupo de mujeres que en cada conflicto convocan la “mujer obrera” (Fotografía 45), para sentirse inscritas en una historia que las hará más fuertes, “es el lenguaje metafórico lo que posibilita esa vibración” (Torres, 2009, p. 148).

Las procedencias de las integrantes de la colectiva *CX16*⁴¹ son diversas, sobresaliendo las graduadas o estudiantes de programas de licenciatura o posgrado con una potente defensa de la identidad de la mujer fronteriza, y desde esta *posición* residen ya, en un proceso militante (Mignolo, 1996). La preocupación ética por el posicionamiento implica el antiesencialismo que es tan importante en el pensamiento feminista” (Marcus, 1994), uniendo voluntades políticas para la realización de proyectos artísticos que tuvieran sentido para la comunidad de artistas, colaborando en las acciones con frecuentes modos de participación “*trabajando en comunidad*” (Vercauteren/Crabbé/Müller, 2010). Desde esta perspectiva, las colectivas se “*potencian*” a partir de una red de encuentros agenciados (Spinoza, 1999).

El programa de formación informal de *CX16* se compone de talleres, sin validez curricular, en disciplinas alternativas del arte. Por otra parte, los talleres y conversatorios dentro de las jornadas feministas realizadas en el marco de las acciones conmemorativas del 8 de Marzo contienen una *reflexividad* que ya puede ser una práctica de posicionamiento feminista pues, a decir de Marcus: “El

⁴¹ Para más referencias remito al lector: <https://centrox16.org/> (Última consulta: noviembre 20, de 2020)

posicionamiento asume que toda obra es incompleta, y requiere respuesta (...) de otros posicionados de manera diferente”; con esta perspectiva feminista y militante argumentan la impartición de talleres solo para mujeres como *Vinileras* (pincha discos), *Drink and draw*, (dibujo y cocteles), Autodefensa, Circulo literario, *Huertos y Jardinería*,

Las repetidas referencias que la agrupación de *CX16* tiene en este trabajo, no son una casualidad, pues es a partir de las ramificaciones institucionales que desde sus inicios han cultivado, que han conseguido que otros agentes culturales creen otras iniciativas, a manera de una red de organizaciones, de manera significativa y orgánica. Desde sus inicios el objetivo fue, no solo realizar actividades artísticas que permitieran contribuir a restablecer unas dinámicas formativas, sino también usar lenguajes artísticos para llevarlos a las calles en las marcas y sus luchas; desplegar sus significados a partir de la idea de que, a través de la difusión cultural el arte deviene en la política, por sus cualidades de transformación de las condiciones de vida en la comunidad. Así, los temas centrales en el trabajo creativo incluyen un lenguaje del barrio y la frontera; también podemos observar la experiencia del sujeto fronterizo, el empleo de recursos que refieren a la identidad fronteriza y sus expresiones generadas en ambos lados.

En Cx16 han promovido la acción informada y se han formulado un conjunto de iniciativas⁴² que, en su aspecto más general, buscan consolidar un espacio de producciones artísticas seguro para las más jóvenes en Ciudad Juárez, a través de imaginarios políticos, que se traduce al orden cultural y social en un modelo de autogestión. Buscan empoderar a las y los artistas jóvenes, a través de mecanismos para mostrar y comercializar sus creaciones, una acción afirmativa que se traduce en un reconocimiento colectivo y social, lo que conducen a superar desigualdades de oportunidad y otras veces, hasta de vulnerabilidad social y violencia.

Las alternativas que han encontrado estas artistas y agrupaciones en las organizaciones civiles son de gran valor en la noción de comunidad, flexibilidad y aproximación a disciplinas del arte

⁴² Se han formulado propuestas como *Las Jornadas Pacto por la Cultura (2005)*, *el Foro Ciudadano por Juárez (2007)*, *Refundando Juárez (2009)*. <http://www.pactoporlacultura.org/repensando.html> Última consulta 10 de diciembre de 2010.

colaborativo, y es a través de estas producciones artísticas que se han podido potencializar sus acciones más amplias y reales, con mayores posibilidades de ser visibles.

JORNADAS

Mujeres sin Fronteras

#8M

07, 08, 09 de Marzo



Fotografía 45. Guerra, O. (2020). Jornadas Mujeres sin Fronteras #8M. Fuente: Cortesía de la autora.

Desde las lecturas referentes a las metáforas corporales en la frontera (Alarcón, 1988; Anzaldúa, 1987; Haraway, 1995; Hooks, 1994; Pellaroto, 2000; Sandoval, 2004), estos lenguajes simbólicos tienen sentido desde una ciudad donde se producen las violencias más feroces contra las mujeres; ante este escenario, la solidaridad y los imaginarios representados a través de estas jóvenes mujeres en la *Kolectiva Fronteriza y CX16* parecen un gesto de acción utópica (Pellaroto, 2000).

En nuestro caso, como mujeres de la frontera norte de México, tenemos ya mucho tiempo pisando el mismo terreno, generando profundos discursos que hemos vivido una y todas al mismo tiempo, con diferentes lenguajes. Una tierra hilvanada por relatos orales desde la huasteca de la sierra tamaulipeca hasta la poesía chicana de Anzaldúa; desde los bordados hilados, historiando montañas, animales y familias en las faldas rarámuris hasta las camisetas con leyendas de *Nuestras hijas de Regreso a Casa*; desde la música popular de corridos, rancheras, cumbias, norteñas que expresan mitos y leyendas del abandono de la tierra, migrantes, amores y traiciones, hasta el hip hop con rimas combativas de los *Batallones Femeninos*; de las danzas étnicas para celebrar el peyote y la fertilidad, a los performances reivindicativos de la *CX16* que critican las políticas de impartición de justicia.

Todas estas narrativas nos encarnan, reafirman que podemos deslizarnos entre lo metafórico, mágico y material-temporal para articular enunciados contestatarios y escenas de realidad, subvirtiendo fronteras de etnia, cuerpo, región y género.

En las prácticas artísticas de las colectivas feministas podemos observar la experiencia del sujeto migrante, el empleo de recursos que refieren a la identidad desde la perspectiva de estética mestiza (Di Paola, 2020) derivado de los espacios intermedios entre Juárez-El Paso y de lenguajes como el grafiti y el muralismo que refieren a expresiones adoptadas por las minorías en los barrios de ambos lados. Así, las mismas técnicas se desarrollan como una herramienta del pensamiento crítico para encarar las problemáticas de acoso en su contexto.

7.3 Pedagogías en el espacio-aula expandida

A través del Aula Expandida se conectan activamente las experiencias personales con las experiencias de comunidad y sus sistemas de poder. Este es un proceso de las pedagogías críticas, que involucra tanto a los procesos centrados en el trabajo intelectual como a los centrados en los afectos. Asimismo, cuando las prácticas docentes son vinculadas a prácticas comunitarias se acceden a componentes claves para conocer otras formas de organización comunitaria, como las estrategias de seguridad en los barrios para lidiar con la extorsión o pago de cuotas. Uno de los entrevistados nos describe las diferentes formas de aproximarse al contexto, en su práctica docente:

“Hay quienes los llevan físicamente a la ciudad a las calles de la ciudad, en mi caso, de ir al Centro, en específico. En mi caso yo siempre estoy buscando qué hay en la ciudad que puede servir para la clase y trato de mandar a los estudiantes, si no es que los llevo yo físicamente, por lo menos los animo a ir a través de asignaturas de créditos extras y cosas por el estilo. Creo que esto cambia constantemente, por ejemplo, ahorita en una clase de Teoría Contemporánea de la Imagen, la última evaluación tuvo que ver con que los estudiantes, hicieran búsquedas de imágenes de la ciudad en

cualquier motor de búsqueda en línea, para luego crear con ellas gifs animados y que las compartieran en una plataforma de gifs que se llama Giphy con las etiquetas Ciudad Juárez, esto tenía un par de propósitos, ¿no? Para empezar, que pusieran en juego las discusiones y conceptos vistos en clase, pero también me interesa exista la presencia de Juárez en bases de datos como Giphy, que pueda ser vinculada, o creada por estudiantes de artes, y qué pasa cuando estudiantes de arte meten las manos en cómo se retrata la ciudad y cómo se entiende la ciudad en este tipo de plataformas digitales...” (Docente 04, entrevista personal).

Un ejemplo de este tipo de propuesta se realiza en la asignatura de Teoría del Espacio Museográfico: “se realiza un proyecto a manera de homenaje a Walter Hopps, curador californiano de la década de lo setentas. Se llama 36 horas (Fotografía 46, Fotografía 47, Fotografía 48, Fotografía 49 y Fotografía 50) y es un proyecto expositivo donde los estudiantes realizan actividades de carácter muy técnico, relacionadas con la museografía como embalaje, registro, conservación, montaje, etc...” (Docente 04, entrevista personal).



36^{hrs} Juárez

Un homenaje a Walter Hopps

Convocatoria pública dirigida a todo aquel que quiera llevar su obra a un espacio expositivo; en el transcurso de 36 horas como homenaje a la acción museográfica de Walter Hopps realizada en 1978

- Acción en horario continuo:
Noviembre 28 a partir de las 8:00 am
al sábado 29 a las 8:00 pm
- Trueque de piezas y cóctel:
Noviembre 29 a las 6:00 pm
DJ set por Dooba Dooba Show
- Sede: Arte Vecinos
Calle Coyocán 619
Entre Xochimilco y Nezahualcóyotl
Colonia Hidalgo, Cd. Juárez, México



Fotografía 46. Chávez, G (2015). 36 horas. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 48. Chávez, G (2017). *36 horas Casa Vecinos*. Fuente: Cortesía de la autora.



Acción en horario continuo:
 A partir de las 8AM del 20 de noviembre
 al Sábado 21 de noviembre a las 8:00 pm.

Sede: Xolombia,
 Espacio Cultural Fronterizo
 Calle Colombia Num. 265,
 Col. Partido Romero, Ciudad Juárez.



sábado 21 de noviembre 8:00 pm
DJ Rodriga Rodriguez
Dj Fuck Todo

xolombia
 espacio cultural fronterizo



Fotografía 49. Chávez, G (2017). *36 horas en Xolombia*. Fuente: Cortesía de la autora.



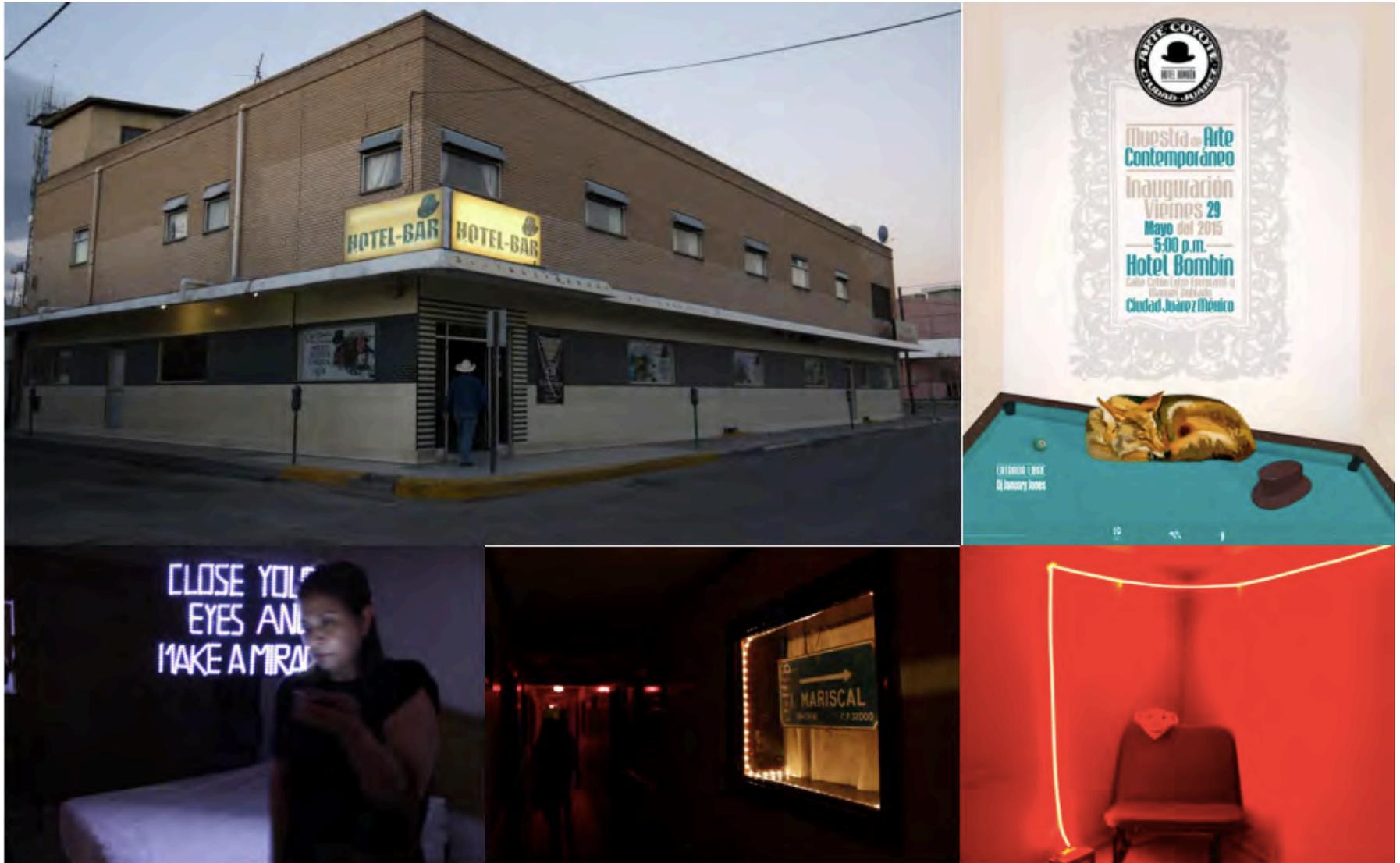
Fotografía 50. Chávez, G (2018). 36 Horas en CX16. Fuente: Cortesía de la autora.

Todo ocurre durante 36 horas continuas, en una casa de algún barrio del centro, a donde una mayoría de estudiantes se acerca por primera vez, pues son espacios vetados por las instituciones, y en esa infraestructura precaria se realiza la exposición. Se siguen los mismos lineamientos que estableció Hopps, destacando la imposibilidad de censura o rechazo, todo es bienvenido. El objetivo es experimentar otros formatos expositivos sin limitaciones de horarios, acceso o censura y la posibilidad de vincular la comunidad de artistas, estudiantes y los habitantes de los barrios doblemente victimizados, primero por las violencias y luego por el abandono.

Desde el año 2015 se han realizado tres ediciones y los estudiantes además de exhibir o colgar el trabajo de sus contemporáneos se cruzan con los ámbitos, talleres y espacios de los barrios, subvirtiendo los discursos del miedo: los estudiantes entregan invitaciones a los vecinos para participar y si llegan a la expo, artesanos, obreros de maquiladora y ambulantes se auto reconocen como creadores y ciertamente participan llevando lo que consideran artístico como es el caso del panadero que lleva su pan dulce para exhibir y después se consume o las vecinas con sus toallas de ganchillo, por ejemplo.

Por otra parte, esta actividad proporciona, a decir de otro de los entrevistados, “herramientas para la creación y gestión de espacios, y con esto, los antecedentes para la formación de espacios y colectivos incluyentes y con perspectiva crítica”. (Docente 15, entrevista personal).

Otro proyecto que va por esta ruta de Aulas Expandidas es el *Hotel Bombín* (Fotografías 51 y Fotografía 52), realizado en un establecimiento ubicado en el centro de la ciudad, reconocido por hospedar a las caravanas de migrantes. Se alquilan 17 habitaciones, en las que estudiantes, egresados y artistas que aplican a la convocatoria, conviven con los habituales del lugar: comerciantes fronterizos, migrantes centroamericanos, personas de la tercera edad, así como el precario comercio ambulante.



Fotografía 51. Chávez, G ((2013-2017). *Hotel Bombin*. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 52. Chávez, G (2013-2017). *Hotel Bombin*. Fuente: Cortesía de la autora.

Las intervenciones del *Hotel Bombín* deben evidenciar las relaciones y actividades que acontecen en los espacios dentro y en torno a este hotel. Se realizan inicialmente recorridos críticos por estos espacios, para que luego los estudiantes reflexionen su propuesta para la habitación alquilada. También se realizan cartografías, sistematizando los archivos y documentos visuales que se han recogido, para después llevar un registro que pueda darles a los estudiantes un panorama de qué es lo que se ha realizado (Docente 04, entrevista personal).

Es tarea fundamental del docente apoyar a los estudiantes a poner atención en sus experiencias externas a la escuela, en ámbitos como el entorno familiar, el trabajo, el barrio, la comunidad y la frontera; y entender cómo esas experiencias tienen un impacto para comprender significados o en las producciones conceptuales:

“Durante el periodo de violencia los medios impresos explotaron las imágenes de violencia, medios que luego funcionaron como archivos de la memoria se desarrollaron aplicaciones de la teoría del color (Fotografía 53, Fotografía 54, Fotografía 55, Fotografía 56 y Fotografía 57) ... Tengo como dos ideas encontradas, una es lo que yo pienso del contexto y cómo se están formando, y otra que

me parece bien desconcertante, que es la opinión que ellos tienen del contexto, que no es la que yo tengo. Entonces, yo no creo que soy válida para eso, porque romantizo, entonces a mí me encanta, con toda la bronca me encanta, la complejidad en la frontera, los retos, la tensión.” (Docente 04, entrevista personal).

...”Tengo como dos ideas encontradas, una es lo que yo pienso del contexto y cómo se están formando, y otra que me parece bien desconcertante, que es la opinión que ellos tienen del contexto, que no es la que yo tengo. Entonces, yo no creo que soy válida para eso, porque romantizo, entonces a mí me encanta, con toda la bronca me encanta, la complejidad en la frontera, los retos, la tensión.” (Docente 04, entrevista personal).



Fotografía 53. Chávez, G (2018). Dibujo realizado por el estudiante JWO, de 8º Semestre en el programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 54. Chávez, G (2018). Dibujo realizado por el estudiante MAB, de 8° Semestre en el programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 55. Chávez, G (2018). Dibujo realizado por el estudiante MAB, de 8º Semestre en el programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 56. Chávez, G (2018). Dibujo realizado por el estudiante JWO, de 8º Semestre en el programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.

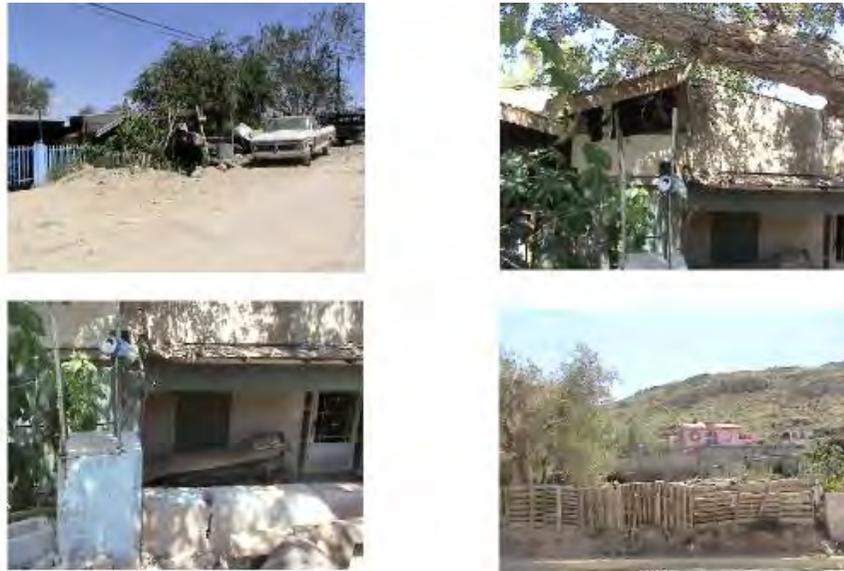


Fotografía 57. Chávez, G (2018). Dibujo realizado por el estudiante JWO, de 8º Semestre en el programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.

Este tipo de proyectos no sólo propicia la posibilidad de las Aulas Expandidas, sino también de desarrollar los diferentes tipos o perfiles del docente de la pedagogía crítica, revisados en el capítulo anterior; ambos aspectos, desde este enfoque, profundamente ligados al contexto, el cual:

...tiene cosas súper pesimistas, en un contexto de violencia sistemática, permanente. El contexto también es de empobrecimiento, no vemos también como un proyecto para los jóvenes de estabilidad económica, es bien preocupante. Pero también vemos un contexto en donde también puedes llevar a cabo tu proyecto si lo quieres...vemos varias iniciativas a nivel de grupos de estudiantes que abren su galería, a nivel de estudiantes que forman su AC. O sea, no sé cuántas organizaciones hay en Juárez, son mil, que nos habla de un abandono gubernamental, pero a la vez de tomar al toro por los cuernos de parte de la ciudadanía” (Docente 04, entrevista personal).

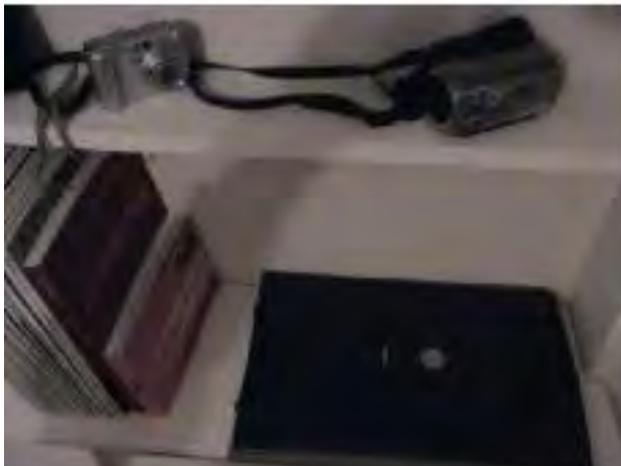
Uno de los primeros acercamientos con la comunidad sucede en el año 2006 con *Redes Sociales*, proyecto para la realización de talleres de video. Se adecuó una estación de trabajo en un domicilio de la *Colonia López Mateos* en la zona poniente (Fotografía 58), facilitado por una de las vecinas que, además de colaborar en actividades comunitarias, era madre de dos adolescentes participantes. Las adecuaciones fueron realizadas por estudiantes de artes visuales, vecinos y adolescentes (Fotografía 59 y Fotografía 60).



Fotografía 58. Chávez, G (2006). Ubicación de la estación de video para el proyecto *Redes Sociales*, en el poniente de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 59. Chávez, G (2006). Adecuaciones realizadas por estudiantes LAV para la estación de video para el proyecto *Redes Sociales*, en el poniente de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 60. Chávez, G (2006). Equipo y estación de video para el proyecto *Redes Sociales*, en el poniente de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.

En esa estación de trabajo, los jóvenes participantes experimentaban con cámaras y software para edición digital, después de recibir capacitación de los mismos estudiantes del Programa de Artes visuales en el centro de cómputo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Fotografía 61).

Otra actividad realizada por los estudiantes del Programa, fue coordinar el trabajo de campo (Fotografía 62). Esta manera de establecer una relación formativa fue instaurando una forma de pensamiento – acción, a partir de pensarse a sí mismos desde el acto creador (Freire, 1985).

El impacto que se puede reconocer del proyecto *Redes Sociales* superó nuestras expectativas, pues cuatro de los adolescentes del grupo se matricularon en el Programa de Artes visuales, graduándose dos en tiempo y forma. Así, también por medio de este proyecto conocí un negocio de peluquería para caballeros o *barber shop* de jóvenes vecinos del mismo sector, los Baby Twins (Fotografía, 63).



Fotografía 61. Chávez, G (2006). Talleres en el centro de computo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez impartido por estudiantes de LAV a los participantes del proyecto *Redes Sociales*, en el poniente de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 62. Chávez, G (2006). Trabajo de campo, conducido por estudiantes de LAV para el proyecto *Redes Sociales*, en el poniente de Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de la autora.

Baby Twins
Peluquería y Barbería

Los mejores cortes y diseños urbanos

Manuel Acuña #338 y Velarde (zona centro)
Citas al: 380•30•86 Cel (656) 266•87•42
www.myspace.com/thebabytwin
thebabytwin@hotmail.com

The advertisement features four profiles of men with various hairstyles and designs. The top-left profile shows a short, textured haircut. The top-right profile has a design of a star and musical notes on the side of the head. The bottom-left profile has a design of a bird or eagle on the side of the head. The bottom-right profile has a design of a spiral or swirl on the side of the head. The background is a blue and white striped pattern with a city skyline at the bottom.

Fotografía 63. Chávez, G. (2007). *Baby Twins*. Fuente: Cortesía de la autora.

El proyecto *Baby Twins* (2010) es una acción artística con un grupo de jóvenes y populares peluqueros de la cultura del hip-hop, y es representativo de este enfoque de la pedagogía crítica, que orienta la práctica de algunos docentes del Programa. Se trata de cuatro hermanos adolescentes criados por la abuela, una obrera de maquiladora que asumió la responsabilidad de crianza después del asesinato del padre de los jóvenes, en el poniente de Juárez, escenario periférico donde una mayor parte es habitada por migrantes, adultos mayores y jóvenes en condiciones de pobreza.

Estos jóvenes de las periferias eran asiduos a los cortes con estética de la cultura hip-hop, que desde la guerra contra el narcotráfico son señalados por la prensa y las fuerzas de seguridad local con los calificativos de “sospechoso” o “víctima”; para las fuerzas de seguridad locales, esta condición de sujeto estigmatizado por la pobreza es suficiente para descalificar su dignidad como ciudadano, contribuyendo a su marginación por un sistema de procuración de justicia que no toma consideraciones de las problemáticas particulares de la frontera.

A los Baby Twins se les propuso una intervención, trasladando la representación visual y simbólica de su peluquería (Fotografía 64) a la calle Mariscal, uno de los epicentros de la precariedad y violencia en Ciudad Juárez. Los estudiantes participaron en las asambleas para acordar las medidas de la tarima o plataforma, el traslado de las sillas de barbería, las conexiones eléctricas, el equipo de

sonido y el diseño de los carteles; y para realizar de manera gratuita diseños y cortes urbanos, es decir, trasladar las prácticas socializadoras de la peluquería a un espacio desmantelado por las violencias, buscando la apropiación de “espacios que puedan funcionar como territorios para la intervención socioeducativa” (Montoro et al., 2015, p. 58).

Esto implicó el desarrollo de un dispositivo social como proyecto artístico, en este caso, una “tregua de paz” estetizada dentro de un panorama de guerra. Lo que se llevó a cabo fue una celebración reivindicativa para los habitantes del barrio y sus alrededores (Fotografía 65), a través del hip hop, las rimas, el grafiti (Fotografía 66) y los cortes de diseño urbano (Fotografía 67); lo que significó una “suspensión de las violencias” en un espacio sucumbido por las demoliciones, la soledad y los crímenes.

Estas acción, en general se han situado lejos de las estructuras institucionales y cerca de las esferas de lo comunitario, y ha convertido la acción colaborativa en herramienta para el proceso de transformación de una comunidad, mediante un estilo participativo que ha involucrado las acciones de la mayor diversidad de actores sociales para la transformación. Apunta a comprender la práctica docente desde un enfoque humano y ético, en el cual cobran sentido las estrategias didácticas, individuales como colectivas, encontrando posturas de adaptación, participación y crítica.



Fotografía 64. Chávez, G. (2009). Baby Twins. Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 65. Chávez, G. (2009). Baby Twins. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 66. Chávez, G. (2009). *Baby Twins*. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 67. Chávez, G. (2009). *Baby Twins*. Fuente: Cortesía de la autora.

Finalmente el proyecto más reciente *Desierto.Arte.Archivo* (2019) se enmarca en un modelo colaborativo de construcción artística a través de diversas disciplinas y prácticas que abordan la desigualdad, pobreza, precariedad, contaminación, migración, deforestación y violencia. Podríamos decir, que son los problemas más desafiantes de la región Juárez - El Paso y al mismo tiempo de nuestra vida en esta frontera. *Desierto.Arte.Archivo* nace a partir de *Species in Peril along the Rio Grande*⁴³, una iniciativa creada desde el Museo 516 Arts en Albuquerque, Nuevo Mexico, E.U.A., en colaboración con el Departamento de Arte de la Universidad Estatal de Nuevo Mexico (NMSU), en la que se convocó tanto artistas como instituciones a colaborar con obra y eventos enfocados en el medio ambiente a lo largo de la cuenca del Río Bravo, uno de los lugares con mayor diversidad biológica y cultural en América del Norte. Tres docentes del programa de artes visuales respondimos a esta invitación con un proyecto que si bien no se enfoca en las especies en peligro de extinción, sí provoca una discusión más global acerca de nuestra vida misma en la zonas áridas. Por lo tanto, se revisaron las relaciones entre las prácticas artísticas, el archivo y contexto precario de las zonas áridas como un

⁴³ Remito al lector: <https://www.516arts.org/exhibitions/species-in-peril-along-the-rio-grande-contemporary-artists-respond> (Última consulta: noviembre 2, de 2020)

territorio para la producción artística a partir de estrategias colaborativas y horizontales como taller de pigmentos con plantas del desierto (Fotografía 68) y seminarios (Fotografía 69 y Fotografía 70) con artistas, académico, estudiantes y egresados del programa de artes visuales.



Fotografía 68. Desierto.Arte.Archivo. (2019). Centro Cultural de las Fronteras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 69. Desierto.Arte.Archivo. (2019). Centro Cultural de las Fronteras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 70. Desierto.Arte.Archivo. (2019). Centro Cultural de las Fronteras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.

Con motivo de este proyecto se realizó una exhibición colectiva (Fotografía 70 y Fotografía 71), que no era solamente una serie de piezas artísticas; era una serie de experiencias iniciadas desde acercamientos críticos, anecdóticos y formales al desierto que nos rodeaba en lo cotidiano y que tras décadas de adoctrinamiento a favor de una serie de esquemas estéticos e históricos que reconocen al “México auténtico” en las tradiciones, colores y experiencias del mito post revolucionario. Queríamos conocer de nuevo a nuestra frontera, nuestro desierto, absorberlos y dejarnos absorber por él, aprenderlo y dejarlo aprender de nosotros. Si bien las colaboraciones debían embonar con la propuesta extranjera *Species in Peril along the Rio Grande* no era necesario enfocarnos únicamente en la flora y fauna que enfrentan un peligro inminente de extinción masiva. Así pues, nosotros decidimos pensar desde lo regional y cuestionar el desierto en su totalidad, donde todos nos estamos muriendo todo el tiempo. Discutimos las violencias cotidianas, las precariedades de salud, sociales y urbanas que nos convierten a todos en migrantes en potencia (De la Rosa et al., 2020).



Fotografía 70. Desierto.Arte.Archivo. (2019). Centro Cultural de las Fronteras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.



Fotografía 71. Desierto.Arte.Arquivo. (2019). Centro Cultural de las Fronteras de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Fuente: Cortesía de la autora.

Aquí se propuso fomentar la relación de las trayectorias docentes, las prácticas pedagógicas con enfoque de responsabilidad social (Montoro et al., 2015) atendiendo las actitudes necesarias para vincularse con actores sociales como activistas, ecologistas, artesanos, agentes culturales, artistas urbanos, actores políticos, artistas populares, etnias regionales, creadores, mediadores, agentes educativos, etc.; en lugar de articularse únicamente con actores del ámbito académicas; propiciando así la “transversalidad de la práctica educativa”.

Se resaltó la importancia de los planteamientos epistemológicos en la creación de significados (Hernández, 2007), las prácticas colaborativas y la investigación acción, al “implicar al arte en la exhibición estetizada de modos de vida, de subjetividades, que trabajan en el ámbito de lo real”, para re-significarse como “híbrido” y “transversal”; otra forma de repensar política, arte y vida.

Así, este reconocimiento ha generado nuevos vínculos en el discurso y los espacios, que en lo inmediato los docentes tutelan para ser traducidos en los círculos institucionales y grupos de debate en estudios fronterizos, que puedan surgir a partir de estos cruces.

De este modo, se logra concebir las aulas como espacios de vida con la necesidad de asumir

procesos *dentro de casa*. Esta idea de “dentro de casa” expresada como la recuperación y reconstrucción del conocimiento comunitario.

Particularmente para los estudiantes, el reconocimiento de sus propios espacios como aulas expandidas transponen lenguajes artísticos, enseñanzas, fantasmas y deseos en formas híbridas, que han surgido de su condición fronteriza, de vivencias con los grupos periféricos y del amor al desierto.

En los trabajos de los estudiantes, presentados en diferentes fotografías, se refleja un “aprendizaje más allá de los contenidos curriculares o la cultura académica; un aprendizaje directamente conectado con su mundo de experiencia vivida y que tiene un contenido manifiestamente de consciencia social” (Macaya y Valero, 2019: 179).

En los proyectos de Aulas Expandidas presentados, podemos observar en acción la práctica docente “que cuestiona la exclusividad de la escuela como único lugar en el que el aprendizaje y la pedagogía pueden existir” (Melenge-Escudero, J. A. y Saldarriaga, 2018: 118). En este sentido, “la propia realización de la “obra” artística se entiende como colaborativa y comunal”. (Macaya y Valero, 2019: 168).

Un recurso esencial para concretar la perspectiva pedagógica en la educación artística es el perfil docente, pues éste implica precisar su *posicionamiento* (Sensoy y DiAngelo, 2017). Entender el perfil docente es fundamental para reconocer cómo somos contruidos a partir de nuestras experiencias vividas y cómo esas experiencias están relacionadas con el poder y han modelado nuestra práctica docente. A decir de McLaren, “nuestra misión aquí no es solo el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación sino la creación de un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis de los sistemas dominantes de inteligibilidad y representación, tanto dentro como fuera de la escuela” (1997, p.57).

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos destacado que las trayectorias del profesorado de un programa para la formación de artistas muestran diversas perspectivas de la frontera de Ciudad Juárez, algunas experiencias representaron una vía para comprender las condiciones de opresión e injusticia que atraviesan la ciudad y para promover entre los estudiantes, un ejercicio de acercamiento con la comunidad, teniendo un impacto muy importante para su sensibilización, transformando las prioridades de proyectos artísticos con enfoque social.

Este mismo matiz se presentó en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las prácticas de producción artística, en las prácticas de producción cultural crítica y en la producción de conocimiento colectivo.

Se identificó, como se planteó en el objetivo del estudio que sustenta este trabajo, cómo las trayectorias han modelado las estrategias didácticas de los docentes del Programa, debido a su involucramiento con organizaciones vecinales y comunitarias, en el marco de agudas problemáticas

de delincuencia organizada y violencias; y cómo esto ha propiciado que compartan, a manera de pedagogías, sus experiencias con sus estudiantes, proponiendo aprender de estas formas de organización y resistencia que se dan en el contexto local, que al final de cuentas, se trata de alcanzar el objetivo de identificar las prácticas que tienen como referencia el contexto fronterizo, empleando recursos basados en el arte para enfrentar la problemática de la comunidad.

También en su práctica docente podemos observar el empleo de estos recursos derivados de sus trayectorias y las acciones mediante las cuales encaran los problemas del contexto, para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Algunos lo hacen mediante dos acciones: por un lado, “agarrándose” de la experiencia vivida, conscientes que éstas son también contexto; y, por otro lado, desmitificando el entorno, por ejemplo: desbaratando la idea del desierto como vacío. Utilizan sus experiencias para construir un discurso socio político acerca de su entorno, sensible a la problemática social de una frontera.

El estudio permitió encuadrar las trayectorias que potencian la capacidad de agencia con la comunidad, la preocupación ética por el posicionamiento y su carácter contestatario y lúdico con los movimientos sociales, particularmente de formación feminista, a través de lenguajes artísticos

críticos como el grafiti, rimas, performances, acciones; proponiendo lo flexible, móvil, diaspórico y nómada para promover una conciencia de frontera, que contraste la actitud de sumisión fatalista a la violencia y a la problemática socio económica.

La documentación de las estrategias pedagógicas de comunidad son de particular relevancia para comprender las relaciones entre las estrategias emergentes para la enseñanza del arte en un contexto de violencia, objetivo de esta investigación. Tomando en cuenta el contexto histórico en el que se inscribe este estudio, tal pareciera que la posición de estos docentes se establece como resistencia a un momento en el que se cuestiona el lugar de las artes y las humanidades, cuando el capitalismo impone su agenda neoliberal en la academia. Por lo que adoptar una posición crítica implica la posibilidad de una ruptura con el modelo institucional, frente al dilema moral de aceptar la burocratización académica.

Los trabajos de los estudiantes, presentados en diferentes fotografías del último capítulo, nos pueden ofrecer la posibilidad de integrar elementos que sirven como base para alcanzar el objetivo de comprender el impacto de las estrategias pedagógicas en las producciones artísticas de los artistas en formación.

Los estudiantes, más allá de producir objetos, crearon, propiciaron y construyeron situaciones con actores específicos y concretos de una comunidad que se encontraba atrapada en una situación de violencia que cancelaba los espacios públicos y los encuentros comunitarios. Podemos observar en las producciones artísticas del estudiantado, la coincidencia con el principio de que la educación artística no sólo es técnica o expresión, sino también herramienta para reconstruir y transformar realidades. En las producciones artísticas expuestas se ha reconocido que estas experiencias conectan el pensamiento crítico y el compromiso social.

Los resultados permiten elucidar el lugar del perfil docente para el desarrollo de una perspectiva pedagógica en la educación artística. Esto implicó reconocer cómo somos construidos a partir de nuestras experiencias vividas, cómo esas experiencias están relacionadas con el poder y cómo han modelado nuestras prácticas como docentes.

Por consiguiente, esta construcción de los perfiles docentes conlleva aprendizajes interdisciplinarios de diferentes generaciones. Por eso es relevante entender estos perfiles, no solo a través de la narrativa, sino también utilizando imágenes de las producciones artísticas pues es una

investigación sobre la formación en artes visuales, en la cual se reconoce el esfuerzo de los docentes no solo en el desarrollo de la técnica, sino del pensamiento crítico dentro y fuera del aula.

Desde esta posición, los profesores realizan un proceso militante, fundamentado en su capacidad de agencia dentro de diversos escenarios, con las comunidades de jóvenes de las periferias, las obreras y trabajadores de la maquiladora, los menores migrantes, colectivos, activistas, artesanos, peluqueros urbanos y artistas a partir de la pedagogía crítica, para construir espacios que pudieran ser considerados “aulas expandidas” y que según las condiciones del contexto serían cambiantes, en un estado permanente de significación y de constante traducción, proponiendo el valor de la autonomía frente al contravalor de la sumisión.

Para algunos de estos docentes, sus trayectorias como investigadores, artistas, gestores o activistas no solo han modelado su actividad pedagógica sino también su posición para participar en el diseño curricular del Programa de Artes. Desde este enfoque, basan su práctica en sus experiencias en la comunidad, para formar estudiantes que reflexionen y actúen sobre ésta. En la práctica educativa, se ha identificado al pensamiento crítico, el compromiso ético y la responsabilidad

social; en el cual se destaca el vínculo que mantienen, a través de sus trayectorias diversas, con el contexto social en el que se inscriben.

Esto da lugar a considerar que, posicionar al docente desde una postura crítica en el currículo, lo dota de un potencial transformador, se convierte en un medio para alcanzar un tipo de sociedad a través de él y deja de ser un fin en sí mismo. Estas acciones requieren implementar habilidades y competencias docentes, con las cuales es posible desarrollar prácticas más incluyentes y justas, involucrando en la producción a los jóvenes para cultivar la voluntad de nutrir, participar y apoyar una conciencia sociopolítica crítica, comprendiendo que el trabajo de docencia también es un modo efectivo de resistencia a través de alianzas intelectuales, ideológicas y culturales.

En estas estrategias pedagógicas es esencial desarrollar el sentido de justicia social, el cual se deriva de entender las condiciones y problemáticas del contexto, pero también de identificar y comprender las identidades colectivas fronterizas, las prácticas colaborativas de comunidad, involucrando la perspectiva crítica.

En otras palabras, la alternativa a una educación insensibilizada y descontextualizada es poner

en el centro de la reflexión el compromiso social de los agentes pedagógicos, que son llamados a ser movilizados privilegiados de recursos y conciencias, incorporando procesos asociativos en los que el activismo político y la socialización de la práctica artística propician procesos de diálogo e intercambios valiosos. Aquí es oportuno comentar que, una tarea ulterior pendiente es ahondar en ese otro perfil técnico institucional de los docentes del Programa, también identificado en este estudio, pero no abordado en este trabajo.

Como investigadora, la condición híbrida de participar a través de la relatoría generó un diálogo expresado, pero sólo a partir de *una recepción activa* considero la idea del investigador como alguien que por medio de su trabajo en campo y de los encontronazos con un contexto tan vulnerado, debe sostener las historias que recoge y también las crisis que esto conlleva.

En esta violenta frontera, los docentes son también portadores de dignidad, orgullo y aptitudes colectivas e individuales y también pueden ser una inspiración. Incorporar actos con carácter contestatario y lúdico a través de la enseñanza de las artes, propiciar la transversalidad, repensar la articulación de políticas implícitas, instituciones y escenarios específicos, exige movernos en múltiples direcciones contra el miedo y contra la incertidumbre, como un antídoto contra la parálisis.

Sí bien una limitación de esta investigación es que no se aborda el análisis del currículum y a profesores que denotan un modelo tecnocrático en los datos obtenidos de las entrevistas, resalta la percepción del curriculum; de manera que interesan las repercusiones de la relación de la metodología como vehículo ilustrativo del perfil docente, particularmente en la valoración de aspectos éticos y de compromiso social.

Queda pendiente profundizar el perfil del docente que atiende en el programa de artes de la Universidad de Texas en El Paso, con fines comparativos. También la construcción de un portafolio personal como un producto de recuperación de la memoria en el ámbito académico en sus justos méritos y otras conclusiones que podría establecer cada docente.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.

Adam, P. (2010). *Luchadoras*. Blank Slate Books.

Agamben, G. (2004): El estado de excepción. Archipiélago en *Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (60), 99-109.

Alcaide, A. C. (2020). Ingeniería colaborativa y modos de autoaprendizaje: La experiencia de Aulabierta en la Universidad de Granada. *AusArt*, 8(1). DOI: 10.1387/ausart.21656

Alcaide, A. C., & Rodrigo, J. (2016). Pedagogías en la intemperie: talleres colectivos de transductores. In *Configurando o mapa contemporáneo: arte e educación* (pp. 22-26). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.

Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación de la vida estudiantil, familiar y laboral de una madre universitaria. *Revista de Antropología Experimental*, (16), 223-233.

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinters/Aunt Lute Books.

- .(1990): *Making face, making soul: Creative and critical perspectives by feminists of color = Haciendo caras*. Aunt Lute Books.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Editorial Paidós
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and Participant Observation. En: Denzin, N. y Lincoln, Y.S. (eds.), *Strategies on Qualitative Inquiry*. Londres: Sage. Pp. 110 - 136.
- Bartoli, V. (2012). *Mujer alabastrina*. Ciudad Juárez. Editorial Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2013): *Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas*. Historia y comunicación social, Vol. 18, Nº. Extra 2 (Noviembre), , págs. 615-626. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Balderas, J. (2002). *Mujeres, antros y estigmas en la noche juareense*. Instituto Chihuahuense de Cultura. Colección Solar.
- Bolaño, R. (2005). 2666. Editorial Anagrama.
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties*. Leiden: Leiden University Press
- Bowden, Ch. (1998). *Juárez: The Laboratory Of Our Future*. Aperture Press.

- .(2010): *Murder City: Ciudad Juarez and the global economy's new killing fields*. Nation Books (1998): *Juárez: The Laboratory Of Our Future*. Aperture Press.
- Bowden, Ch. & Briggs, A. (2010). *Dreamland, a way out of Juarez*. University of Texas Press.
- Bowden, C., & Cardona, J. (2008). *Exodus*. University of Texas Press.
- Brambilla, C., Laine, J., & Bocchi, G. (2016). *Borderscaping: Imaginations and practices of border making*. Routledge, Taylor & Francis Group, London.
- Brancato Ch., Newman E., Bernard C. (productores) y Padiha, J. (director). (2015). *Narcos* (serie televisión). EU: Netflix.
- Bracho, T. (2018). ¿Cuáles son los rasgos fundamentales de la desigualdad educativa en México?. En Buendía, A., Álvarez, G., (Coord.) *Desigualdad, calidad y política educativa en México*. (pp. 16-24). México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Burciaga, R., & Cruz Navarro, N. (2015). Educational testimonio: Critical pedagogy as mentorship. In *New Directions for Higher Education*, 171(fall), 33-41.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del Arte*. Editorial Paidós.
- Cano, A., Estrada, M., & Chavez, G. E. (2017). Violencia y adolescentes en el noroeste de Chihuahua. Percepciones y experiencias de escolares de secundaria en el período 2007-2012. (Vol. 1). En Angarita, P. & J. Vega Edits. *Violencia, seguridad y derechos humanos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Capocasale, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En: Varios autores, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO. Pp. 119-132.

Cardona, J. (2011). *Rappers risk lives to protest Mexico's drug war*. Reuters. Recuperado de: <https://www.reuters.com/article/us-mexico-drugs-rap/rappers-risk-lives-to-protest-mexicos-drug-war-idUSTRE74C4KJ20110513>

---.(2019). *Empieza mañana Permanecer en México*. Julián Cardona. Recuperado de: <http://julian-cardona.com/reporte-empieza-manana-permanecer-en-mexico/>

Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2017). Repensando nuestros posicionamientos como profesoras de arte dentro de un escenario de cambios. *Educación artística: revista de investigación*. Universitat de València. No. 8. 58-73. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.8.7246>

Castillo D. & Tabuenca S. (2002). *Border Women: writing from la frontera*. University of Minnesota Press.

Castillo, E. y M. Vázquez (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa, *Colombia Médica*, Vol. 34, N° 3. 164 – 167.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global*. Editorial Siglo del Hombre.

Correa, J. M., & Aberasturi, E. (2014). Presentación del Monográfico: Las historias de vida. *Tendencias Pedagógicas*.

- Cruz, S. (2013). (Coord.) *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Editorial Colegio de la Frontera Norte, COLEF.
- De la Mora, G. (2002). Almas de arena en Teatro de la gruta II. En *Fondo del Municipal para la Cultura y las Artes*, pp. 41-70.
- De la Rosa, G.L.; Hernández, M. E.; Chávez, G. E. García, M.P.; Rodríguez, A.; Adame, C.; Arreola, N.; López, R.A. y Reyes, J.C. (2020): http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/16465/MEMORIA-de-RESUMENES-COLOQUIO_desierto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De la Rosa, P. (2005). *Antígona, las voces que incendian el desierto en Cinco dramaturgos chihuahuenses*. Ciudad Juárez, Fondo Municipal Editorial Revolvente, pp. 185-228.
- Delgado B., D., Burciaga, R., & Flores, J. (2012). Testimonios Chicana/Latina: Mapeo de lo metodológico, pedagógico y político. *Equidad y excelencia en la educación* , 45 (3), 363-372.
- Delgadillo, W. (1997). *La virgen del barrio árabe*. Plaza & Janés.
- .(2016): *Fabulando Juárez: marcos de guerra, memoria y los foros por venir*. (Tesis Doctoral inédita) University of California, UCLA.
- .(2018): Ciudad Juárez: un campo de especulación entre el sueño y la pesadilla. En *Soñando lugares*. Editorial Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (pp-37-50).

- Delgadillo, W. y Limongi, M. (2000). *La mirada desenterrada: El Paso y Juárez vistos por el cine (1896-1916)*. Editorial CuadroXCuadro.
- Dell'Agnese, E., & Amilhat Szary, A. L. (2015). Borderscapes: from border landscapes to border aesthetics. *Journal Geopolitics*. Volumen 20. Doi: 10.1080/14650045.2015.1014284
- Di Paola, M. (2020). Crossing borders y nuevas creatividades. El pensamiento de frontera en la producción artística de Teresa Margolles y Guillermo Gómez-Peña. En *Anales historia del arte* (No. 30, pp. 121-141). Departamento de Historia del Arte.
- Díaz Barriga F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 1-13.
- Domínguez, H. (2010): Ciudad Juárez: La vida Breve en *Nexos*, 390, 28-34.
- Doyle, K. (2013). Conectarte: Diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez. En *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. (Coord.) Cruz, Sierra S. Editorial Colegio de la Frontera Norte, COLEF. México. pp. 441-446.
- Driver, A. (2015). *More or less dead: feminized, Haunting and Ethics of Representation in Mexico*. The University of Arizona Press.
- Ducoing, P. (2003). Colección: *La investigación educativa en México 1992-2002) Estado del conocimiento. Volumen: Sujetos, Actos y Procesos de Formación. (1)*. México: COMIE. Recuperado de www.comie.org.mx/portal/

- Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía y Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- . (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Elliot, J. (1991): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. W., & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.
- El Ashmawi, Y., Sánchez, M. E, & Carmona, J. F. (2018). Testimonialista pedagogues: Testimonio pedagogy in critical multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 67-85. doi: <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1524>
- Efland, A. D. & Neperud, R. W. (1995). *Context, content and community in art education: Beyond post modernism*. New York, NY: Teachers College Press.
- Expósito, M. (2001). Vivir en un tiempo y un lugar y (acaso) representar nuestra lucha. Para introducir (y problematizar) la relación entre esfera pública y prácticas antagónicas. En *Modos de hacer, Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 217-226) Ediciones Universidad de Salamanca.
- Félix, H. (2003). *Tijuana la Horrible: entre la historia y el mito*. Ediciones El Colegio de la Frontera, California.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paidea Galiza.

- Flinders, D. J., & Eisner, E. W. (1994). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. *Research in the Teaching of English, (4)*. 341-357.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers, 1(1)*, 1-5. Recuperado: http://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogías del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- .(1990): *La naturaleza política de la educación: Cultura, Poder y Liberación*. Paidós Ibérica.
- .(1993): *Pedagogías de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- .(1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Galindo, E. (2003). *Lomas de Poleo en Dramaturgia del Norte*. Monterrey. Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste, pp. 173-219.
- García, C. N. (1990). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo.
- García, J.M. (2011). La Toma de Ciudad Juárez. En *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 20 (39)*, 179- 193.
- García, R. M. G. R. (2021). ¿ Qué sí hay? Apreciación y confianza en un proceso de formación docente de la Línea de Educación Artística de la UPN-Cenart en México. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (12), 107-125. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20295>

- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. Varios autores, En *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO. Pp. 101-118.
- Giddens, A., & Cifuentes, P. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. (pp. 19-31).
- Gil A, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (76), 303-321.
- Giroux, H. A. (1992). Teoría y Resistencia en educación, una pedagogía para la oposición. Prólogo de Paulo Freire. Traducción: Ada Teresita Méndez. Siglo XXI.
- .(2001): *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- .(2015): Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gómez-Peña, G. (1996). *The New World Border*. Editorial San Francisco City Lights.
- González, M. (2002). *Breve historia de Ciudad Juárez y su región*. Ediciones del Colegio de la Frontera Norte.
- González, S. (2003). *Huesos en el desierto*. Editorial Anagrama.

- Gržinić, M., y Tatlić, S. (2014). *Necropolitics, Racialization, and Global Capitalism. Historicization of Biopolitics and Forensics of Politics, Art, and Life*. Lanham: Lexington Books.
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2016). La escuela como espacio de lo común . Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. CLACSO.
- Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: Jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>
- Guattari, F. y Rolnik S. (2006). *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Ediciones Traficante de Sueños.
- Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. Págs. 251 – 288.
- Gutiérrez, R. (2006). Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística. En Martín, R. (2006). *Investigación en educación artística*. Universidades de Granada y de Sevilla.
- Gutiérrez, M. R., & Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 30(2), 361.
- Kaplan, HG (2021). Border Tuner y Teeter-Totter Wall: dos obras de pedagogía pública participativa. *Investigación visual* , 10 (1), 31-48.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism: Towards a Theory of Uneven Geographical Development*. Verso

Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerios de Educación.

---. (2007): *Espigadoras de la Cultura Visual: Otra narrativas para la educación de las artes visuales*. Octaedro.

---.(2010): *Narrativas en torno a las experiencias de subjetividad en la escuela primaria*. En *Aprender a ser en la escuela primaria*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Hernández, F.; Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (2011). Historias de vida en educación: biografías en contexto.

Hernández, G., Mijangos, J. C. y Malpica, S. (2012). Etnografía: su utilidad para estudiar la práctica docente en educación superior. *En Revista facultades de Pedagogía Pampedia, (8)*, 15-25.

Herrera, L. A. (2010). *Juárez: el desgobierno de la ciudad y la política de abandono. Miradas desde la frontera norte de México*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Hickey-Moody, A. C. y Proasi, L. (2021). Nuevo materialismo, etnografía y práctica social comprometida: Pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. *Praxis Educativa, 25(1)*, 1-14.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250104>

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.

Huntington, P. (2004). *Who are we? The Challenges to America's National Identity*. Simon & Shuster.

- Johnson, R. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, No. 118, Project Innovation.
- Kuri, R. G. (2006). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-72.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. doi:10.2307/1163320
- Laraña, E. (1999). *La Construcción de los Movimientos Sociales*. Alianza Editorial.
- Latina Feminist Group (2001). *Telling to live: Latina feminist testimonios*. Durham, NC: Duke University Press.
- Levinson, B. (2016). *Para una etnografía de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/180305982/Una-Etnografia-de-Los-Estudiantes-Universitarios-Levinson>.
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor : dónde estamos y dónde podríamos estar. *En Modos de hacer Arte crítico, esfera pública y acción directa*. (Coord.) Blanco P., J., Claramonte J., Expósito M. Ediciones Universidad de Salamanca.
- López Fernández-Cao, M., & Gaudi Pérez, J.(2000). El cuerpo imaginado. *Revista complutense de educación*.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 165-182. ISSN: 1131-5598 DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. Editorial Siglo XXI, México.

Marradi, A.; Archenti, N.; y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.

Marín, R.; Iglesia, J. F.; Tolosa, J. L.; (1998). *La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate*. Grupo editorial Universitario, Granada.

---.(2005): *La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa*. En *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Universidad de Granada.

---.(2017). *A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación*. En Marín-Viadel, R, y Roldán Ramírez, J. *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Editorial Universidad de Granada.

Massey, D. S., Pren, K. A., & Durand, J. (2009). *Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos: Las consecuencias de la guerra antiinmigrante*. En *Papeles de población*, 15(61), 101-128.

Massey, D.S., Durand, J., & Malone, N. (2002). *Beyond smoke and mirrors: Mexican immigration in an era of economic integration*. Russell Sage Foundation.

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ediciones Paidós.

- Melenge-Escudero, J. A. y Saldarriaga, A. (2018). Militancias pedagógicas: un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas de maestros. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 11, II época, (El Salvador) (enero-junio, 2018). 99-130. ISSN: 2306-0786
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Colegio de México.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. *Umbral 2000*; 1999, Núm.1. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). *Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad= Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint*. *Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad= Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint*, 19-28.
- . (2018): Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar* 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Mignolo, W. (1996). Linguistic Maps, Literary Geographies, and Cultural Landscapes: Language, and (Trans)nationalism. En *Modern Language Quarterly* No57/2. Duke University Press.
- Mira, E. y Guirao, C. (2019). Crítica y producción artística en el capitalismo académico: de la crisis del modelo empresarial de universidad al giro educativo en las pedagogías del arte. *Arte, individuo y sociedad*. 31(1) 2019: 131-145. ISSN:1131-5598 DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.59499>
- Monarrez, C., Fuentes, F. y Rubio S. (2010). *Violencias contra las mujeres e inseguridad ciudadana en Ciudad Juárez*. Colegio de la Frontera.

- Monarrez, J. y García de la Rosa, J. (2008). Violencia e inseguridad en la frontera de México. En *Noésis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Vol.17/No 34*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods 1 (2)*, Universidad de Alberta, Canadá.
- Monsiváis C. (2005). La reinención de Tijuana, frontera y transfrontera. En *Tijuana Sessions*. (pp.12-24) Editorial Turner.
- . (2009): México en 2009: la crisis, el narcotráfico, la derecha medieval, el retorno del PRI feudal, la nación globalizada. En *Revista Nueva Sociedad No.220/ Marzo-Abril*.
- Montero, M.T. (2016). *Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México*. (Tesis inédita). Colegio de Chihuahua.
- Montoro, M. I. M., Córdoba, V. Y., & de la Chica, A. T. (2015). La Responsabilidad social como actitud ante la Educación Artística. *RE-ESTETIZANDO*, 41.
- Morin, E. (2011). *La vía*. Paidós Estado y Sociedad.
- Mosquera, G. (2010). *Caminar con el diablo*. En Textos sobre arte, internacionalismo y culturas. EXIT Publicaciones.
- Navarro, L. (2010). *Industrias Mikuervo. Un proyecto de gestión cultural independiente (1994-1999)*. (Coord.). Ediciones Traficante de Sueños.

- Niño, Y. (2019). *Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux*. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144.
- Orozco, V. (2007). *El estado de Chihuahua en el parto de la nación, 1810-1831*
- Padilla, H. (2007). Ciudad Juárez: de la violencia y la exclusión social a la refundación de la ciudad. En Orozco, V. (Coord.) *Chihuahua hoy 2007* (pp.181-216) Editorial Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Padilla, H.A., Olivas A., C. A. y Alvarado S., L. (2014). *Ciudad Juárez y la necesidad de política. De la ciudad real a la ideal*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- (2009): Sobre Alejandro Lugo, *Fragmented Lives, Assembled Parts: Culture, Capitalism, and Conquest at the US-Mexico Border* y sobre Kathleen Staudt, *Violence and Activism at the Border: Gender, Fear and Everyday Life in Ciudad Juárez*. *Revista Iberoamericana*, 75 (227), 573-576.
- Park, J. (2008). *Imaginar sin frontera: Visiones errantes de nación y cosmopolitismo desde la periferia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh.
- Pérez, D. (2017). (coordinadora), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. En *Perfiles educativos*, 39(157), 228-234.
- Plan Estratégico de Juárez, A.C. (2020). *Informe de Economía en Juárez 2020*. Plan Estratégico de Juárez, A.C.
- Prieto, & Villenas (2012). Pedagogies from nepantla: *Testimonio*, Chicana / Latina feminisms and teacher education classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 4(5), pp. 411-429

- Quesada, B. (2021). Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Edición Especial 2021, 35-59, EISSN: 2215-3330, ISSN: 1659-0104. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>
- Ravelo, P. (2006). Resistencia Individual y colectiva ante la violencia de género. La experiencia de las obreras de las maquiladoras de Ciudad Juárez. *En Revista de estudios de género. La Ventana, No.24*. Universidad de Guadalajara. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/884/88402414.pdf> Última consulta Marzo 9, 2016.
- Reguillo, R. (2004). *Subjetividad, crisis y vida cotidiana. Acción y poder en la cultura*. En *La Cultura en las crisis latinoamericanas* Editorial Fondo de la Cultura Económica.
- Richards, N. (2001). Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana. En Mato, D. (Coord.) *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-470). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Richard.rtf>
- . (1992): *The Cultural Periphery and Postmodern Decentring: Latin America's Reconversion of Borders. Rethinking Borders*. En J. C. Welchman, University of Minnesota, Press.
- Rodrigo, J. (2007). Educación Artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En Coca, P. y Montero, P. *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*.
- Rodrigo Montero, J., & Collados Alcaide, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. (URI): <http://hdl.handle.net/10017/25902> ISSN: 1577-0338
- Rodríguez, R. (2004). *Hunger of memory. The education of Richard Rodríguez: an autobiography*. Bantam Books.

- Saavedra & Pérez, M. (2012). Chicana and Black feminisms: Testimonios of theory, identity, and multiculturalism. *Equity & Excellence in Education, 45*(3), 430-443.
- Saldaña, Castro-Villarreal, F., & Sosa, E. (2013). Testimonios of Latina junior faculty: Bridging academia, family, and community lives in the academy. *Educational Foundations, 27*(1/2), 31-48.
- Sánchez, P., & Ek, L. D. (2013). Before the tenure track: Graduate school testimonios and their importance in our profesora-ship today. *Educational Foundations, 27* (1/2), 15-30.
- Sánchez, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. (Tesis inédita). Universitat de Barcelona.
- Sánchez, R. (2004) La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO, COLMEX, Porrúa. 97 - 131.
- Sandoval, C. (2005). *Metodología cualitativa. Módulo 4 del Proyecto Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Sandoval Ch. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo Cyborg y metodología de los oprimidos. En *Otras Inapropiables*. Ediciones de traficante de Sueños.
- Salazar, S. (2009). *Espacios de socialidad-sociabilidad en colectivos juveniles urbanos. Idealizar el triunfo, enfrentar la sobrevivencia*. Ediciones Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Sensoy, O., & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.
- Siller, P. (2011). Memoria e historia en la Revolución Mexicana: el 13 de mayo de 1911. En *Noésis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20(39), 23-37.
- Silva, D. A. (2014): Memorias del presente: vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. En *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 345-353..
- . (2017). Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez. En *Revista Mexicana de Sociología*, 79(1), 147-174
- Silva, C., & Gutiérrez, A. (2009). Currículum, calidad y evaluación. Las claves de la globalización. En *Las Universidades públicas (Vol. 1)*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- . (2013): La aplicación de la pedagogía constructivista en la UACJ: Una mirada desde la cotidianidad. En *Experiencias sobre formación docentes en Iberoamérica*, 32
- . (2015). Los desafíos de la formación docente constructivista en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo (RIDE)* , 4(10).

- . (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Silva-Cañaveral, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 49-61. doi: [org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601](https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601)
- Silva, D. A. (27 de octubre de 2019). Street Art at the Border: Representations of Violence and Death in Ciudad Juárez. *Frontera norte*, 28(55), 33-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722016000100002&lng=es&tlng=en.
- Spinoza, B. (1999). *Ética*. Alianza Editorial.
- Spivak, G. Ch.(2008). Antropología de las migraciones y las relaciones interétnicas. En *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Mezzadra, S.; Mohanty, Ch.T.; Shohat, E.; Hall, S.; Chakrabarty, D.; Mbembe, A; Young, R. Puwar, N.; Federico Rahola Colección: mapas-19. Ediciones de Traficante de sueños.
- .(2010): Terror. Un discurso tras el 11 de septiembre. En *Exit Book*, revista semestral de libros de arte y cultura. No.13.
- Stromquist, N. P. (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. México: ANUIES.
- Stuhr, P. L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in art education*, 35(3), 171-178. DOI: 10.1080/00393541.1994.11650756

Sullivan, G. (Ed.). (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10 (1), 89-108.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En: Goetz, J. y LeCompte, M., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. Pp. 11 – 21.

Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Melusina.

Vázquez, E. (17 de enero de 2019). Gina Arizpe. Cuestión de Tiempo.
ArtiShock.<http://artishockrevista.com/2019/01/17/gina-arizpe-artista-mexicana/>

Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 63 – 95.

Velasco, H. y Á. Díaz (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.

Vercauteren D., Müller T. y Crabbé O. (2010): *Micropolíticas de los grupos*. Ediciones Traficante de sueños.

- Vidiella, J. (2014). De fronteras, cuerpos y espacios liminales. En *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 7(3), 078-099.
- Vigueras, R. (2012). *Ciudad Juárez como espacio mítico en Paso del Río Grande del Norte*, Ciudad Juárez, (12).
- Yépez, H. (2006). *Tijuanologías*. Libros del Umbral, Mexicali, BC.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18.
- Yúdice, G. (2004). 9 Producing the Cultural Economy: The Collaborative Art of inSite. In *The Expediency of Culture* (pp. 287-337). Duke University Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Unos pensamientos y posicionamiento *otro* desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.) *El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global*. Ediciones Siglo del Hombre. Bogotá.

ANEXOS

Manuscrito Original de Artículo

Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 10(2), 107–115.

<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>

Educación artística en contextos de violencia: reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Art Education in the context of violence: reflection and social commitment in training of artists at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Gracia Emelia Chávez Ortiz

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

gchavez@uacj.mx

(ORCID: [0000-0001-7160-3245](https://orcid.org/0000-0001-7160-3245))

Dolores Álvarez-Rodríguez

Universidad de Granada, España

alvarezr@ugr.es

(ORCID: [0000-0003-4074-8796](https://orcid.org/0000-0003-4074-8796))

Resumen

En Ciudad Juárez, México, los docentes de artes visuales trabajan en un contexto considerado como el más violento de la historia moderna del país. Entre 2008 y 2012, con la presencia de cárteles del narcotráfico y de contingentes militares, este período se distinguió por violencias profundas e irreversibles. En este artículo presentamos resultados de una investigación en la que se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos con enfoque biográfico-narrativo, realizada con profesores de artes visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se analiza la relación inductiva entre las trayectorias personales y profesionales del profesorado y la adopción de estrategias pedagógicas encaminadas a la toma de conciencia por parte de los estudiantes de las problemáticas del contexto social fronterizo. Esto les permite explorar su identidad y fortalecer las experiencias vividas en esta cotidianidad conformada por diversas violencias que socavan el Estado de derecho y restringen el horizonte de bienestar y justicia social. Como resultado, encontramos que las prácticas de estos docentes representan una vía para el cultivo de experiencias, por parte de los estudiantes de artes, que les permitan cuestionar esta situación problemática, mediante metodologías de producción colaborativas que tienen sus raíces en las pedagogías críticas.

Palabras Clave: Educación artística, Violencia, Investigación Pedagógica, Análisis cualitativo, Investigación biográfico-narrativa.

Abstract

In Ciudad Juárez, Mexico, teachers of a visual arts program work in a context considered to be the most violent period in modern history in the country. Between 2008 and 2012, with the presence of drug trafficking cartels and military contingents this period was distinguished by such deep and irreversible violence. In this paper we present the results of our research in which qualitative data collection and analysis techniques were used with a biographical-narrative approach, carried out with visual arts professors from the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. We analyze how the personal and professional paths of the teachers have shaped their pedagogical strategies, in order for the students to achieve the awareness of the problems derived from the border social context. This will allow them to explore their identities and strengthen the experiences lived in their daily life shaped by various types of violence that undermine the rule of law and restrict the horizon of welfare and social justice. As a result, we found that these teachers' practices represent a way towards the cultivation of experiences by the art students, that allow them to question this problematic situation through collaborative production methodologies rooted in critical pedagogies.

Key Words: Art Education, Violence, Pedagogical Research, Qualitative Analysis, Biographic-narrative Research.

1. Introducción

En el año 2001 se implementa la primera Licenciatura de Artes Visuales en la UACJ y, desde ese momento inicial, se reconoció que la formación de artistas requería tener en cuenta procesos de enseñanza-aprendizaje que fueran más allá de la transmisión de conocimientos. Era necesaria una perspectiva de pedagogía crítica de las artes que consiguiera situarse en el territorio específico de la propia universidad (Rodrigo, 2007) marcado por su situación geográfica fronteriza. Se trata de aplicar una estrategia pedagógica que contribuya a que los estudiantes desarrollen una perspectiva crítica para sus producciones artísticas en este contexto de violencia. Dar una respuesta concreta parece difícil. En este estudio recogemos las historias del profesorado del programa universitario en Artes visuales, para comprender el modo en que sus trayectorias vitales y profesionales han conformado estas estrategias con el fin de que los estudiantes comprendan el contexto, exploren las identidades y reconozcan y fortalezcan su experiencia fronteriza.

Entender la relación pedagógica con el entorno es fundamental para reconocer cómo somos construidos a partir de nuestras experiencias vividas, cómo éstas han modelado nuestra práctica docente y en qué medida se plantan y se ubican frente a las condiciones y estructuras que dibujan el entramado social. Así la pregunta de investigación es: ¿Cómo modelan sus estrategias pedagógicas los profesores de un programa para la formación de artistas a partir de sus trayectorias y experiencias en un contexto de violencias?

En un programa de artes donde la creación y la percepción son el centro del proceso formativo, el enfoque narrativo permite delinear características de la identidad y abre la posibilidad de comprender a los demás,

particularmente desde una teoría de la educación artística que asume la relación con el contexto (Arnheim, 1993; Efland & Neperud, 1995; Stuhr, 1994; Yokley, 1999).

En este artículo exponemos la conveniencia del enfoque narrativo biográfico que posibilite examinar nuestra experiencia como docentes en torno a las injusticias sociales y desde allí reconocer las necesidades sociales concretas del alumnado en artes (Flinders & Eisner, 1994) que, como para los docentes, ha sido atravesado por las violencias y que a través de la práctica pedagógica contribuimos a atender.

2. Pedagogías críticas y prácticas colaborativas en contextos de violencia

De las pedagogías críticas se derivan multitud de estrategias pedagógicas que tienen como eje el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de la evaluación, y que se caracterizan por presentar un enfoque situado y en contexto. Entre ellas encontramos las pedagogías de la oposición (Giroux, 2001), la pedagogía radical (Kincheloe, 2008), las pedagogías de la emancipación (Freire, 1985), la educación para el empoderamiento (Torres, 2009) y la educación para la justicia social (Giroux, 2015; Murillo Torrecilla & Hernández-Castilla, 2014). Los planteamientos desde el contexto latinoamericano se han centrado en las tradiciones educativas que refieren a la realidad y desde las cuales se construye a sujetos críticos para transformarla (Freire, 1985), que dieron pie a la pedagogía liberadora de McLaren (1997), siendo fundamental en este contexto, pues distingue la producción de campos de reflexión y experiencias asociativas en las que se valoran las *cualidades relacionales* (Dussel, 2002).

La noción que presentan las pedagogías críticas, más allá de referir su función a ciertos procesos de la enseñanza del arte (Acaso, 2009), ha devenido como un lugar de entusiasmos y temores. Así sus “modos intuitivos” de operar, como sucede en el caso del espacio fronterizo, están encaminados a explotar el propio contexto de vida a través de sus actores. La cuestión no es asociar el arte a prácticas transgresoras y críticas,

sino involucrar para articular a todos los posibles actores de la comunidad con políticas culturales insurgentes que desafíen el estatus y que, al mismo tiempo, desarrollen una cultura y una sociedad activa (Giroux, 2001). Aquí es preciso advertir que las prácticas pedagógicas también se asumen articulando las teorías y los usos didácticos, teniendo en cuenta que éstos se cimientan dentro de un campo complejo de relaciones observables en la vida real y que tanto su producción como su implementación son un camino hacia la justicia social.

Un recurso esencial en la perspectiva crítica es el perfil del docente, pues supone precisar su conciencia situada en el mundo, la afirmación de sí mismo con los demás y cómo transforma lo que percibe (Sensoy & DiAngelo, 2012). La narrativa biográfica es apropiada y útil para entender el perfil docente, para reconocer cómo somos contruidos a partir de nuestras experiencias vividas, propicia reflexionar a partir de la reconstrucción, identificación e interpretación de su realidad así como los significados que les asignan y la forma en cómo definieron su ser docente, sus prácticas y el currículum universitario (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Díaz Barriga, 2003).

En esta línea de pensamiento se atribuye al docente el compromiso de *expandir las aulas* y el marco de su actuación para el desarrollo y producción de prácticas artísticas entroncadas con el repensar político y cultural (Rodrigo, 2007). La figura del docente *vinculador* provoca y aporta la semilla del “espíritu” del arte, a partir del intercambio de preguntas, del diálogo y de las discusiones (Montero, 2016). La idea es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997: 46). Dussel (2002) enfatiza la “cualidad relacional” que refiere la pedagogía crítica de Freire como más completa porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás necesario para todo crecimiento personal y se refiere al hecho de que éste

se ha de dar dentro de una comunidad, la cual también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros.

Para estos procesos es determinante que el trabajo colaborativo consiga subvertir las prácticas autoritarias y arbitrarias a fin de buscar una perspectiva más completa que incluya la justicia social a lo largo de su espectro de visión involucrando a los estudiantes, la comunidad y los docentes para propiciar esta transversalidad.

Ciudad Juárez desde la década de 1970 fue atravesada por violencias diversas asociadas a la pobreza, precariedad laboral, insuficiencia en servicios de salud y educación. Es una urbe con expresiones híper-violentas institucionalizadas (Cano, Estrada y Chávez, 2017). En este contexto, los organismos de educación superior han sido insuficientes para contrarrestar la problemática de violencias, pues a decir de Montero “éstas se agravan en contextos que promueven más la competencia, el individualismo y el éxito personal que la solidaridad y la cooperación. La violencia institucionalizada y simbólica no se queda en el ejercicio de políticas sino que penetra en las estructuras mentales de las y los académicos en sus prácticas” (2016: 66).

2.1. Antecedentes de la investigación en educación artística en contexto fronterizo

Las investigaciones documentadas sobre la enseñanza y el aprendizaje del arte en este contexto fronterizo son escasas en las compilaciones tradicionales sobre investigación educativa (Ducoing, 2003). Sin embargo, destacan los trabajos relativos a la participación de académicos en programas comunitarios de vinculación artística, así como los referidos al quehacer académico desde aproximaciones cualitativas (Hernández, Mijangos y Malpica, 2012; Montero, 2016). Asimismo, se distinguen algunas investigaciones que atienden las producciones culturales en la frontera (Brambilla et al, 2016) y las producciones artísticas referidas al contexto de violencias en el que ocurre el ejercicio docente (Delgadillo, 2016, p. 227).

En la práctica hay experiencias que son antecedentes sustanciales. La jornada académica, artística y cultural “Vida y resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial”, coordinada por el Colegio de la Frontera Norte en 2010, reunió artistas, intelectuales, organizaciones civiles, académicos y promotores culturales de la región de El Paso - Ciudad Juárez. Este trabajo refleja un ejercicio emergente para establecer lazos con actores pertenecientes a los campos de la academia, la cultura y el activismo comunitario, como puntualiza Cruz (2013). Otro antecedente relevante es “Conectarte: diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez”, coordinado por Doyle (2013), propiciando un encuentro con 21 colectivos transfronterizos, integrando a 117 artistas de la música, arte urbano, teatro, fotografía, gráfica, video, literatura, enseñanza y gestión cultural. Aquí se reflexionó la función social y política del arte para desarrollar espacios y sistemas de apoyo en la coyuntura de la *guerra contra el narcotráfico en México*, modelada por la citada política de seguridad “Todos Somos Juárez”. Por otra parte, en “Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez”. Silva (2017) construye un análisis de las representaciones del género para la producción de *rimas* de un colectivo de alineación femenina. Destaca las enunciaciones de la agrupación: “tomar el arte como medio de expresión, rescatar la singularidad de las experiencias de ser mujer en Ciudad Juárez, reivindicar la posibilidad de estar vivas, salir de la retórica de la victimización” (2017: 174).

Así, las producciones de arte en Ciudad Juárez también han venido nutriendo otros ámbitos con prácticas valiosas en el plano de la obra como experiencia, contribuyendo a la formación de estudiantes y colectivos periféricos. Las alternativas para crear estrategias de prácticas colaborativas se encuentran en la comunidad, en la flexibilidad y aproximación a otras actividades de la cultura y al “mundo real”, de manera que estos referentes también contribuyen a potencializar acciones artísticas con mayores posibilidades de proyección social y política.

3. Método

Para reconstruir la relación arte-educación-contexto de violencias fue necesario recurrir a la propia actividad docente. El referente conceptual que aporta la pedagogía crítica permite ir más allá de las restricciones y directrices de la estructura institucional y las dinámicas escolarizadoras, para tratar de poner en crisis estos elementos institucionales del fenómeno educativo observado. Mediante el análisis de las prácticas docentes y su vínculo con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven se suscita la auto-reflexión sobre las experiencias individuales y colectivas a través de la narrativa biográfica (Bajardi y Álvarez-Rodríguez, 2013).

a) Enfoque metodológico

Se plantea una indagación cualitativa enfocada al estudio de caso a partir de la narración biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

b) Participantes

El grupo de informantes estuvo conformado por profesorado del Programa de Licenciatura en Artes Visuales de la UACJ, en concreto se analizaron los relatos de cinco docentes, seleccionados por su implicación desde el inicio del programa. Participaron tanto adjuntos actualmente contratados como docentes titulares del programa de artes visuales.

c) Organización del estudio y instrumentos utilizados

Se consideraron tres niveles de recolección de datos, análisis y reflexión, los cuales están asociados al contexto histórico – espacial, al contexto social pertinente y al caso:

1. Revisión documental (Velasco y Díaz, 1997). Se recopilaron, sistematizaron y analizaron documentos, materiales y proyectos. El material de análisis fueron imágenes, textos, audio y video. Las categorías que se emplearon para el análisis provienen de la sistematización del marco teórico.

2. Observación. Esta técnica se usó en dos dimensiones: la observación directa, *in situ*, y la participación (Marradi et al, 2010). Se realizó observación pasiva, por ejemplo, cuando se asistió como público a exámenes de grado de estudiantes del Programa. Se realizó observación activa cuando se conversaba, mediante entrevistas etnográficas, con docentes en eventos organizados por los Colectivos o las Organizaciones de la sociedad civil de la ciudad (Álvarez-Gayou, 2009).

3. La entrevista cualitativa. En la técnica de entrevistas cualitativas, se recurrió a dos tipos: la entrevista etnográfica y la entrevista abierta semiestructurada (Vela, 2004), aplicadas en distintas y diversas situaciones. Se utilizó la información generada por ambos tipos, de distintas formas y niveles de reflexión (Flick, 2004; Sierra, 1998; Vela 2004).

Estos tres niveles o dimensiones de estudio permitieron la triangulación de las técnicas de recolección de datos (Marín, 2017). En todo momento se guardó la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes, en datos particularmente delicados. En su defecto, se solicitó consentimiento explícito para el registro de las entrevistas con cierta información que pudiera considerarse sensible, dado el contexto peligroso en el que se realizó el estudio.

d) Categorías y análisis de datos

Se buscó obtener información sobre el contenido de la práctica docente, la percepción de los estudiantes por parte del profesorado y su relación con ellos, sus modelos principales, la importancia que le atribuye a la labor docente, la percepción sobre la violencia en el contexto de formación de artistas a través de su historia de vida. Para el análisis de los datos arrojados por la entrevista cualitativa, se realizó primero una codificación abierta de los temas de las entrevistas; después se hizo una codificación axial de acuerdo a las categorías del estudio (Gibbs, 2012; Penavla et al, 2015). La narración de la experiencia situada se fue hilando a partir de las

voces de los docentes, tal cual, como se plantea en el ejercicio que la investigación narrativa, de manera que, a través del relato de uno mismo, se puedan contar las historias de otros.

4. Resultados

Presentamos los resultados de la investigación organizados en torno a dos ejes interrelacionados: un breve perfil de los docentes que han participado en el estudio para situar su formación y su trayectoria y el análisis de las narraciones personales que enfatizan la relación de su perfil con las prácticas docentes en contexto, en coherencia con el método biográfico narrativo implementado.

Elementos que definen el perfil de los docentes puntualizando aspectos de su trayectoria y formación:

- Docente 1. De tiempo completo, desde 2007. Doctorado en Pedagogía Crítica por la Universidad de Nuevo México, NMSU; realizó estudios de Psicología por la Universidad de Texas en El Paso, UTEP y Maestría en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología. Trabaja temáticas de identidad, juventud y migración en sus investigaciones realizando diversas publicaciones en torno a la educación multicultural.
- Docente 2. Docente y consultor en el Departamento de Arte (1996-1997 y 2000-2001). Doctorado y maestría en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de California UCLA, realizó estudios multidisciplinarios en UTEP. Investigador, promotor y activista cultural, periodista y docente.
- Docente 3. Por honorarios de 2007 a 2012. Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Educador comunitario, artista fronterizo, activista y gestor cultural. Es fundador del colectivo de arte urbano “Reziste” de Ciudad Juárez. Desde joven realiza trabajo comunitario.
- Docente 4. De tiempo completo desde 2001. Licenciatura en Artes Visuales y Maestría en Educación en Artes por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Master Universitario en Arte y Educación por la

Universidad de Granada. Fundadora y Coordinadora del Programa en Artes Visuales de 2001 a 2007. Sus líneas de investigación giran en torno a la precariedad y violencias. Es miembro del Consejo de Cultura de Ciudad Juárez. Desde 2006 ha realizado diversos proyectos de curaduría social en espacios públicos de Ciudad Juárez. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación, la producción artística, y en los movimientos contra la violencia de género.

- Docente 5. Por honorarios de 2006 a 2013. Licenciado en Artes Visuales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; cursó simultáneamente la Maestría en Diseño, Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño; y la Licenciatura en Derecho. Realizó estudios de especialización en Derechos Humanos; Acompañamiento Psicosocial a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos; Derecho a la Justicia y en Amparo. Fue coordinador del programa de investigación del *Proyecto Juárez*. De 2008 a 2014 se desempeñó como voluntario en el Centro Derechos Humanos Paso del Norte.

Con respecto a las prácticas y vínculos de estos docentes con su contexto social, los resultados son los siguientes.

Un proyecto de comunidad que tiene raíces epistemológicas en el pensamiento chicano (Anzaldúa, 1987) es el realizado por la Docente 1 “No vendan mi torito” (2010), proyecto etnográfico de talleres de dibujo y pintura, realizado en el Albergue para Menores Migrantes de Ciudad Juárez, conocido como YMCA (una federación de asociaciones cristianas de jóvenes en México con siete sedes en todo el país), que funciona como un centro de acogida para migrantes menores de 18 años que son deportados por las autoridades de migración norteamericanas. Este proyecto surgió de la necesidad de generar un material o dispositivo que pudiera trascender las fronteras lingüísticas que separan a los niños migrantes, lenguas como el náhuatl, mixtecos,

español e inglés. Las actividades cubrieron, de acuerdo a la Docente, una de sus necesidades principales, la de acompañamiento.

En su práctica docente podemos observar el empleo de los recursos derivados de su trayectoria y las acciones mediante las cuales encara los problemas de su contexto, para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes:

“Entonces, para mí, lo importante de esas clases, (...) es que llegan los estudiantes y necesitamos desarrollar un pensamiento estructural, en cuanto a la escritura, pero a la misma vez libre. En la clase de TAC, que es a la que más me puedo referir ahorita, hacemos un ejercicio que a mí me fascina, que es la línea del tiempo. Entonces, en la línea del tiempo, nosotros aprendemos a vincular un evento personal con el comunitario, nacional o internacional. (...) O sea, en vez de memorizarte un concepto y que sepas que es identidad, lo que hacemos es el ejercicio de la forma, como la plastilina antes de que tome forma un concepto. Que tú ejercites qué significa eso, y eso nada más te lo puede dar la experiencia vivida, cuando no te agarras del libro, te agarras de la experiencia vivida, y eso es el contexto. O sea, tú tienes este contexto, tú eres un sujeto histórico en un lugar determinado, entonces, a partir de ahí, también nos interesa mucho desmitificar el entorno: la idea de vacío, la idea de desierto, la idea de belleza, la idea de justicia, etc., de crimen... Entonces yo creo que esos son como cosas contextuales que se van como cuestionando, y que hasta de cierta manera relativamente son fáciles, porque en la frontera vives en contraste continuo, puedes como contrastar los mil ejemplos ahí.” (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018).

Podemos advertir también una dimensión ética en las actividades pedagógicas de esta Docente, como se observa en el siguiente ejemplo de formación en investigación:

“En las clases de Seminario, que es como un, pues un cierre ya de los proyectos individuales, ahí lo que tratamos de hacer es también dar como una primera capa, sobre todos los elementos que debería de tener una investigación, y cómo estos elementos tienen una formalidad, pero acabar con los tabúes de que esta formalidad es opresora sino al contrario. (...) y doy un ejemplo muy concreto: Cuando tú sabes citar bien, estas siendo ético y distingues tu voz, no es nada más

para seguir normas arbitrarias, las cuales sí lo son, pero también, te hacen más profesional, o sea, te profesionaliza. Entonces esos pequeños detalles que tiene que ver no solo con aprendérselos de memoria, sino entender esa dimensión...ya sea visual, ya sea escrita, etc.” (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018).

También podemos observar que la trayectoria de esta misma Docente ha sido una fuente de recursos que utiliza en su práctica docente:

“Algo que le necesitamos aprender a la sociedad civil, a los comités de vecinos, a los comerciantes es, su poder de organización entre ellos, su poder de resolver, de imaginar respuestas ante este contexto que viven. También su disponibilidad para ceder a veces a ciertos deseos que quieren, por el bien común. Entonces, hay varios aprendizajes que, (...) están ahí, enfrentando, por ejemplo, a la cuota (extorsión cobrada por el crimen organizado), entonces tienen sistemas de vigilancia entre ellos, de auto ayuda, de cadenas de solidaridad, (...) y que no tiene que ver ni con tener un financiamiento (...), sino que tiene que ver con un compromiso individual con una intención colectiva. Entonces, (...) se los transmito a mis estudiantes a la hora de enfrentarse al tema del financiamiento para un proyecto de arte. Con la persona que yo trabajé desde el 2004 hasta este año, en los lugares de albergues, por ejemplo, yo vi como ella de ser directora de un albergue, creció y se convirtió en la directora de una red de albergues con tres pesos. (...) Yo quiero que así nos organicemos aquí, que ya diéramos el salto de ser nada más una academia, sino esta academia que se vincula con esta otra academia en la misma UACJ, y entonces decimos, lo que necesitamos es esto, no lo que necesitamos los de Artes, lo que necesitamos como docentes, (MEH, entrevista, 3 de mayo de 2018).

El Docente 2 durante el período de violencia trabajó en la Unidad de Violencia Doméstica en el condado de El Paso, Texas, y paralelamente estudiaba y daba clases de asignatura en la Universidad de Texas en El Paso. Participa con organizaciones de la sociedad civil y en los movimientos contra la militarización. Desarrolla prácticas de vinculación a través de la investigación como activista, gestor cultural y en los movimientos para la defensa de los derechos humanos. Fundador del Movimiento Pacto por la Cultural, y asistente legal de

trabajadores agrícolas en el Paso, Texas, fue periodista en medios locales y en revistas culturales y en 2000 colaboró en el programa de Artes Visuales. Este docente explica que:

Todas mis actividades están marcadas por mi relación con la comunidad (...) Todo lo que he hecho, digamos, en Juárez y El Paso está marcado por eso (...) fuimos generando colectivamente la idea de que la cultura presentaba la posibilidad de ejercer una pedagogía comunitaria contra la violencia, que era uno de los problemas fundamentales de la ciudad, había otras, pero digamos las diferentes formas de violencia estructural que hay, la violencia económica, la violencia derivada de la exclusión, la violencia derivada del narcotráfico, la maquila, o sea el tipo de sistema, de trabajo que hay en la ciudad. (...) pensamos que una política cultural integral era una forma de llevar a cabo una pedagogía comunitaria con la intención de pensar la vida de otra forma, la forma de vivir y la forma de relacionarse. (...) Y cuando hicimos el Programa de Artes visuales, pues ese era uno de los ejes también, o sea, al crear ese programa universitario estábamos abriendo el espacio de formación para jóvenes que iban a venir a convertirse en cuadros que trabajaran en ese mismo sentido, no todo mundo compartía ese rollo, pero bueno, para mí eso era lo que ha estado en juego”. (WD, entrevista, 2 de mayo de 2018).

El Docente 3, durante el periodo de violencia participó en las jornadas académicas de *Vida y Resistencia en la Frontera Norte. Ciudad Juárez en el entramado mundial*; y coordinaba *La Panadería*, un espacio cultural de resistencia contra la violencia. Desarrolla prácticas de vinculación con colectivos de artistas fronterizos como activista social y cultural. En el momento del estudio, colaboró con el Departamento de Historia de la Universidad de Texas en el Paso, en el movimiento por la defensa del Segundo Barrio del condado de El Paso, Texas.



Figura 1. Dibujo realizado por el estudiante JWO, de 8° Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018.

El Docente 3 nos comparte también la forma en que su trayectoria se ha vinculado con su contexto concreto:

“Más que nada yo me siento como un educador comunitario, porque me he enfocado mucho más que a la academia a la comunidad, entonces intervengo mucho en barrios marginales, sectores vulnerables, ¿No?. Impartiendo talleres y haciendo intervención, ya sea con mural, pues prácticamente con mural o con talleres, es lo que más intervengo... Pues las líneas temáticas, casi siempre de lo fronterizo, la inmigración, identidad... prácticamente son las que más manejo. Historia a veces, un poquito de historia... Historia regional más que nada, como de barrios. Hay varios proyectos en los que he colaborado, tanto nacionales como binacionales, en los que tengo que indagar un poquito en la historia del barrio, y no como en la historia contemporánea, sino en la historia de los tiempos de la revolución para acá.” (DF, entrevista, 3 de mayo de 2018).



Figura 2. Dibujo realizado por el estudiante MAB, de 8° Semestre Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018.

Esta perspectiva permitió al Docente 3 impartir la asignatura de Arte Fronterizo, como profesor invitado, reflexionando con los estudiantes la condición de ser fronterizos como sujetos que habitan ambos lados y como artistas que crean para dos ciudades.

“Yo considero que siempre traté de hacerles ver, pues que hay un mundo afuera de lo que pasa adentro de nosotros, más allá de lo conceptual, que hay un mundo con problemáticas... bueno una comunidad, no tanto como un mundo tan lejano, sino una comunidad inmediata, con problemática social, que nos aqueja y que no podemos excluirmos por el hecho de ser artistas, no podemos sentirnos como que a nosotros no nos importa, no nos va a tocar... más que enseñar una técnica yo creo que es el involucramiento, ¿no?, con la comunidad, desde que sepan que tú eres simplemente una persona que viene con un respeto a esta comunidad, que aunque tú no seas nativo de esa comunidad, vienes abierto a aprender. Entonces más que nada, no soy un turista sino que soy alguien que viene a absorber todo lo que puede, para poderlo, con respeto ¿no?, representar en las imágenes que utilizamos en la composición de los murales o de los diseños... hay una identidad. Ya simplemente con el que el programa se encuentre en esta frontera, yo considero que hay muchas temáticas que influyen o deberían influir todavía más, ¿no?, como el hecho de ser fronterizos, que somos una ciudad de paso, de que hay una población flotante, siento que eso no se ha explotado del todo”. (DF, entrevista, 3 de mayo de 2018).

Con respecto a la Docente 4, durante el periodo de violencia realizó Baby Twins una aproximación a los sentidos derivados de ser joven y la contextualización de la estética del hip hop en el entorno de violencias; empleando talleres y asambleas en *barber shops* como recursos metodológicos de incidencia. En “Redes Sociales, proyecto para la promoción de prácticas colaborativas a través del video” (2006-2010), se implementó una acción participativa e interactiva, cuyo propósito fue realizar talleres para la producción de videos y conversatorios, con estrategias para la resolución de situaciones de conflicto o violencia en la comunidad del que se derivó Baby Twins.

Baby Twins una colaboración con cuatro hermanos adolescentes, peluqueros urbanos autodidactas criados por una abuela, que asumió la responsabilidad de crianza en el poniente de Juárez, escenario periférico habitado por migrantes y jóvenes en condiciones de pobreza. Estos jóvenes por sus atuendos y diseños en el cabello de estética *hip hop*, durante la *guerra contra el narcotráfico* fueron señalados por las fuerzas de seguridad como *sospechoso o víctima* de los carteles; sus rostros visibilizaron las subjetividades disidentes de las ciudades fronterizas de México (Valencia, 2010) contribuyendo a su marginación por un sistema de procuración de justicia que no toma consideraciones de las problemáticas particulares de esta frontera.

La propuesta fue trasladar la representación visual y simbólica de su peluquería a la calle Mariscal, epicentro de la precariedad y violencia en Ciudad Juárez; y realizar de manera gratuita diseños urbanos, es decir, trasladar las prácticas socializadoras de la peluquería a un espacio desmantelado por las violencias. Esto implicó desarrollar un dispositivo social como proyecto artístico, una “tregua de paz” estetizada dentro de un panorama de guerra. Una celebración reivindicativa para los habitantes del barrio y sus alrededores, a través del hip hop, las rimas, el grafiti y los cortes de diseño urbano.



Figura 3. Chávez, G. (2009). *Baby Twins*. Juárez, México.

Documentar visualmente el proyecto fue el objetivo principal de los estudiantes durante el performance de los Baby Twins, capturaban fotográficamente la experiencia comunitaria para luego reflexionarla a través de la escritura destacando que pasaron de la conceptualización al campo de la experiencia estética, conceptos como pobreza, desigualdad, precariedad, poder, criminalización juvenil, hostilidad, autoridad y justicia social; lo que permitió establecer conexiones para posteriormente crear desde un enfoque crítico.

El Docente 5, dada su especialización y trayectoria, durante el período de violencia participó en la Corte Interamericana de Derechos Humanos como representante legal de las víctimas en el caso de desaparición forzada “Alvarado vs México”. Y apoyó desde el Centro de Derechos Humanos “Paso del Norte” en la

formación de centros comunitarios para apoyar la vida comunitaria de colectividades afectadas por la militarización. Impartió clases en el Centro Municipal de las Artes, Secundaria Montesinos y talleres para adultos mayores en las Colonias Manuel Valdez, Aztecas, Revolución, Anapra, Independencia, Kilometro 20, entre otros Centros Comunitarios del Programa Federal para el Desarrollo Integral de la Familia DIF.

5. Discusión y Conclusiones

Las trayectorias del profesorado de un programa para la formación de artistas recogen y muestran diversas perspectivas del entorno socio-político y cultural que caracteriza a la frontera de Ciudad Juárez y sus condicionantes de inseguridad. Algunas experiencias representaron una vía para comprender las condiciones de opresión e injusticia que permiten promover entre los estudiantes un ejercicio de acercamiento con la comunidad para su sensibilización, modulando y transformando las prioridades de proyectos artísticos con enfoque social.

En el caso de la Docente 1 podemos observar cómo sus trayectorias han modelado sus estrategias pedagógicas, debido a sus indagaciones con organizaciones vecinales y migrantes ante conflictos con el crimen organizado, comparte la experiencia con sus estudiantes, proponiendo aprender formas de organización y resistencia. Emplea recursos basados en el arte para enfrentar problemáticas del contexto fronterizo para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes mediante dos acciones: “agarrándose” de experiencias vividas y desmitificando el entorno, como la idea de desierto como vacío. Utiliza la “pedagogía del testimonio” (El Ashmawi, Sanchez & Carmona, 2018), lo que permite a sus estudiantes construir un discurso socio político acerca de su entorno, sensible a la problemática social.

Estas diversas trayectorias, cuando se vinculan a las problemáticas del entorno, pueden conducir a lo que el Docente 2 llama una pedagogía comunitaria contra la violencia, para el caso del contexto de Juárez. Su trayectoria como activista no solo moldeó sus estrategias pedagógicas sino también su posición para participar

en el diseño curricular del Programa de Artes. Desde este enfoque, debe basar su práctica en sus experiencias en la comunidad, para formar estudiantes que reflexionen y actúen sobre ésta; en el mismo sentido que se ha identificado al pensamiento crítico en la práctica educativa como “esencial para problematizar las teorías, las prácticas, la experiencia cotidiana, para construir preguntas de carácter inquebrantable y superar los dogmatismos mecanicistas que se apoderan del conocimiento humano” (Niño, 2019: 141).

Los temas centrales en el trabajo creativo del Docente 3 son barrio, comunidad y frontera. En su práctica pedagógica podemos observar la experiencia del sujeto migrante, el empleo de recursos que refieren a la identidad desde la perspectiva de estética mestiza (Di Paola, 2020) derivado de los espacios intermedios entre Juárez-El Paso y de lenguajes como el muralismo que refieren a expresiones adoptadas por las minorías en los barrios de ambos lados. Así las mismas técnicas las desarrolla a manera de herramienta del pensamiento crítico como docente, activista y artista, lo que significa que su ámbito de reflexión/creación implique ambas ciudades (Juárez – El Paso).

Desde la perspectiva de este docente, se podría decir que la educación artística “no debería estar sujeta meramente a la técnica o a la expresión, sino que debería estar enfocada en la creación de mecanismos y herramientas para reconstruir y transformar realidades (Quesada, 2021:57).

En el caso de la Docente 4, su práctica pedagógica representa más abierta este enfoque crítico, en las producciones de sus estudiantes (Figuras 1 y 2) se refleja un “aprendizaje más allá de los contenidos curriculares o la cultura académica; un aprendizaje conectado con su mundo de experiencia vivida y que tiene un contenido manifiestamente de consciencia social” (Macaya y Valero, 2019: 179).

En Baby Twins (Figura 3) podemos observar en acción la práctica docente “que cuestiona la exclusividad de la escuela como único lugar en el que el aprendizaje y la pedagogía pueden existir” (Melenge-Escudero, J. A. y Saldarriaga, 2018: 118). Los estudiantes, propiciaron y construyeron situaciones con actores concretos de

una comunidad atrapada en violencias que cancelaban espacios públicos y encuentros comunitarios. En este sentido, “la propia realización de la “obra” artística se entiende como colaborativa y comunal”. (Macaya y Valero, 2019: 168). Podemos observar en este proyecto, la coincidencia con el principio de que “la educación artística no debería estar sujeta meramente a la técnica o a la expresión, sino que debería estar enfocada en la creación de mecanismos y herramientas para reconstruir y transformar realidades” (Quesada, 2021:57).

En el caso del Docente 5, podemos observar que su trayectoria formativa en derechos humanos lo ha llevado a Cortes Internacionales para la defensa de víctimas de tortura, creando redes de voluntariado entre la comunidad artística y organizaciones civiles (Rodrigo & Collados, 2015). El artista no debe excluirse de la problemática social de la comunidad cercana, es la posición pedagógica del Docente. Se ha reconocido que estas experiencias “que conectan el arte comunitario y la educación formal apuntan interesantes posibilidades en el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso cívico. (Macaya y Valero, 2019: 166)

Sí bien una limitación del artículo es que nos se aborda el análisis del currículo y a profesores que denotan un modelo tecnocrático. en los datos obtenidos de las entrevistas, resalta la percepción del curriculum; de manera que “posicionar pedagógicamente el currículo desde una postura crítica lo dota de un potencial transformador, se convierte en un medio para alcanzar un tipo de sociedad a través de él y deja de ser un fin en sí mismo. Por consiguiente, ya no se enseña, por enseñar; sino que, la enseñanza se hace con un sentido humanista” (Quesada, 2021:48).

Tomando en cuenta el contexto histórico o temporal considerado para este estudio, tal pareciera que la posición de estos docentes se establece como resistencia a un “momento en el que se cuestiona el lugar de las artes y las humanidades en la arena de la academia, cuando el capitalismo académico impone su agenda neoliberal y mercantilista del conocimiento” (Mira y Guirao, 2019: 138), por lo que adoptar una posición crítica implica la posibilidad de transformación de la sociedad.

Desde este posicionamiento se adscriben a un proceso de militancia colaborativa dentro de escenarios de acción con activistas, migrantes y artistas a partir de la pedagogía crítica. Así, se construyen espacios que pudieran ser considerados “aulas expandidas” y que, según las condiciones del contexto, serían cambiantes. De manera que desde esta perspectiva de la enseñanza se propone “una noción más abierta y pragmática de la educación artística. (Carrasco y García-Huidobro, 2017).

Frente al dilema moral de aceptar la burocratización del saber o cuestionarlo (Mira y Guirao, 2019), estos docentes anteponen principios pedagógicos y abordan el “currículo ausente” (Quesada, 2021). Estas acciones requirieron implementar habilidades y competencias docentes con las que fue posible desarrollar prácticas más incluyentes y justas involucrando en la producción a los jóvenes para cultivar la voluntad de nutrir, participar y apoyar una conciencia sociopolítica crítica, comprendiendo que el trabajo de docencia también es un modo efectivo de resistencia a través de alianzas intelectuales, ideológicas y culturales.

En estas estrategias pedagógicas es esencial el sentido de justicia social, se deriva de identificar y comprender problemáticas del contexto, identidades fronterizas y prácticas colaborativas, involucrando la perspectiva crítica. En otras palabras, la alternativa a una educación insensibilizada y descontextualizada es poner en el centro de la reflexión el compromiso social de los agentes pedagógicos, que son llamados a ser movilizadores privilegiados de recursos y conciencias, incorporando procesos asociativos en los que el activismo político y la socialización de la práctica artística propician procesos de diálogo e intercambios valiosos.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1998) *Ethnography and Participant Observation*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Strategies on Qualitative Inquiry*. Londres: Sage.
- Bajardi, A. & Álvarez-Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Bataillon, G. (2015). Narcotráfico y corrupción: las formas de la violencia en México en el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, (255), 54-68.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 675, Tomo CLXXI, 559-578. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/358/0>
- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cano, A., Estrada, M. & Chavez, G. E. (2017). Violencia y adolescentes en el noroeste de Chihuahua. Percepciones y experiencias de escolares de secundaria en el período 2007-2012. (Vol. 1). En Angarita, P. & J. Vega Edits. *Violencia, seguridad y derechos humanos*. Buenos Aires, (CLACSO).

Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2017) Repensando nuestros posicionamientos como profesoras de arte dentro de un escenario de cambios. *Educación artística: revista de investigación*. Universitat de València. No. 8. 58-73. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.8.7246>

Castillo, E. y M. Vázquez (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa, *Colombia Médica*, Vol. 34, Nº 3. 164 – 167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Cruz, S. (2013): (Coord.) *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Editorial Colegio de la Frontera Norte, COLEF. México.

Delgadillo, W. (2016). *Fabulando Juárez: marcos de guerra, memoria y los foros por venir* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles).

Di Paola, M. (2020). Crossing borders y nuevas creatividades. El pensamiento de frontera en la producción artística de Teresa Margolles y Guillermo Gómez-Peña. En *Anales de historia del arte* (No. 30, pp. 121-141). Departamento de Historia del Arte.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 1-13.

Doyle, K. (2013). Conectarte: Diez años de colectivos y comunidad en Ciudad Juárez. En *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. (Coord.) Cruz, Sierra S. Editorial Colegio de la Frontera Norte, COLEF. México. pp. 441-446.

Ducoin, P. (2003). Colección: *La investigación educativa en México 1992-2002. Estado del conocimiento. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación. (1)*. México: COMIE. http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.

Efland, A. D. & Neperud, R. W. (1995). *Context, content and community in art education: Beyond post modernism*. New York, NY: Teachers College Press.

- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Londres: Routledge.
- El Ashmawi, Y. P., Sanchez, M. E. H., & Carmona, J. F. (2018). Testimonialista pedagogues: Testimonio pedagogy in critical multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 67-85. DOI: <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1524>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paidea Galiza.
- Freire, P. (1985). *Pedagogías del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. Varios autores, En *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO. Pp. 101-118.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gundermann, H. (2004) El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. Pp. 251 – 288.
- Johnson, R. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, No. 118, Project Innovation, EEUU.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica*. En McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). *De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Macaya, A. y Valero, E. (2019) Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 165-182. ISSN: 1131-5598. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>

Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En Marín-Viadel, R, y Roldán Ramírez, J. *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 30-45). Editorial Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R., Iglesia, J. F., Tolosa, J. L. (1998): *La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós Educador.

McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Londres: Routledge/Falmer Press.

Melenge-Escudero, J. A. y Saldarriaga, A. (2018) Militancias pedagógicas: un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas de maestros. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 11, II época, (El Salvador) (enero-junio, 2018). 99-130. ISSN: 2306-0786

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *Umbral 2000*; 1999, Núm.1. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, Chile.

Mira, E. y Guirao, C. (2019) Crítica y producción artística en el capitalismo académico: de la crisis del modelo empresarial de universidad al giro educativo en las pedagogías del arte. *Arte, individuo y sociedad*. 31(1) 2019: 131-145. ISSN:1131-5598. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.59499>

Montero, M.T. (2016). *Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México*. (Tesis inédita). Colegio de Chihuahua, México.

Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods 1* (2), Universidad de Alberta, Canadá. DOI:<https://doi.org/10.1177/160940690200100202>

Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 3(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>

Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144.

Penalva, C.; Alaminos, A.; Francés, F. J.; y Santacreu, O. A. (2015) *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y Análisis con Atlas.Ti. Ecuador*: Pydlos Ediciones.

Quesada, B. (2021) Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Edición Especial 2021, 35-59, DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>

Rodrigo, J. (2007). Educación Artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En Coca, P. y Montero, P. *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Rodrigo Montero, J., & Collados Alcaide, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38 ISSN: 1577-0338.

Salazar, S. (2009). *Espacios de socialidad-sociabilidad en colectivos juveniles urbanos. Idealizar el triunfo, enfrentar la sobrevivencia*. Ediciones Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

Sánchez, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 97 - 131.

Sandoval, C. (2005). *Metodología cualitativa. Módulo 4 del Proyecto Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Sensoy, O. & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

Silva, D. A. (2017). Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez. En *Revista Mexicana de Sociología*, 79(1), 147-174.

Stuhr, P. L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in art education*, 35(3), 171-178.
DOI: 10.1080/00393541.1994.11650756

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10 (1), 89-108.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En: Goetz, J. y LeCompte, M., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, Porrúa. 63 – 95.

Velasco, H. y Á. Díaz (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.

Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18.

Gracia Emelia Chávez Ortiz. gchavez@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Desde 2001, profesor investigador titular del Departamento de Arte en el Instituto de Arquitectura Diseño y Arte, (UACJ).

Líneas de investigación: formación de artistas en contextos de violencia y frontera,
(ORCID: 0000-0001-7160-3245).

Dolores Álvarez-Rodríguez, alvarezr@ugr.es

Catedrática de Educación Artística en la Universidad de Granada. Trayectoria docente de 30 años en titulaciones de grado y posgrado, entre los que destacan el Master Oficial en Artes Visuales y Educación (Interuniversitario junto a la UB y la UG), Master Oficial en Investigación e Innovación en Curriculum y Formación (UGR) y los programas de Doctorado en Ciencias de la Educación (UGR) y Artes y Educación (UB, UdG y UGR). Miembro del Grupo de investigación: Educación Artística y Estética en Artes Visuales (HUM 489. UGR). Autora de artículos de investigación y capítulos de libros, ha contribuido con sus aportaciones a congresos y reuniones nacionales e internacionales, centrados en la temática de la educación en las artes y la educación en museos e instituciones culturales.

ORCID: 0000-0003-4074-8796; Researcher ID: 56041926000

Mapas Curriculares del Programa de Artes Visuales, UACJ.

NIVEL PRINCIPIANTE		NIVEL INTERMEDIO			NIVEL AVANZADO		
ART345508 HISTORIA DE LA TEORÍA DEL ARTE I 8C	ART345608 HISTORIA DE LA TEORÍA DEL ARTE II 8C	ART320101 TEORÍA DE LA POSMODERNIDAD 8C	ART320201 TEORÍA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO 8C	ART320301 TEORÍA DEL CUERPO 8C	ART349100 TEORÍA CONTEMPORÁNEA DE LA IMAGEN 8C	ART349200 SEMINARIO DE LA CREACIÓN MULTIDISCIPLINARIA 8C	
ART345708 HISTORIA DEL ARTE I 4C	ART345808 HISTORIA DEL ARTE II 4C	ART347308 HISTORIA DEL ARTE III 4C	ART347408 ARTE EN MÉXICO 4C	ART347908 ÉTICA APLICADA 4C	ART330201 ARTE FRONTERIZO 8C	ART330401 T. CONTEMP. DEL ESPACIO MUSEOGRÁFICO 8C	ART349300 PROYECTOS PROFESIONALES 4C
ART346308 TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN I 4C	ART346408 TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN II 4C			ART347508 METODOLOGÍA DE LA INV. 8C	ART347608 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 4C	ART347708 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 4C	ART347808 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 4C
ART346108 EXPRESIÓN VISUAL I 4C	ART346208 EXPRESIÓN VISUAL II 4C	ART112600 PRÁCTICAS PROFESIONALES I DIBUJO AV I MULTIMEDIA I 6C	ART112700 PRÁCTICAS PROFESIONALES II INSTALACIÓN I MEDIOS I 6C	ART112800 PRÁCTICAS PROFESIONALES III INSTALACIÓN II MEDIOS II 6C	ART112900 PRÁCTICAS PROFESIONALES IV DIBUJO AV II MULTIMEDIA II 6C		
ART113000 MULTIDISCIPLINARIO DIGITAL I PINTURA/FOTO 10C	ART113100 MULTIDISCIPLINARIO DIGITAL II PINTURA/FOTO 10C	ART113200 MULTIDISCIPLINARIO DIGITAL III PINTURA/FOTO 10C	ART113300 MULTIDISCIPLINARIO DIGITAL IV PINTURA/FOTO 10C	ART113400 MULTIDISCIPLINARIO DIGITAL V PINTURA/FOTO 10C	ART348008 DISERTACIONES EN ARTES VISUALES I 8C	ART348108 DISERTACIONES EN ARTES VISUALES II 8C	ART348208 DISERTACIONES EN ARTES VISUALES III 8C
ART113500 MULTIDISCIPLINARIO PLÁSTICA I ESCULTURA/VIDEO 10C	ART113600 MULTIDISCIPLINARIO PLÁSTICA I ESCULTURA/VIDEO 10C	ART113700 MULTIDISCIPLINARIO PLÁSTICA I ESCULTURA/VIDEO 10C	ART113800 MULTIDISCIPLINARIO PLÁSTICA I ESCULTURA/VIDEO 10C	ART113900 MULTIDISCIPLINARIO PLÁSTICA I ESCULTURA/VIDEO 10C	SERVICIO SOCIAL OPTATIVA 300 HRS.		

Mapa Curricular del Programa de Artes Visuales (2010)

LADA		Mapa Curricular					
Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte		Artes Visuales					
2017		Nivel Principiante		Nivel Intermedio		Nivel Avanzado	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
HISTORIA DE LA TEORÍA DEL ARTE I 8 ART 3455-08	HISTORIA DE LA TEORÍA DEL ARTE II 8 ART 3456-08	TEORÍA DE LA POSMODERNIDAD 8 ART 3201-01	TEORÍA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO 8 ART 3202-01	TEORÍA DEL CUERPO 8 ART 3203-01	TEORÍA CONTEMPORÁNEA DE LA IMAGEN 8 ART 3491-00	TEORÍA CONTEMPORÁNEA DEL ESPACIO MUSEOGRÁFICO 8 ART 3204-01	
HISTORIA DEL ARTE I 8 ART 3305-01	HISTORIA DEL ARTE II 8 ART 3304-01	HISTORIA DEL ARTE III 6 ART 9811-13	ARTE EN MÉXICO 6 ART 9812-13		ARTE FRONTERIZO 8 ART 3302-05		
		ESTUDIO I 4 ART 9868-17	ESTUDIO II 4 ART 9869-17	ESTUDIO III 4 ART 9870-17	SEMINARIO DE LA CREACIÓN MULTIDISCIPLINARIA 8 ART 3492-00	PROYECTOS PROFESIONALES 4 ART 3493-00	PRÁCTICAS PROFESIONALES EN ARTES VISUALES 6 ART 9877-17
EXPRESIÓN VISUAL I 2 ART 9860-17	EXPRESIÓN VISUAL II 2 ART 9861-17	ÁREA PLÁSTICA I 6 ART 9871-17	ÁREA PLÁSTICA II 6 ART 9872-17	ÁREA PLÁSTICA III 6 ART 9873-17			
FOTOGRAFÍA I 4 ART 9862-17	FOTOGRAFÍA II 4 ART 9863-17	ÁREA DIGITAL I 6 ART 9874-17	ÁREA DIGITAL II 6 ART 9875-17	ÁREA DIGITAL III 6 ART 9876-17	DISERTACIONES EN ARTES VISUALES I 8 ART 9878-17	DISERTACIONES EN ARTES VISUALES II 8 ART 9879-17	DISERTACIONES EN ARTES VISUALES III 8 ART 9880-17
MEDIOS AUDIOVISUALES I 4 ART 9828-15	MEDIOS AUDIOVISUALES II 4 ART 9831-15	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN I 4 ART 3463-08	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN II 4 ART 3464-08	METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA 8 ART 9814-15	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 4 ART 3476-00	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 4 ART 3477-00	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 4 ART 3478-00
PINTURA I 4 ART 9864-17	PINTURA II 4 ART 9865-17						
ESCULTURA I 4 ART 9866-17	ESCULTURA II 4 ART 9867-17						
		INGLÉS COMUNICATIVO I 5 HUM 9936-14	INGLÉS COMUNICATIVO II 5 HUM 9937-14	INGLÉS COMUNICATIVO III 5 HUM 9938-14			
	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS CON ENFOQUE DE GÉNERO 8 HUM 2156-00		COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. ENF. GÉN. 8 HUM 2157-00				COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA ENF. GÉN. 10 HUM 2158-00

*Servicio Social de 300 horas a acreditar a partir del nivel intermedio (6 créditos optativos)

Créditos obligatorios: 287
Créditos optativos: 30
Total de créditos: 317

Mapa Curricular del Programa de Artes Visuales (2017)