

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 ^{1,*}, Dolores Álvarez-Rodríguez ²

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

² Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Educación artística
Violencia
Investigación Pedagógica
Análisis cualitativo
Investigación biográfico-narrativa

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.

KEYWORDS:

Art Education
Violence
Pedagogical Research
Qualitative Analysis
Biographic-narrative Research

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, 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.

CÓMO CITAR:

Chávez, G. E. y Álvarez-Rodríguez, D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 103-116.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>

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 y 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 (Eisner, 2004) 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, 2014), la educación para el empoderamiento (Torres, 2009) y la educación para la justicia social (Giroux, 2015; Murillo y Hernández, 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

y 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 et al., 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, p. 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, p. 66)

1.1. 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 et al., 2012; Montero, 2016). Asimismo, se distinguen algunas investigaciones que atienden las producciones culturales en la frontera 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, 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” (Silva, 2017, p. 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).

Enfoque metodológico

Se plantea una indagación cualitativa enfocada al estudio de caso a partir de la narración biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Marradi et al., 2010).

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.

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.

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 con las categorías del estudio (Gibbs, 2012; Penalva 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 20012. 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, Máster 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 con 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 8º Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018



Nota. Elaborado por el estudiante JWO.

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 8º Semestre en la asignatura de Prácticas Profesionales en Dibujo del programa de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2018



Nota. Elaborado por el estudiante MAB.

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 excluirnos 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 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”; 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



Nota. Chávez (2009).

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 sociopolítico 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 et al., 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, p. 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, p. 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 conciencia social” (Macaya y Valero, 2019, p. 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 y Saldarriaga, 2018, p. 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, p. 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, p. 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 y 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, p. 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 currículum; 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, p. 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, p. 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*. Catarata.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1998) Ethnography and participant observation. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies on qualitative inquiry* (pp. 110-136). Sage.
- 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*, 18, 615-626.
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.
- Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI(675), 559-578.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), pp. 1-43.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cano, A., Estrada, M. y Chávez, G. E. (2017). Violencia y adolescentes en el noroeste de Chihuahua. Percepciones y experiencias de escolares de secundaria en el período 2007-2012. En P. Angarita y J. Vega (Eds.), *Violencia, seguridad y derechos humanos* (pp. 167-190). 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*, 8, 58-73.
<https://doi.org/10.7203/eari.8.7246>
- Castillo, E. y Vázquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Cruz, S. (Coord.). (2013). *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura*. Editorial Colegio de la Frontera Norte.
- Delgadillo, W. (2016). *Fabulando Juárez: marcos de guerra, memoria y los foros por venir* [Tesis doctoral]. Universidad de California.
- Di Paola, M. (2020). Crossing borders y nuevas creatividades. El pensamiento de frontera en la producción artística de Teresa Margolles y Guillermo Gómez-Peña. *Anales de Historia del Arte*, 30, 121-141.
- 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 S. Cruz (Coord.), *Vida, muerte y resistencia en ciudad Juárez: Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura* (pp. 441-446). Editorial Colegio de la Frontera Norte.
- Ducoing, P. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Estado del conocimiento. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. COMIE.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Efland, A. D. y Neperud, R. W. (1995). *Context, content and community in art education: Beyond post modernism*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.
- El Ashmawi, Y. P., Sanchez, M. E. H. y Carmona, J. F. (2018). Testimonialista pedagogues: Testimonio pedagogy in critical multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 67-85.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1524>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paidea Galiza.
- Freire, P. (1985). *Pedagogías del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó y R. Rojas (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 101-118). CLACSO.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. 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*, 4(2), 13-27 <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. 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* (pp. 251-288). FLACSO.
- Johnson, R. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, 118.

- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- 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. <https://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 R. Marín-Viadel y J. Roldán (Eds.), *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*. Grupo Editorial Universitario.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. 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*, 11(enero-junio), 99-130.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Umbral 2000-1999*. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.
- 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), 131-145. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59499>
- Montero, M. T. (2016). *Prácticas académicas en tiempos violentos: estudio de caso en el norte de México* [Tesis doctoral]. Colegio de Chihuahua.
- 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), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- 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*. 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*, 2021(extra), 35-59. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>
- Rodrigo, J. (2007). Educación Artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero (Eds.), *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto* (pp. 76-96). Museo Patio Herreriano.
- Rodrigo Montero, J. y Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, 57-72.
- Salazar, S. (2009). *Espacios de socialidad-sociabilidad en colectivos juveniles urbanos. Idealizar el triunfo, enfrentar la sobrevivencia*. Ediciones Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Sánchez, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). FLACSO.
- Sandoval, C. (2005). *Metodología cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sensoy, O. y DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.

- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-346). Pearson.
- Silva, D. A. (2017). Somos las vivas de Juárez: hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *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. <https://doi.org/10.1080/00393541.1994.11650756>
- 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 J. Goetz y M. LeCompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-22). Ediciones Morata.
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). FLACSO.
- Velasco, H. y Á. Díaz (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18-24.

Breve CV de las autoras

Gracia Emelia Chávez Ortiz

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. Email: gchavez@uacj.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7160-3245>

Dolores Álvarez-Rodríguez

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 Máster Oficial en Artes Visuales y Educación (Interuniversitario junto a la UB y la UG), Máster Oficial en Investigación e Innovación en Currículum 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. Email: alvarezr@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4074-8796>