

**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**  
**Instituto de Arquitectura Diseño y Arte**  
**Departamento de Diseño**



**La esfera extraestética: cultura visual, imaginario y performance en las prácticas artísticas,  
los juegos y los relatos de los niños**

**Tesis**

**Que para obtener el grado de**

**Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño**

**Presenta**

**Valeria Frías Ruiz**

**Directora de tesis**

**Mtra. Martha Mónica Curiel García**

**Codirector de tesis**

**Dr. José Alberto Sánchez Martínez**

**Cd. Juárez, Chih., México**

**Mayo de 2019**

**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

Instituto de Arquitectura Diseño y Arte

Departamento de Diseño

Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño

En nuestro carácter de director, codirector y lectores, hacemos constar que la tesis *La esfera extraestética: cultura visual, imaginario y performance en las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños*, presentada por Valeria Frías Ruiz, cuenta con las características de aportación novedosa y solidez metodológica exigida por la normatividad universitaria.

Mtra. Martha Mónica Curiel García

Dr. José Alberto Sánchez Martínez

Directora de tesis

Codirector y Director de tesis

Dr. José de Jesús Flores Figueroa

Lector

Dr. León de la Rosa Carrillo

Lector

Dr. Leonardo A. Moreno Toledano

Coordinador de la Maestría

Ciudad Juárez, Chihuahua, mayo de 2019.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo de investigación a todos los niños con los que tuve la dicha de compartir casi cuatro años en los talleres extraescolares del proyecto ADN. Gracias a sus particulares maneras de ver el mundo, de responder y de resistir ante las diversas situaciones de la vida diaria, pudo elaborarse este documento.

Fueron mis alumnos y se convirtieron en mis maestros.

## **Agradecimientos**

Las largas jornadas de lecturas, dudas y correcciones definitivamente fueron más llevaderas gracias al apoyo desinteresado de mi madre Nina; atesoro que me hayas prestado tu oído para leerte esos fragmentos de ideas que se iban dando en todas las formas.

Sin duda no puedo dejar de externar mi gratitud a mi sínodo, especialmente a mi directora y codirector. Por un lado, la maestra Martha Mónica Curiel, fue un pilar muy importante en mi labor. Ningún momento bajo su tutoría pasó en vano. Muchas gracias por dedicarme tu tiempo-espacio y paciencia en pro de mi mejora como investigadora. De cada reunión me llevé momentos sumamente reflexivos que me permitieron posicionar mi visión en el terreno de las prácticas socioculturales. Respecto al doctor José Alberto Sánchez, gracias por sus valiosas aportaciones, abordar la esfera extraestética me permitió dar un giro completo a mis propias concepciones sobre lo social.

Por último, deseo agradecer a mis docentes de la MEPCAD. Muchas veces sus clases se convierten en espacios que permiten expresar ideas, inquietudes, catarsis y resistencias.

¡Gracias por todo!

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. LA ESFERA EXTRAESTÉTICA DE LO COTIDIANO A TRAVÉS DE LA CULTURA VISUAL, EL IMAGINARIO Y EL PERFORMANCE SOCIAL</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 La relevancia de lo cotidiano en el arte, a partir del postulado de muerte de las vanguardias</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 De las funciones estéticas (paradigmáticas) del arte a una estética encauzada a los procesos del sujeto</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 La esfera extraestética y las funciones, normas y valores estéticos de Mukarovsky</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4 Cultura visual</b> .....	<b>23</b>
1.4.1 La relevancia de la cultura visual como un medio para comprender las formas de representación y las prácticas sociales.....	23
1.4.2 La colonización de las imágenes .....	24
1.4.4 Subasta en <i>Ebay</i> de fotografía de una captura de pantalla vendida como pieza de arte. ...	34
<b>1.5 El imaginario social: la exposición a una cultura visual produce imaginario</b> .....	<b>37</b>
1.5.1 El imaginario y la subjetividad .....	39
1.5.2 El discurso del Otro .....	42
<b>1.6 El performance social a través del Homo Performans, la performatividad y la dramaturgia</b> .....	<b>45</b>
1.6.1 El <i>Homo Performans</i> : El sujeto espectador y espect-actor.....	45
1.6.2 La performatividad social y la dramaturgia .....	48
1.6.3 El teatro del oprimido: actuar las vivencias cotidianas.....	56
<b>CAPÍTULO II. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS QUE SURGEN DE LAS REALIDADES SOCIALES</b> .....	<b>58</b>
<b>2.1 El juego, el símbolo y la fiesta: elementos que toman sentido en las nuevas maneras de creación artística</b> .....	<b>58</b>
<b>2.2 Espacios para el arte y la transformación social en Bogotá y Medellín: proyecto <i>Ex situ-In situ</i>. (2008-2010, 21 artistas invitados, 28 proyectos artísticos, 824 personas involucradas)</b> .....	<b>60</b>
<b>2.3 Centro de Asesoría y Promoción Juvenil, A.C, CASA. (Ciudad Juárez) 1994- 2019</b>	<b>64</b>
1) El Cuiltra Fest.....	65
2) Tira Flow .....	66
3) Mejor un mural que un rótulo electoral .....	67

<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, LOS JUEGOS Y LOS RELATOS DE LOS INFANTES A TRAVÉS DE LOS COMPONENTES DE LA ESFERA EXTRAESTÉTICA DE LO COTIDIANO: LA CULTURA VISUAL, EL IMAGINARIO Y EL PERFORMANCE SOCIAL .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Primera parte: delimitación empírica, la experiencia en el proyecto ADN. ....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.1 Cómo se transitan las colonias y el sentido de comunidad entre los niños.....</b>	<b>71</b>
3.1.2 El taller de artes plásticas.....	74
3.1.3 Las intervenciones en piedras .....	77
3.1.4 Los autorretratos .....	78
<b>3.2 Segunda parte. Categorías de análisis: la influencia de la cultura visual, el imaginario y el performance social en las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños .....</b>	<b>80</b>
<b>3.3 La identidad a través de las marcas de pertenencia.....</b>	<b>81</b>
3.3.1 Medios de transporte, piedra <i>vive bus</i> : elementos de una cultura visual que influyen en la asimilación de una identidad.....	82
Contextualización: .....	82
¿Qué elementos se plasman tanto en la piedra como en su historia y cómo se relacionan con un proceso de identidad juarense? .....	85
3.3.2 Puntos geográficos de arraigo: autorretrato de <i>princesa Elsa del cerro bola</i> .....	87
Contextualización: .....	87
¿Qué elementos se observan en el autorretrato, que producen un imaginario de identidad? ....	89
3.3.3 Autorretrato: <i>El carro de mis sueños</i> .....	90
Contextualización: .....	90
¿Qué elementos influyen en esta autorrepresentación? .....	92
<b>3.4 Los valores emocionales y la familia a través de la muerte .....</b>	<b>94</b>
3.4.1 Relato/dibujo <i>cuando mi papá se murió</i> (2015) .....	95
Contextualización .....	95
¿Qué elementos relacionados con la emotividad familiar a partir del fallecimiento, se representan tanto en este relato como en el dibujo?.....	98
3.4.2 Piedra: <i>mi abuelita</i> .....	99
Contextualización .....	99
3.4.3 La cabeza de mi vaca. ....	101
Contextualización: .....	101
<b>3.5 El juego infantil: el cuerpo como canal de imágenes de violencia. ....</b>	<b>104</b>
3.5.1 El <i>Juego de los despellejados vivos</i> .....	106
Contextualización: .....	106
¿Qué elementos y su relación con imágenes o rituales de violencia destacan en este juego-performance? .....	107
3.5.2 Juego: <i>Estamos jugando a atrapar al Chapo</i> .....	109
Preámbulo: un juego donde se representa a narcotraficantes .....	109
¿Qué imágenes de una cultura visual del narcotráfico, influyen en esta representación? .....	113

<b>3.6 Relatos de las experiencias de vida en la frontera, vivir entre este y <i>el otro lado</i> .....</b>	<b>114</b>
3.6.1 Piedra tortuga: funeral en Ciudad Juárez y en la selva Maya .....	115
Contextualización. ....	115
Qué se destaca en la piedra tortuga y su relación con la idea de frontera.....	117
3.6.2 Relato: <i>mi tía quiere que la quémemos y la échemos al río bravo</i> .....	118
Contextualización: .....	118
Algunas reflexiones en torno al relato y su relación con el <i>otro lado</i> . ....	119
3.6.3 Relato sobre secuestro y el cruce ilegal hacia Estados Unidos.....	119
<b>CONCLUSIONES: DE CULTURAS VISUALES, IMAGINARIOS Y PERFORMANCES SOCIALES .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Frías, V. (2018). Categorías de observación, conceptos nodales en la esfera extraestética. ....	4
Tabla 2. Frías, V. (2018). Categorías de análisis.....	4
Tabla 3. Frías, V. (2018) Cinco compromisos enfocados a la educación. Recuperado de: Estrategia Todos Somos Juárez 2010.....	139
Tabla 4. Frías, V. (2018). Tabla de programas/asociaciones y objetivos, que forman parte de la red Tira Paro, en Ciudad Juárez Chihuahua. Recuperado de: <a href="http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninos.pdf">http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninos.pdf</a> .....	140
Tabla 5. Frías, V. (2018). Otros programas/asociaciones y objetivos, que llevan talleres artísticos o culturales a zonas de vulnerabilidad, en Ciudad Juárez Chihuahua. Recuperado de: <a href="http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninos.pdf">http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninos.pdf</a> .....	141

## Índice de figuras

Figura 1. Duchamp, M. (1951) Rueda de bicicleta (tercera versión, después de la pérdida de la original). Nueva York, MoMA.....	9
Figura 2. Duchamp, M. (1919). L.H.O.O.Q, <i>Readymade</i> , lápiz sobre una reproducción de La Gioconda de Leonardo da Vinci, 19 x 12 cm, colección privada. Recuperado de: <a href="http://www.elcuadrodeldia.com/post/90337398948/marcel-duchamp-lhooq-1919-ready">http://www.elcuadrodeldia.com/post/90337398948/marcel-duchamp-lhooq-1919-ready</a> .....	19
Figura 3. Banksy. (2004-2005). Obra colgada en el Museo de Brooklyn en Nueva York. Graffiti. Recuperado de: <a href="http://www.antiquaria.com/antiquarias/noticias85/no7.html">http://www.antiquaria.com/antiquarias/noticias85/no7.html</a> . ....	20
Figura 4. Gericault, T. (1819). La balsa de la medusa. Óleo sobre tela 491 cm x 717 cm. Museo del Louvre en Francia. ....	21
Figura 5. Athar, S. (2018). Tweet de S. A el 01 de mayo del 2011 a las 7:25 pm, acerca de la captura de bin Laden, la traducción al español: "Helicóptero sobrevolando Abbottabad a la 1AM (es un evento raro)". Recuperado de: <a href="http://edition.cnn.com/2011/TECH/social.media/05/02/osama.twitter.reports/index.html">http://edition.cnn.com/2011/TECH/social.media/05/02/osama.twitter.reports/index.html</a> .....	26
Figura 6. Frías, V. (2018). Captura de pantalla del mensaje vía Whatsapp que Oscar Cantellano envió a sus familiares y permitió su localización y rescate el día 19 de septiembre de 2017. Recuperado de: <a href="https://news.culturacolectiva.com/investigaciones/hay-gente-que-no-tuvo-la-misma-suerte-oscar-sobreviviente-del-19-s/">https://news.culturacolectiva.com/investigaciones/hay-gente-que-no-tuvo-la-misma-suerte-oscar-sobreviviente-del-19-s/</a> .....	27
Figura 7. Frías, V. (2018) Modos de ver sujeto-imagen-otredad. ....	29
Figura 8. Frías, V. (2018) Kaepernick arrodillado durante la reproducción del himno nacional junto con dos jugadores de los 49ers de San Francisco, en 2016. Estados Unidos. Recuperado de: <a href="https://www.bbc.com/mundo/deportes-41000002">https://www.bbc.com/mundo/deportes-41000002</a> .....	31
Figura 9. (2016) Proud American i stand (americano orgulloso, me pongo de pie). Recuperado de: <a href="https://www.infobae.com/america/deportes/2017/09/25/como-nacio-la-protesta-de-la-nfl-durante-el-himno-de-estados-unidos-y-por-que-algunos-se-arrodillan/">https://www.infobae.com/america/deportes/2017/09/25/como-nacio-la-protesta-de-la-nfl-durante-el-himno-de-estados-unidos-y-por-que-algunos-se-arrodillan/</a> .....	32
Figura 10. Frías, V. (2018). Pareja con letrero en desapruebo al jugador: Kaepernick, we won't stand for you sitting down (Kaepernick, no nos pondremos de pie para que te sientes). Recuperado de: <a href="https://www.bbc.com/mundo/deportes-410">https://www.bbc.com/mundo/deportes-410</a> .....	32

Figura 11. Kaepernick, C. (2018). Imagen de la campaña Nike Just do it. Recuperado de: <a href="https://www.hollywoodreporter.com/news/nikes-colin-kaepernick-just-do-it-ad-air-nfl-opener-thursday-1140018">https://www.hollywoodreporter.com/news/nikes-colin-kaepernick-just-do-it-ad-air-nfl-opener-thursday-1140018</a> .....	33
Figura 12. Clancy, S. (2018). Burn your nikes, (quema tus Nike), video y comentario publicado en la plataforma Twitter, en desapruero hacia la empresa Nike al utilizar a Kaepernick para su campaña de 30 aniversario. Recuperado de: <a href="https://www.vox.com/2018/9/4/17818148/nike-boycott-kaepernick">https://www.vox.com/2018/9/4/17818148/nike-boycott-kaepernick</a> .....	34
Figura 13. Anonymous (2014). This post is art. Recuperado de: <a href="https://www.eonline.com/news/566525/screenshot-of-an-online-chat-sells-for-more-than-90-000-because-literally-anything-could-be-art">https://www.eonline.com/news/566525/screenshot-of-an-online-chat-sells-for-more-than-90-000-because-literally-anything-could-be-art</a> .....	35
Figura 14. Ebay. (2014). Captura de pantalla A one of a kind work of art by Anonymous vendida en \$90,900 dólares americanos. Recuperado de: <a href="https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2014/08/05/a-photo-of-a-4chan-post-sold-for-almost-100000-because-art/?utm_term=.7b589a452e5d">https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2014/08/05/a-photo-of-a-4chan-post-sold-for-almost-100000-because-art/?utm_term=.7b589a452e5d</a> .....	36
Figura 15. Magritte, R. (1929). Ceci n'est pas une pipe. Esto no es una pipa. [Pintura]. Estados Unidos: Los Angeles County Museum of Art.....	37
Figura 16. Frías, V. (2018). Ejemplo de la pieza: The Guatnaiu World Tour: Dos indoamericanos aun no descubiertos 1992, Coco Fusco y Guillermo Gómez Peña. Fotografía. Recuperada de: <a href="http://cocofusco.com">cocofusco.com</a> .....	47
Figura 17. Aronofsky, D. (2000). Requier for a Dream call 1-900-976 JUICE.....	48
Figura 18. Frías, V. (2018). Un día con la familia real española, camino a la escuela. Fragmento de video. Recuperado de: <a href="https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631/">https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631/</a> .....	54
Figura 19. Frías, V. (2018). Comida en familia y bromas. Fragmento de video. Recuperado de: <a href="https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631">https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631</a> .....	55
Figura 20. Frías, V. (2018). Comida en familia. Fragmento de video. Recuperado de: Frías, V. (2018). Comida en familia y bromas. Fragmento de video. Recuperado de: <a href="https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631">https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631</a> .....	55
Figura 21. Frías, V. (2016). Características del no arte y la no cultura. Recuperado de: conferencia Espacios para el arte y la transformación social.....	61
Figura 22. Frías, V. (2017) Ex Situ/In Situ (2010) De lo caliente del morro y el palacio, [fragmento de texto e imágenes]. Recuperado de: <a href="https://issuu.com/exsituinsitu/docs/moravia-def-web1">https://issuu.com/exsituinsitu/docs/moravia-def-web1</a> ....	63
Figura 23. Frías, V. (2018). Cultra Fest: Jálense con las cobijas, CASA. Recuperado de: <a href="http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017">http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017</a> .....	66
Figura 24. Frías, V. (2018). Extracto del evento Tira Flow, CASA. Recuperado de: <a href="http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017">http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017</a> .....	67
Figura 25. Frías, V. Mejor un mural que un rótulo electoral. Fotografía recuperada de: <a href="https://www.facebook.com/CASA.PJ/">https://www.facebook.com/CASA.PJ/</a> .....	68
Figura 26. Frías, V. (2016). Escalera de neumáticos.....	72
Figura 27. Frías, V. (2017) Vista de la colonia Luis Echeverría, fotografía.....	73
Figura 28. Frías, V. (2016). Niña de 2º de primaria lleva a su hermanita de 2 años en brazos para la fiesta del día del niño, 30 de abril.....	74
Figura 29. Frías, V. (2014-2016). Infantes trabajando en equipo, dentro y fuera del aula. Fotografías.....	75

Figura 30. Frías, V (2015- 2016). “Esta es una pequeña muestra de composición de cuerpo, por medio de la técnica collage” y Mesa de exposición de manualidades del taller de artes plástica. Fotografías.....	76
Figura 31. Frías, V. (2014-2016). Fotografías de manualidades del taller de artes plásticas ADN, elaboradas con materiales reciclables como recortes de revistas viejas y pegamentos líquidos. Fotografías.....	76
Figura 32. Frías, V. (2018) Intervenciones en piedras 2015-2016 realizadas por niños del ADN.	78
Figura 33. Frías, V. (2015-2016). Dibujo, Autorretrato en situación de infidelidad. Realizado por un niño de 11 años. Sexto de primaria.....	79
Figura 34. Frías, V. (2015 -2016) Autorretrato referente a un accidente en la colonia Luis Echeverría. Realizado por un niño de 8 años, 2do de primaria. ....	80
Figura 35. Frías, V. (2018). Camiones vive bus de Ciudad Juárez. Recuperado de: <a href="http://chihuahuanoticias.com/?p=43408&amp;fbclid=IwAR2aAtQhtHrTNzaOsU3qvwgiygHWhA_UjOjWSnp6B02VTxyxfb-LcwTEEs">http://chihuahuanoticias.com/?p=43408&amp;fbclid=IwAR2aAtQhtHrTNzaOsU3qvwgiygHWhA_UjOjWSnp6B02VTxyxfb-LcwTEEs</a> .....	83
Figura 36. Frías, V. (2018). Piedra vive bus realizada por una niña de 7 años durante los años 2015-2016. ....	83
Figura 37. Frías, V. (2018). Camión de ruta, línea 2B en Ciudad Juárez, Chihuahua. ....	84
Figura 38. Frías, V. (2018). Imágenes en el recorrido de la ciudad. ....	85
Figura 39. Frías, V. (2018). Imagen del icónico cerro bola de Ciudad Juárez. Recuperado de: <a href="https://www.thechristianmail.com/this-bible-sign-could-break-4-guinness-world-records/">https://www.thechristianmail.com/this-bible-sign-could-break-4-guinness-world-records/</a> .....	87
Figura 40. Frías, V. (2018). Princesa Elsa del cerro bola, realizado por una niña de 6 años entre los años 2015-2016. ....	88
Figura 41. Frías, V. (2018). Princesa Elsa de la película Frozen, Disney 2014. Recuperada de: <a href="https://www.fromthegrapevine.com/arts/movie-titles-lost-in-translation">https://www.fromthegrapevine.com/arts/movie-titles-lost-in-translation</a> (revisado en mayo de 2018).....	89
Figura 42. Frías, V. (2018). Frías, V. (2018). La fusión entre una cultura visual y un referente geográfico que se imponen en el arraigo a una ciudad. ....	89
Figura 43. Frías, V. (2018). Réplica de juguete Hot Wheels, auto Impala Lowrider 1998. ....	91
Figura 44. Frías, V. (2015-2016). Autorretrato: El carro de mis sueños. Realizado por un infante de 9 años, 4to de primaria.....	92
Figura 45. Frías, V. (2018) De elementos referenciales en el autorretrato el auto de mis sueños.	92
Figura 46. Frías, V. (2015) Dibujo de funeral realizado por una niña de 11 años, 5to de primaria .....	96
Figura 47. Frías, V. (2018). Elementos representados en el dibujo y relato. ....	98
Figura 48. Frías, V. (2015-2016). Intervención en piedra mi abuelita, realizada por un infante de 11 años, 6to grado de primaria. ....	100
Figura 49. Frías, V. (2018). Elementos afectivos en piedra mi abuelita. ....	101
Figura 50. Frías, V. (2015-2016) Cabeza de mi vaca, fotografía de intervención en piedra realizada por una niña de 10 años. 5to grado de primaria .....	102
Figura 51. Frías, V. (2018). Un ciclo orgánico. ....	103
Figura 52. Frías, V. (2015-2016) Fotografía del juego de los despellejados vivos; manos de una niña luego de arrancar la piel de pegamento. ....	107
Figura 53. Frías, V. (2013) Pistolas para jugar a los narcos, los niños posan con sus armas de juguete. ....	110

Figura 54. Frías, V. (2013) Pistolas para jugar a los narcos. Un arma de juguete a punto de ser detonada.....	110
Figura 55. Frías, V. (2016). Mensaje en Twitter que confirma la recaptura del narcotraficante. ....	111
Figura 56. Frías, V. (2018). El ejército mexicano escolta al chapo. Recuperado de: <a href="https://laotracara.co/destacados/la-vanidad-acabo-con-el-chapo/?fbclid=IwAR16usJukw-cp0SeJ-fysJ-U-XVMNEue2ItVF6go2Iuy0ynLzD9u1AOwRkU">https://laotracara.co/destacados/la-vanidad-acabo-con-el-chapo/?fbclid=IwAR16usJukw-cp0SeJ-fysJ-U-XVMNEue2ItVF6go2Iuy0ynLzD9u1AOwRkU</a> .....	111
Figura 57. Frías, V. (2016) Fotografías tomada en clase: Estamos jugando a atrapar al Chapo, juego actuado por infantes de 1ro, 2do y 3ro de primaria. Entre 6 y 8 años. ....	112
Figura 58. Frías, V. (2018). Los héroes populares del narcotráfico en bio-series, películas y documentales .....	112
Figura 59. Frías, V. (2016). Piedra tortuga, elaborada por un niño de ascendencia Maya, 7 años, 2do de primaria. ....	116
Figura 60. Frías, V. (2018). Del imaginario Maya en la piedra tortuga. ....	117
Figura 61. Frontera. info. (13 de septiembre de 2018). La costumbre de los homicidios en Tijuana tan cotidiana que ni el hambre quita. [Publicación de Facebook]. Recuperado de: <a href="https://m.facebook.com/Frontera.info/photos/a.10150216491921961/10155703743696961/type=3&amp;theater">https://m.facebook.com/Frontera.info/photos/a.10150216491921961/10155703743696961/type=3&amp;theater</a> .....	131
Figura 62. Suarez, G. (2018). Fotografía periodística sin título. Recuperada de: <a href="https://www.facebook.com/reporterosuarez/">https://www.facebook.com/reporterosuarez/</a> .....	131

## Introducción

La valoración de las vivencias de las personas se ha situado como un tema relevante en diversos postulados. En el arte, esta importancia se subrayó con la *muerte de las vanguardias*. El *Dada* y las *derivadas situacionistas*, quienes definieron esta muerte como un rechazo a las concepciones y los cánones que se habían impuesto a través de siglos, los cuales permearon en la forma en que se entendía el arte y el mundo. Por lo tanto, se establecieron otras maneras de creación y prácticas donde las experiencias del día a día constituyeron un papel decisivo. En el terreno de la educación, esto también tomó sentido. Por ejemplo, en 1970, Freire (2005) expuso que es importante establecer un diálogo con las historias de vida, los constructos y las representaciones socioculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se niega a la implementación de un sistema *bancario* que se enfoca en llenar con datos a los actores que participan de él, convirtiéndoles en vasijas vacías o lienzos en blanco. [...] “en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Sólo existe saber en la invención” (p.78). El sistema bancario de la educación también ha sido implementado a través del tiempo, es monótono y anula la relevancia que tiene una conciencia crítica de los procesos individuales y colectivos que dan sentido a la realidad de los individuos. Estas posturas permiten reflexionar acerca de la importancia que puede tener el rechazo hacia las formas tradicionales de concebir el mundo, y así retomar los procesos que viven los individuos, ya que la cotidianidad y lo que la conforma es un componente decisivo para conocer a los sujetos. En este sentido, se presenta el concepto de esfera extraestética que es un término propuesto por Jan Mukarovsky (2011). Se refiere a la cotidianidad y los constructos, las experiencias, y los hechos socioculturales que la conforman. Para Mukarovsky, el arte ha cumplido con determinadas funciones,

normas y valores estéticos que de alguna manera se reproducen en lo cotidiano. Sin embargo, para los fines de esta investigación, se ha considerado que el concepto de esfera extraestética se puede abordar también a partir de tres tópicos sumamente relevantes que otorgan información sobre los procesos socioculturales en la cotidianidad de los sujetos, estos son: la cultura visual, el imaginario y el performance social, los cuales influyen en la manera de ver, representar, construir y deconstruir la realidad que se vive, por ejemplo:

- 1) La cultura visual, la cual se conforma por el inmenso abanico de imágenes al que los individuos están expuestos principalmente por los medios de comunicación, el uso del internet o el territorio geográfico en el que se vive.
- 2) El imaginario, el cual se trata de la capacidad del sujeto de formar, deformar y transformar las imágenes que forman parte de su cultura visual.
- 3) El performance social, en el que lo social se convierte en una puesta en escena casi teatral que busca persuadir al otro. Los sujetos actúan sus imaginarios.

La cultura visual, el imaginario y el performance social se traducen en valores morales, éticos, políticos, ideológicos, emocionales, estéticos (se intercambian gustos, placer, displacer, ideales de belleza o fealdad), marcas de pertenencia, territorio e identidad, ciudad, familia, colonia, etcétera. De tal manera que el estudio de una esfera extraestética de lo cotidiano a través de determinadas prácticas sociales, permite reconocer las dinámicas que los sujetos plantean para aprehender su realidad.

En el campo de las prácticas artísticas, existen proyectos que han dado voz a las experiencias e influencias cotidianas de sus participantes y finalmente se han abierto como espacios dialógicos y de expresión de esta esfera extraestética.

A partir de estas ideas surge el presente proyecto de investigación, el cual se trata de un análisis en retrospectiva de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de niños que participaron en talleres artísticos extraescolares, pertenecientes al programa Ampliando el Desarrollo de los Niños (ADN), en Ciudad Juárez, Chihuahua entre los años 2014 a 2016. Esto permitió reconocer la esfera extraestética de lo cotidiano y la influencia que tiene la cultura visual, el imaginario y el performance social en las representaciones socioculturales de los niños.

A partir de esto se formuló la pregunta de investigación:

¿Qué influencia tuvo la cultura visual, el imaginario y el performance social (como esfera extraestética de lo cotidiano) en los constructos y representaciones socioculturales expresados en las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los infantes?

El objetivo general de esta investigación fue:

Analizar las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de niñas y niños que participaron del programa ADN, a partir de la esfera extraestética de lo cotidiano, la cual está influida por la cultura visual, el imaginario y el performance social. Esto para comprender cómo los infantes conocen y aprehenden el mundo a partir de constructos y representaciones socioculturales; influencias, emociones, proyectos de vida, entre otros.

El supuesto se basa en que, dentro de las aulas o talleres extraescolares que se insertan en algunos contextos de vulnerabilidad en Ciudad Juárez Chihuahua, se expresó la influencia de la cultura visual, los imaginarios y los performances sociales de los infantes mediante la realización de prácticas artísticas y en actos comunes como el juego y el relato de sus vivencias personales. Estas prácticas permiten conocer la esfera extraestética de lo cotidiano,

a través de las influencias socioculturales de los sujetos; la idealización de héroes populares, de una vida exitosa, de la frontera con Estados Unidos, de la violencia, del cuerpo y de la muerte, forma parte del conocimiento del mundo que viven los niños.

Para realizar este análisis, se utilizó el método etnográfico a través de las herramientas de recolección de datos: archivos audiovisuales (fotografías y grabaciones de voz), diario de campo y relatos de vida. Por lo tanto, a partir del trabajo de campo se generaron categorías de observación y análisis manifestadas dentro de las tres líneas o conceptos nodales: cultura visual, imaginario y performance social, las cuales conforman la cotidianidad de los infantes. Los siguientes esquemas, conforman la metodología de esta investigación:

### **La esfera extraestética de lo cotidiano, categorías de observación**

<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>
<p><b>La Cultura visual</b> La influencia que tienen las imágenes de consumo provistas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciudad y sus medios de transporte, lugares de entretenimiento, etcétera.</li> <li>- Medios de comunicación y redes: televisión, cine, internet.</li> <li>- Costumbres y tradiciones.</li> </ul>	<p><b>El imaginario de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La violencia</li> <li>- El machismo</li> <li>- La muerte</li> <li>- El cuerpo</li> <li>- La fama y el triunfo</li> <li>- La frontera y el paso hacia el otro lado</li> </ul>	<p><b>El performance social de los infantes</b> A través de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos, idealización y representación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los héroes populares: narcotraficantes, policías, soldados, princesas, mujeres triunfadoras.</li> </ul>

Tabla 1. Frías, V. (2018). Categorías de observación, conceptos nodales en la esfera extraestética.

<b>Las categorías de análisis, que se conjugaron a partir de la influencia de la cultura visual, el imaginario y el performance social en las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños, son las siguientes:</b>
1) La identidad a través de marcas de pertenencia.
2) Los valores emocionales y la familia a través de la muerte.
3) El juego infantil: el cuerpo como canal de imágenes de violencia.
4) Relatos de las experiencias de vida en la frontera, vivir entre este y el otro lado

Tabla 2. Frías, V. (2018). Categorías de análisis.

Los capítulos que conforman este trabajo de investigación son tres:

El primer capítulo, llamado *La esfera extraestética de lo cotidiano a través de la cultura visual, el imaginario y el performance social* en que se menciona cómo en el arte, las experiencias cotidianas de las personas comenzaron a tener una mayor voz a partir de lo que se conoce como el postulado de muerte de las vanguardias. Después se desdibujan teóricamente los conceptos nodales que respaldan esta investigación a través de cómo se establecen y se comparten los procesos y los constructos de los sujetos de manera individual y colectiva.

El segundo capítulo *Prácticas artísticas que surgen de las realidades sociales* en el que a través de dos proyectos ExSitu-InSitu (Colombia) y CASA (Ciudad Juárez) se muestran algunas prácticas artísticas en las que se considera que la esfera extraestética y las influencias que la conforman toma relevancia para conocer a los sujetos que participan de ellas.

En el tercer capítulo, a manera de análisis se establece una relación entre los conceptos teóricos que conforman la esfera extraestética de lo cotidiano (es decir, cultura visual, imaginario y performance social) y el trabajo de campo. En la primera parte de este capítulo se relata la experiencia que significó el ADN y los talleres con los niños. En la segunda parte se continúa a manera de categorías de análisis, las cuales permiten reconocer el impacto que tienen los constructos y los procesos que formaron parte de la vida diaria de los niños, a partir de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos que manifestaron durante los talleres. Por último, a manera de conclusiones, se ahonda en ese diálogo o puente que se dio al considerar a la práctica educativa y artística como un espacio que permite a los sujetos no solamente crear sino reflexionar el mundo y reflexionarse a sí mismos.

## **Capítulo I. La esfera extraestética de lo cotidiano a través de la cultura visual, el imaginario y el performance social**

Como se expuso en la introducción de este documento, hay postulados que retoman la importancia de las experiencias cotidianas, para establecer nuevas maneras de crear, expresar y actuar. La distinción del sujeto social, cuyas experiencias de vida impactan en los constructos socioculturales, comenzó a manifestarse a partir de que permeó una necesidad de cambio de los paradigmas modernos. Esta cuestión se desglosará a continuación como una antesala para luego comprender las manifestaciones de la esfera extraestética de lo cotidiano en las prácticas socioculturales de los sujetos.

### 1.1 La relevancia de lo cotidiano en el arte, a partir del postulado de muerte de las vanguardias

La discusión acerca de la muerte de los ismos o las vanguardias tornó relevante hablar sobre una superación de las funciones estéticas y canónicas del arte, (entre las que predomina una relación del concepto de estética con la idea de la belleza, la mimesis, la verdad, la universalidad, el orden y la perfección). La llamada muerte de las vanguardias se instauró en lo que se puede considerar como un diálogo entre el antes moderno y el después posmoderno del arte, el cual influyó en cómo se visibilizó al sujeto social<sup>1</sup>. Las décadas de 1960 y 1970,

---

<sup>1</sup> No obstante, para no desviar la atención de esta importancia, estableceremos algunas características de este diálogo. En primer lugar, es primordial dirigir la mirada hacia la ruptura de los fundamentos modernos o ilustrados que acompañaron a las artes cotidianamente, al menos entre los siglos XV al XX de nuestra era (y que incluso hoy día continúan marcando influencia), de los cuales sobresale la concepción de una Estética que se define estrictamente en función del arte objetual y algunas ideas racionalistas enfocadas en la perfección tanto de la forma, como la estructura, la técnica, el estilo, la mimesis de la naturaleza, etcétera, herencia de la antigua Grecia. Recordemos aquí que la Modernidad recuperó en gran medida los ideales de los Clásicos. Para esto, Tatarkiewickz (2002), plantea que, según los griegos, era de consideración que la belleza tenía que ver con todo aquello que estaba bien proporcionado en relación con la naturaleza, lo cual consecuentemente podía ser bueno, universal y merecedor de reconocimiento (p.121). Además, en su *Retórica*, Aristóteles definió a la belleza como aquello que es bueno y por tanto agradable (pp. 121-123). Este pensamiento, formó parte de las

fueron imprescindibles para superar las ataduras que habían dejado los ideales modernos tanto en las artes como en el progreso positivista que comprendía el campo de lo social desde una perspectiva universal. Se encuentra, por ejemplo, el proclamado final de las vanguardias del Arte, que parte de dos momentos trascendentales para su historia: El *Dada* y la *Internacional Situacionista o IS*. Es importante dejar en claro que, sería erróneo nombrar al Dada y a la Internacional Situacionista como *Dadaísmo* o *Situacionismo*, respectivamente, ya que, a rajatabla, estos dos, pretendían de manera contestataria desligarse por completo de cualquier corriente o *ismo* correspondiente a determinadas épocas del arte. Los ismos, desde este punto de vista, si bien aspiraban a la ruptura de los movimientos predecesores, ponderaban cánones relacionados con cómo mirar al arte y en ellos no se potenciaba por completo la importancia de la vida cotidiana. Por su parte, *El Dada* dejaría de lado toda concepción aurática del arte, por medio de su transgresión, lo cual, se considera como una de las piedras angulares de este renacer. Se planteó entonces la idea de una superación del arte. *El Dada*, se posicionó como el momento más radical de toda la historia del arte ya que su impacto trascendió a contextos como Bucarest, Tokio, Berlín, París y Nueva York. Básicamente, el detonante se localizó en la primera guerra mundial, ya que esta generó un ambiente de incógnitas para el campo del arte y sus actividades. En un primer momento, diversos cafés y restaurantes de Bucarest se convirtieron en el centro de reunión principal para la juventud interesada en la cultura: filósofos, intelectuales, escritores, poetas y artistas

---

sociedades modernas. Estos ejemplos permiten comprender la concepción moderna de un arte, que, entre sus características, retoma la noción clásica de que lo estético es lo que *llena* al ojo, o lo que causa deleite. Entonces, aquello que no produjera estas sensaciones, quedaría en una categoría inferior como lo no estético, lo aberrante, lo grotesco, y, en este caso, las imperfecciones de lo cotidiano serían completamente irrelevantes. Las expectativas Ilustradas eran tan positivistas, que, en esta encrucijada por tratar de medir al mundo en tanto al desarrollo de la ciencia y el progreso universal, se dejaron de lado las verdaderas preocupaciones por las particularidades y su importancia en la cultura. Racionalidad que acorraló toda esfera sociocultural.

visuales se juntaban a discutir sobre una ruptura sin precedentes. Se distinguen entonces, los nombres de Tristán Tzara y Hugo Ball, quienes se impregnaron de ideales nihilistas y una pugna contra el pasado. Se germina la idea de una verdadera emancipación de cualquier forma en la que se haya visto y considerado a la cultura y al arte anteriormente. Tzara y Ball fundaron el café Voltaire en Zúrich. Mismo que extendía una abierta invitación a cualquier persona que deseara participar en él, creando obras teatrales improvisadas, conocidas entonces como *performance* (concepto que varias décadas después tomaría gran fuerza para explicar lo social) o *happenings*. El primer manifiesto *Dada*, considerado el más importante, permite comprender las bases sobre las que se produjo el empeño por enterrar a las vanguardias:

[...] La obra de arte no debe ser la belleza en sí misma porque la belleza ha muerto; ni alegre; ni alegre ni triste, ni clara ni oscura, no debe divertir ni maltratar a las personas individuales sirviéndoles pastiches de santas aureolas o los sudores de una carrera en arco a través de las atmósferas. Una obra de arte nunca es bella por decreto, objetivamente y para todos. Por ello, la crítica es inútil (Tzara, 1918)

En este sentido destaca también la figura de Marcell Duchamp, quien hace más de 100 años retoma este cuestionamiento hacia el arte canónico y hacia las instituciones que determinan qué, cómo y cuándo determinados objetos o productos deben contar con ciertas características para considerarse como auténticas obras de arte. De esta manera, Duchamp comienza a realizar los *readymade*, esto quiere decir, presenta uno o varios objetos (de uso cotidiano) ensamblados de manera escultórica, como piezas de arte. En 1913 Duchamp creó la famosa *Rueda de bicicleta* para una exposición. Esta instalación causó gran controversia, sin embargo, hoy sigue impactando en el entendimiento del arte contemporáneo. Aunque esta pieza se perdió, Duchamp elaboró otra versión en 1951, justificando que la copia era igual de relevante que la original. Actualmente se expone en el Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York.



Figura 1. Duchamp, M. (1951) Rueda de bicicleta (tercera versión, después de la pérdida de la original). Nueva York, MoMA.

Los *readymade* no solamente funcionaban como objetos de uso cotidiano que se convertían en piezas de arte, sino que estos objetos ensamblados reconfiguraban tanto el espacio en el que eran colocados como el uso de los mismos objetos, incluido el espectador que los observaba. Para Duchamp, expone Marchán Fiz (1994), la realización de los *readymade* otorgaba posibilidades en el espacio-aquí-ahora en que la pieza era presentada, ya que en el mismo ensamblaje se expande hasta llenar el espacio (p.173-174).

A la par de los *readymade*, el sentido de llenar un espacio se vuelve relevante en la constitución de los *Happenings* artísticos (acontecimientos, eventos, sucesos). Este término fue introducido por el artista Allan Kaprow (1927-2006). Una vez más, los *happenings* como antesala a lo que luego abordaremos como performance artístico, buscan en el azar y en la cotidianidad crear ambientes y eventos que combinen tanto objetos como situaciones de la vida diaria. El público deja de lado la pasividad y se convierte en un co-creador activo y espontáneo de lo que acontece.

En 1966, Allan Kaprow presenta *How to make a happening*. Mediante un audio de 24 minutos con 52 segundos, detalla 11 reglas que considera esenciales para crear un *happening*.

Desde el minuto 0:00 hasta el minuto 5:28 se resumen algunas reglas que se podrían considerar esenciales, entre las que destacan:

- 1) Olvida todas las formas estandarizadas del arte: no hagas pinturas, no hagas poesía, no construyas arquitectura, no hagas danzas, no escribas roles, no compongas músicas, no hagas películas. Sobre todas las cosas, no pienses en obtener un *happening* mezclando todas estas.
- 2) Las situaciones para hacer un *happening* deben venir de lo que ves en el mundo real, de lugares reales, de personas reales, más que de lo que piensas en tu cabeza. Si te apegas demasiado a tu imaginación, terminarás en las viejas maneras de hacer arte donde se supone que el arte debe brotar de tu imaginación. La vida misma es el libro más grande de todos los tiempos.
- 3) Evita las formas artísticas preconcebidas, la naturaleza nunca puede aparecer sin forma por la manera en que nuestro cerebro está hecho. Entonces por qué preocuparse. Solamente retoma las cosas como vengan, de la manera menos artificial y sencilla que se pueda (minuto 0:00 – 5:28).

Los *happenings*, entonces, permiten analizar lo que sucede en el ritmo de la vida diaria, ya que retoman los acontecimientos cotidianos y pretenden ensalzarlos.

Por otro lado, se encuentra a la Internacional Situacionista, que continuó con la idea antes gestada por el Dada, de una ruptura con el pasado. ¿Qué se buscaba romper?, si bien el Dada como una tendencia contestataria planteó un muy importante cambio respecto a cómo ver al arte a partir de su muerte, la Internacional Situacionista, tenía la intención de aniquilar a la mafia del arte, que, durante siglos le había mermado a la condición casi inquebrantable de mercancía de lujo, respaldada por todos los personajes inmiscuidos en el poder, es decir, desde el clero hasta las monarquías y altos mandos, quienes fungían como mecenas y únicos poseedores de la capacidad de producción y distribución del arte.

[...] Nosotros somos los partidarios del olvido. Olvidaremos el pasado y el presente, que son nuestros. No reconocemos como contemporáneos a todos aquellos que se contentan con demasiado poco. [...] Nosotros representamos el primer esfuerzo sistemático por descubrir, partiendo de las condiciones de vida modernas, posibilidades, necesidades, juegos superiores. Somos los primeros en conocer algo nuevo y apasionante, ligado a la actualidad y al futuro próximo de la civilización urbana (I.S, 1960).

La Internacional Situacionista criticaba la separación que los surrealistas hacían entre la vida real y la vida imaginaria ya que el surrealismo consideraba a la primera como un lugar de la monotonía o el aburrimiento, y la segunda como el lugar donde todo cobra sentido. En, el texto *Los situacionistas. Historia de la última vanguardia del siglo XX*, Mario Perniola (2010) describe que la Internacional Situacionista se define a partir de dos momentos sumamente relevantes: la innovación tecnológica y la revolución social. Respecto a la innovación tecnológica, sobresalía la idea de la invención de la máquina que es manejada por el hombre, la cual permite tiempos de reposo sin suprimir la libertad, y no viceversa, una máquina que domina a la vida y libertad de los trabajadores. Por otro lado, la revolución social sería, pues, el resultado de esta transformación en la producción, llevada al campo de lo social. Efectivamente, las máquinas moverían al mundo, pero lo más importante, serían las personas que se encuentran detrás de la máquina. La verdadera revolución se gesta en la sociedad y no en la máquina (pp. 18-29).

Además, volviendo a la noción de una superación del arte, la Internacional Situacionista, plantea que no puede haber un arte situacionista como tal, pues sería encasillarlo, volver a etiquetarlo bajo una corriente o ismo. Se enfoca de forma absoluta en las experiencias cotidianas vividas por el sujeto. Es decir, que más allá de las fronteras del arte, se deben destacar todas aquellas situaciones que acontecen en el día a día a partir de las llamadas *derivas*. Perniola apunta que, las derivas se exceptúan de los viajes, caminatas o paseos, pues se considera que el contexto tiene un gran impacto psíquico-físico en el sujeto. Lo que experimentemos en el andar, nos acompaña más allá del momento y espacio en que se gesta. Por ello, estas derivas permiten construir situaciones que favorezcan al desligue de la monotonía.

Caminar por un lugar distinto al que se está acostumbrado, tomar un medio de transporte diferente, hablar con personas, etcétera, serían ejemplos de estas situaciones cotidianas de impacto. Además de la búsqueda por las derivas y situaciones, la relevancia de lo cotidiano despliega una gran influencia sobre el sujeto social. ¿Dónde más se transforma el sujeto, sino es en su cotidianidad? El aclamado final de las vanguardias y del arte, permitieron pensar y transformar la manera en que se concebía no sólo al arte, sino también a la sociedad. Un final del arte permitió marcar las fallas de las instituciones y de los cánones culturales. Y no se trata de un final apocalíptico más bien este final, a partir de la crítica a las premisas, los esquemas y los modelos que el arte implicaba.

Luego de desdibujar la noción del sujeto social que influyó tanto en el arte (a partir del postulado de la muerte de las vanguardias) como en la noción de la cultura y la vida cotidiana, se procederá entonces al tema principal de este capítulo, que es el de la esfera extraestética. Sin embargo, sería muy útil plantear cómo se da el paso de una esfera estética que contiene determinadas funciones y características basadas en el arte, a una esfera extraestética que se dimensiona por completo en la cotidianidad social.

## 1.2 De las funciones estéticas (paradigmáticas) del arte a una estética encauzada a los procesos del sujeto

Guyau apunta: “respirar profundamente, sentir cómo se purifica la sangre al contacto con el aire... ¿no es acaso una sensación casi embriagante a la cual difícilmente podríamos negarle valor estético?” (Guyau, p.20, citado por Mukarovsky, 2011). Este ejemplo conserva una estrecha correspondencia con la propuesta de Baumgarten<sup>2</sup> en la que se relaciona a la estética

---

<sup>2</sup> Pese a esto, Alexander Baumgarten, en el siglo XVIII, permitió reformular la noción clásica-moderna de la estética, al redefinirla como una *Cognitio Sensitiva* o ciencia del conocimiento sensible, es decir, que a partir de entonces se estableció una relación de la estética con la

con lo sensible, es decir, que las experiencias sensibles del sujeto se tomarían en cuenta como parte de los procesos por los cuales se genera un conocimiento, (para Baumgarten la razón cartesiana no sería el único modelo para explicar y conocer el mundo). De manera que, las funciones estéticas del arte se ampliarían de alguna manera al espectro social, es decir, que, en las nociones estéticas de belleza, verdad, universalidad, perfección o mimesis, se incluirían a la fealdad, la mentira, el horror, la imperfección, lo cotidiano, el gusto, etcétera, como parte relevante de lo sociocultural. De esta manera, (aunque muy tempranamente) comenzaron a vislumbrarse los primeros destellos de una postura en la que el arte retomaría la importancia de las experiencias e influencias de vida del sujeto social. En este sentido, en *La actualidad de lo bello*, Hans Gadamer (1991) expone que, aunque para la última década del siglo XX, en el arte aún seguía vigente la idea de lo bello relacionado con lo merecedor de reconocimiento, desde Hegel se ha hablado de una bella moralidad, que va más allá de la apariencia de las cosas. Una moralidad que se extiende a toda forma de vida comunitaria e incita a que los sujetos se encuentren consigo mismos dentro del mundo que viven (pp. 50-53). Esto se relaciona estrechamente con la *Cognitio sensitiva*, o Sensibilidad de la que habla Baumgarten. Lo estético, aunque en apariencia se remite de manera estricta a la forma de tales o cuales objetos y sucesos cotidianos, en definitiva, se puede pensar como algo que provoca que el sujeto ponga en función su pensamiento.

Aunado a la propuesta de una ruptura con la idea de un arte, que se basa en determinadas funciones paradigmáticas, Walter Benjamin (2003) manifiesta que, por más que se considere

---

sensibilidad. De manera que, esta primera aportación de Baumgarten permeó en hacer notables las experiencias sensibles del sujeto, aunque, bien habrían de suceder distintos acontecimientos tanto en el campo del arte, como en lo histórico-social para que el sujeto, la formación de su imaginario y su cultura tomaran significado.

como completamente original, una obra de arte siempre ha estado sujeta a una reproductibilidad, lo cual es opuesto a la idea de autenticidad. Esta autenticidad (concepción que es herencia moderna) radica en que la obra auténtica se caracteriza por un *aquí y ahora* que le otorga una existencia única. Se piensa que cuando se reproduce un objeto artístico, su autenticidad o condición de *aura* es transgredida e incluso aniquilada y por lo tanto pierde su valor de testimonio histórico (pp.39-44). La noción de *aura* se despliega más allá de la misma obra de arte, por ejemplo, en lo social, se dimensiona en un momento o hecho único de la vida de un sujeto. Aunque, acabarían con él, el consumismo, la sobrepoblación, o la cultura de masas. Así como la reproductibilidad exterminaría el aura de la pieza de arte, al descontextualizar determinados momentos únicos de la vida diaria, también se aniquilaría esta aura social. Además, lo bello y lo aurático se perfilan en el día a día de manera distinta al arte, por ejemplo, en la experiencia de la guerra: para algunos, es sinónimo de terror, para otros produce un goce estético. Walter Benjamin subraya:

La guerra es bella porque enriquece los prados en flor con las orquídeas en llamas de las ametralladoras. La guerra es bella porque unifica en una gran sinfonía el fuego de los fusiles, los cañonazos, los silencios, los perfumes y hedores de la putrefacción. La guerra es bella porque crea nuevas arquitecturas como la de los grandes tanques, la de los aviones en escuadrones geométricos (p.96).

En el sentido de lo antes expuesto, se permite el reconocimiento de una estética externa a la mera apariencia de las cosas. Misma que está regida por los procesos críticos que posibilitan discernir las vivencias cotidianas, por ejemplo, por medio del gusto, referido como aquel que permite al sujeto jerarquizar las experiencias en tanto le placen o displacen. Gusto que engloba la capacidad de categorizar las funciones estéticas como lo bello, y también las nociones de lo considerado como lo *no estético*, es decir lo feo, lo grotesco, lo vulgar, lo horrendo, etcétera como sería por ejemplo la guerra.

La sensibilidad, entonces, permite comprender cómo se construye el sujeto, qué menosprecia, a qué le da importancia. Por ejemplo, para una persona que experimenta un acto sumamente común como el sentarse en una silla; su sensorialidad, le permite capturar físicamente la silla en cuanto a textura, color y forma. Sin embargo, cuando el sujeto relaciona la experiencia de sentarse en esa silla, con un recuerdo, una idea o incluso con una connotación positiva o negativa de la misma, entonces activa una sensibilidad que sobrepasa a las meras características visuales y funcionales de la silla. Digamos que, la sensibilidad toma forma cuando se piensa, cuando se jerarquiza una cosa sobre otra (como lo hace el gusto), cuando determinadas monotonías se rompen y se provoca un ejercicio de introspectiva en el sujeto, como lo sería un recuerdo. Aquí yace la importancia de lo sensible.

Además, para comprender estos procesos sensibles en el sujeto y cómo se proyectan en una esfera extraestética que abarca todo el terreno de lo cotidiano, sería útil utilizar el concepto de *Homo Aesthetus*, es decir, hombre sensible, el cual es un neologismo que Mandoki (2006) utiliza en su teoría de *Prosaica*, para referirse al sujeto que se abre sensiblemente al mundo. Esta noción de apertura al mundo tiene su origen a partir de Scheler, Gehlen y Plessner en su antropología filosófica alrededor del año 1928. Básicamente, la apertura al mundo propone que el ser humano no se forma por completo en el vientre materno, sino que emprende una maduración ontológica y epistémica de manera extrauterina. Este abrirse al mundo, es un proceso que nunca acaba, pues se lleva a lo largo de toda la vida. El ser humano va madurándose, a partir de todas las experiencias vividas. Algunas experiencias toman relevancia sobre otras. La apertura al mundo es otro componente de la construcción del sujeto y su realidad.

Llegado este punto, se puede esclarecer:

Que (aunque, debe tenerse en mente que las funciones estéticas de lo bello, lo aurático, lo universal, etcétera, son producto de un paradigma moderno que aún permea en la vida diaria), en la Posmodernidad se hace posible la noción de una relación estética-sensibilidad-sujeto la cual nace a partir de la apertura que una persona tiene hacia el mundo que le rodea. Esto a su vez, facilita hablar sobre el espectro de la vida diaria donde se comprende la trascendencia que tienen las construcciones cotidianas del sujeto y sus influencias, es decir; la esfera extraestética de lo cotidiano.

### 1.3 La esfera extraestética y las funciones, normas y valores estéticos de Mukarovsky.

Para abordar el tema de la esfera extraestética de lo cotidiano, se propondrán algunas ideas a considerar, por ejemplo, que, en la *tercera carta sobre la educación estética del hombre*, Schiller (2003) expone que la naturaleza del hombre no debe condicionarse a un montón de cuestiones físicas y biológicas (p.60). Esto quiere decir, que el sujeto posee la capacidad de cuestionar esa naturaleza dada y transformarla, ya que cuando actúa desde lo dado, se provoca un *adormecimiento sensible* y por lo tanto se anula la potencialidad del ser humano de transformar su mundo. Además, Dewey (2008) menciona que cada experiencia vivida es única e irrepetible y tiene la cualidad de ser individualizadora y autosuficiente. (p.41). Esto quiere decir, que las cotidianidades del sujeto no son lineales y que incluso algo tan monótono como despertarse e ir a la escuela o al trabajo, tendría siempre algo de distinto; los actos mecánicos tienen la potencialidad de convertirse en experiencias a partir de que se individualizan.

Estas mociones introductorias que tanto Schiller como Dewey proponen permiten dilucidar que, en el terreno de lo social, las experiencias y las construcciones del sujeto, al no encontrarse en el terreno de lo dado, son complejas. Sin embargo, es importante esclarecer

que, aunque la orientación hacia estas experiencias y construcciones cotidianas, pudieran ser la invitación para posicionarnos hacia una esfera extraestética de lo cotidiano, esta esfera, como veremos más adelante, también demuestra cómo el sujeto social, reproduce valores e imaginarios. Y en esta reproducción, tal vez se haga evidente el adormecimiento sensible del que Schiller habla, y que las experiencias cotidianas, si bien demuestran cómo se aprehende el mundo, no siempre son del todo individuales y totalizadoras como expone Dewey, ya que existe un influjo de la otredad, como se mostrará más adelante. De manera que, la propuesta de una esfera extraestética, es planteada por Jan Mukarovsky (2011) en el texto *Función, norma y valor estéticos como hechos sociales*. Mukarovsky explica que la cotidianidad indudablemente está marcada por una estética (reflejada tanto en objetos como situaciones) que muchas veces se define (como ya se ha expuesto anteriormente en el texto) en función del paradigma moderno del arte. Por lo tanto, hay que tomar en cuenta que definitivamente en el contexto social esta esfera estética condiciona, psíquica o físicamente a los sujetos y también a los hechos sociales. Es necesario esclarecer que la esfera extraestética es donde lo cotidiano otorga información acerca de una realidad vivida, sin embargo, esta realidad está influida por funciones, normas y valores estéticos del campo artístico, las cuales, según Mukarovsky se desarrollan de la siguiente manera:

- La función estética: Como ya se ha dicho, durante mucho tiempo el arte ha cumplido con determinadas funciones basadas en ideales modernos como la mimesis, la belleza, la universalidad, la perfección, el goce, etcétera. Mukarovsky propone que estas funciones estéticas se reproducen en el terreno de lo sociocultural. En este caso, sería un buen ejemplo, referir el ideal que existe en diversas sociedades occidentales, el cual se trata de lograr una perfección y belleza del cuerpo, a través del uso de

cirugías plásticas, las cuales erradicarían entonces cualquier rastro de imperfección. Si bien, la cotidianidad está llena de una serie de matices de individualidad, indiscutiblemente, estas funciones estéticas salpican el campo de lo social, lo cual determina en ocasiones el actuar del sujeto.

Naturalmente, si en lugar del punto de vista del individuo adoptamos el del contexto social, veremos que, a pesar de todos los fugaces matices individuales, existe una distribución considerablemente estabilizada de la función estética en el mundo de los objetos y de los sucesos. (p.8).

- La norma estética: Mukarovsky expone que la norma es “una regla general que debe ser aplicada a cada caso concreto que entra en su dominio” (p.32). En el caso del arte, la norma tiene que ver con los cánones que se han instaurado a lo largo de su historia, cánones que también son reconocidos por una colectividad o conciencia social. Aunque la norma implica cierta obligatoriedad, también se comprende según sea transgredida y esto es tanto en el arte como en lo social. Para Mukarovsky, las normas estéticas son adoptadas por ciertos grupos o clases sociales, pero también explica que la fuente de ciertas normas estéticas se encuentra en lo social. (p.131). El arte contemporáneo tiene numerosos ejemplos de cómo el cuestionamiento a determinados cánones o instituciones ha llevado a la creación de movimientos contestatarios sin precedente. Esto, a partir del postulado de muerte de las vanguardias, como se mencionó en el primer capítulo. En este sentido se abordarán dos ejemplos en los que la norma estética se transgrede y a la vez trasciende a los hechos sociales, a través de Duchamp y Banksy.

Primeramente, se encuentra la famosa Gioconda con bigotes: En 1919, Duchamp alteró una postal de la que se considera como una de las obras maestras más importante de la historia del arte, agregándole un par de bigotes y barba. Al pie de la

imagen la inscripción con tinte sexual, L.H.O.O.Q (*Elle a chaud au cul*, o ella tiene el culo caliente). A partir de esta transgresión de la norma, la Mona Lisa se descontextualiza completamente. Duchamp genera una fuerte crítica hacia la Gioconda, como máxima institución del arte y obra aurática, el arte se convertiría, entonces, en lo que él dictaminaba como arte a partir de los *readymade*.



Figura 2. Duchamp, M. (1919). L.H.O.O.Q, *Readymade*, lápiz sobre una reproducción de La Gioconda de Leonardo da Vinci, 19 x 12 cm, colección privada. Recuperado de: <http://www.elcuadrodeldia.com/post/90337398948/marcel-duchamp-lhooq-1919-ready>

Otro ejemplo de esta transgresión de la norma estética se encuentra en Banksy. En 2005, el graffitero de origen londinense causó revuelo en el mundo del arte porque a lo largo de un año y medio expuso sus obras de manera ilegal en algunos de los museos más importantes del mundo, entre ellos, el museo del Louvre en París, el museo de Brooklyn y el *Modern Art Museum* de Nueva York, la *Tate Gallery* de Londres, entre otros. Disfrazado como anciano, se paseó entre las distintas obras de estilo renacentista y literalmente colgó pinturas de su autoría, para camuflarlas entre

las diversas pinturas pertenecientes a los museos y galerías. Banksy fue perseguido por la justicia de Inglaterra, sin ser jamás atrapado. El graffitero se insertó en contextos donde se alberga a las obras más icónicas y costosas del mundo, para dejar en claro, que, en ese sentido, cualquier obra de arte (como la suya) también puede estar dentro del museo. Además, sus creaciones, contienen inscripciones como *No war*, que hacen alusión a acontecimientos cotidianos, hechos sociales que derivan en diversas problemáticas mundiales, como lo es la guerra.



Figura 3. Banksy. (2004-2005). Obra colgada en el Museo de Brooklyn en Nueva York. Graffiti. Recuperado de: <http://www.antiquaria.com/antiq/noticias85/no7.html>.

- El valor estético: El valor, para Mukarovsky contiene un momento de subjetividad. Un caso extremo se da cuando un sujeto valora una cosa con vistas a un objetivo totalmente único, aquí la valoración depende de la libre decisión del individuo (pp. 31-32). El valor determina el grado de placer estético o como ya se ha mencionado, el gusto; que permite jerarquizar las experiencias en tanto figura y fondo. En el arte,

un ejemplo se puede expresar con la pintura *La balsa de la Medusa*, de Théodore Géricault (1819), la cual está basada en un evento real que aconteció en Francia; un barco naufragó en plena tormenta, dejando a varios heridos y muertos, entre los cuales, Géricault entrevistó a dos de los sobrevivientes y realizó una exhaustiva investigación para conocer el suceso y plasmarlo en la pieza que se caracteriza por ser un documento histórico.



Figura 4. Géricault, T. (1819). La balsa de la medusa. Óleo sobre tela 491 cm × 717 cm. Museo del Louvre en Francia.

La crudeza de la imagen le trajo tanto elogios como malas críticas al artista. En este sentido se puso en función una valoración estética basada en el gusto. Para algunos, relató perfectamente el acontecimiento, para otros se trataba de una imagen morbosa que se aprovechó de un suceso lamentable, al respecto se pone en función un gusto estético que permite jerarquizar el contenido de la pieza de arte. Actualmente, para un espectador, la pieza llamaría la atención en tanto al evento de la naturaleza: un mar embravecido que destruye todo a su paso, para otro espectador, lo interesante sería la escena de desesperación por salvar la vida. Ambas valoraciones válidas, influidas por una subjetividad tanto del sujeto como de una conciencia colectiva.

A partir de los ejemplos antes mencionados, se entiende que:

Las funciones, normas y valores estéticos tienen su base en nociones paradigmáticas (basadas por ejemplo en el canon estético o la regla), las cuales han marcado gran influencia en la manera en que el arte se crea, se conoce y se consume. Sin embargo, estas funciones normas y valores estéticos se pueden comprender mejor en las manifestaciones contemporáneas del arte, cuando se toma en cuenta el diálogo entre la obra artística y determinados hechos sociales. Por ello, la obra o producto artístico se convierte en un medio-respuesta para expresar un hecho social, como lo muestran Duchamp, Banksy e incluso Gericault.

En la esfera extraestética se reconoce que el sujeto es sensible y que, aunque su actuar cotidiano podría ser una reproducción consciente o inconsciente del mundo que le rodea, definitivamente este actuar denota cómo se construye. En esto radica la esfera extraestética de lo cotidiano, en que se visibiliza como el lugar donde el sujeto se genera un conocimiento, una construcción y deconstrucción de la realidad, además en lo cotidiano se vuelve importante conocer cómo influyen determinados factores que afectan y a la vez marcan la formación sociocultural, en este sentido se puede hablar de la cultura visual, el imaginario y el performance social.

Sin embargo, aunque la propuesta de Mukarovsky es sumamente interesante respecto a cómo las funciones normas y valores estéticos del arte están influidas por hechos o acontecimientos de la vida real, (como lo demuestran Duchamp o Banksy), se considera que, para los fines de esta investigación, es sumamente necesario ampliar esta esfera. Esto se debe a que las experiencias de los sujetos en gran medida están marcadas por la constante influencia de una cultura visual, imaginarios y performance sociales, que conforman el universo cotidiano con el que el sujeto se encuentra en constante comunicación.

Esto se traduce en modos de ver, de digerir y de actuar el mundo como se mostrará en el siguiente apartado.

#### 1.4 Cultura visual

1.4.1 La relevancia de la cultura visual como un medio para comprender las formas de representación y las prácticas sociales.

La comprensión del tema de una cultura visual es sumamente importante porque en la cotidianidad el sujeto está rodeado de un sinnúmero de imágenes que dan sentido a la realidad vivida e influyen en las maneras de representación, como se mostrará en el tercer capítulo de esta investigación a través de categorías de análisis desglosadas de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños que participan del ADN. Las representaciones que se originan en el sujeto social efectivamente están relacionadas con cómo se construye socialmente el mundo a desde el sujeto y para el sujeto de diversas maneras. Recordemos que en estas prácticas y manifestaciones de los niños se mostrará la manera en que ellos y ellas comprenden y expresan determinados sentimientos, ideales de vida, el arraigo a sus comunidades y raíces, vivir en una frontera. Estos tópicos definitivamente están influidos por culturas visuales, imaginarios y performances sociales. Mattelart y Neveu (2004) explican que, en los grupos sociales, recae la verdadera comprensión acerca de cómo la cultura de determinados sujetos funciona como un rechazo del orden social o como una forma de adhesión (p.15).

Entonces, el estudio de la cultura es una exploración de las prácticas significativas de representación, ya que estas varían y de esta manera el sujeto social se adhiere a la realidad y le da un significado. De manera que, en este apartado se evidenciará cómo las imágenes

que se experimentan en la vida diaria conforman el entendimiento del mundo que rodea al sujeto social.

#### 1.4.2 La colonización de las imágenes

Como ya se ha explicado, la cultura está constituida por medios de representación los cuales se relacionan con la adherencia del sujeto a una realidad social. Aunque más adelante se explorará de manera más específica en la formación del imaginario social y su relevancia en el sujeto, en este momento se abordará en una primera instancia a las imágenes visuales cotidianas que inequívocamente son partes esenciales de la cultura. En este sentido, las imágenes han acompañado al hombre desde las cavernas; lugares donde quedaron impresos los rituales mágico-espirituales, las cacerías y otros momentos sumamente relevantes que han permitido conocer los primeros registros de la historia del ser humano contada por él mismo. A lo largo de varios siglos, eventos e historias después, gran parte de los procesos socioculturales pueden ser comprendidos a través de la relevancia que tienen determinadas imágenes para los sujetos. Sobre todo, el transcurso de las primeras dos décadas del siglo XXI, con el notable desempeño y la rapidez característica de las tecnologías y los medios de comunicación, quienes de alguna manera envuelven a los sujetos en un sinfín de imágenes que se relacionan no solo con el contexto inmediato en el que viven sino de manera general permiten una conexión (y conocimiento) con los eventos que acontecen en el mundo entero. Además, se puede decir que las imágenes *colonizan* a los sujetos, pues de alguna manera tienen una gran relación con las maneras de ver y comprender el mundo que nos rodea. Por lo tanto, se ha vuelto relevante hablar acerca de una cultura visual, ya que en las últimas décadas el mundo ha cambiado y este cambio se ha acentuado con mayor intensidad en la última década. En el texto *Cómo ver el mundo*, Nicholas Mirzoeff, (2016), un experto en la

cultura visual explica que hay algunos patrones que se identifican en este cambio, esto se debe a que el mundo es joven, urbano, conectado y caliente:

El mundo es joven: [...] En 2011 más de la mitad de la población mundial era menor de 30 años.

El mundo es urbano: [...] En el año 2008 vivía más gente en las ciudades que en el campo, por primera vez en la historia.

El mundo es conectado: [...] En 2012 más de un tercio de la población mundial tenía acceso a internet, lo que supone un incremento del 566% desde el año 2000. A finales del 2014 estaban conectadas unas 3,000 millones de personas a internet. No se trata simplemente de otro medio de comunicación de masas. Es el primer medio universal [...] Uno de los usos más destacados de la red global consiste en crear, enviar y ver imágenes de todo tipo, desde fotografías hasta videos, comics, arte y animación. Las cifras son asombrosas: cada minuto se suben a *Youtube* cien horas de videos. Cada mes se ven en este sitio 6000 millones de horas de video, una hora por cada habitante del planeta

El mundo es caliente: [...] el propio planeta está cambiando ante nuestros ojos. En 2013, las concentraciones de dióxido de carbono en la atmósfera traspasaron el umbral de 400 partes por millón por primera vez desde el Plioceno, hace tres o cinco millones de años (p. 14-16).

Cuando se trata de estos datos, los primeros tres puntos nos indican que inequívocamente el mundo se encuentra en una era de la visualidad y gran parte de esta circulación de imágenes e información es manejada por la juventud a través de ciertos medios de comunicación como el internet y las redes sociales. Las transmisiones en vivo mediante redes sociales, se ha convertido en un tipo de herramienta que permite a los usuarios reportar todo tipo de sucesos que atañen a las sociedades. La transmisión en vivo de las imágenes está al alcance de toda persona que haga uso de redes sociales. Este tipo de medio permite documentar toda clase de eventos y puede convertir a cualquier sujeto en un reportero que registra diversas situaciones incluso con una gran ventaja de tiempo sobre cualquier medio periodístico oficial.

*The visual culture reader (el lector de la cultura visual)* es una compilación de ensayos de diversos autores que abordan el impacto de las imágenes en la cultura desde puntos de vista mediáticos, históricos, psicológicos, corporales, económicos. Al respecto, Mirzoeff (2013) expone un caso relacionado con la velocidad de las redes sociales como portales para

transmitir imágenes en vivo. El domingo 01 de mayo del año 2011, Sohaib Athar, un hombre pakistaní escuchó un gran estruendo en su vecindario, a las 7:25 de la tarde e inmediatamente publicó tal suceso en Twitter. “Helicóptero sobrevolando Abbottabad, un evento raro”. Sin saberlo, se convirtió en la primera persona en transmitir en tiempo real el ataque que propició la captura de Osama bin Laden, incluso varias horas antes de que el presidente (en ese entonces) de Estados Unidos Barack Obama hiciera del conocimiento público tal evento: [...] “Se enviaron 4,000 *tweets* por segundo tan pronto como las noticias se dieron a conocer. Al finalizar la transmisión, circulaban globalmente las locaciones e imágenes en *Google Maps* de Abbottabad, el lugar donde bin Laden estaba escondido” (p. 1).



Figura 5. Athar, S. (2018). Tweet de S. A el 01 de mayo del 2011 a las 7:25 pm, acerca de la captura de bin Laden, la traducción al español: "Helicóptero sobrevolando Abbottabad a la 1AM (es un evento raro)". Recuperado de: <http://edition.cnn.com/2011/TECH/social.media/05/02/osama.twitter.reports/index.html>

En un contexto similar podemos encontrar otro ejemplo con respecto a la rapidez con la que el uso de las imágenes permite una comunicación con el mundo entero. En México, el martes 19 de septiembre de 2017 a las 13:14 horas se produjo un terremoto de magnitud 7,1 en el estado de Puebla. Dicho fenómeno afectó en escalas diversas a algunas ciudades y estados circunvecinos, principalmente Morelos, Ciudad de México, Oaxaca, Guerrero y Chiapas. En el caso de la Ciudad de México, alrededor de 50 minutos después del movimiento sísmico,

de manera catastrófica comenzaron a colapsarse diversos edificios y personas de todas las edades quedaron atrapados entre escombros. Aunque inmediatamente se perdieron señales telefónicas y redes de internet, algunas personas sepultadas debajo de dichos escombros lograron comunicar su ubicación exacta a través del uso de celulares y por medio de redes sociales o aplicaciones digitales como Twitter, Facebook y Whatsapp. Entre estas personas se encontraba Oscar Cantellano, un joven profesor que quedó atrapado junto a seis personas mientras trabajaba en el 6to piso de su empresa. A 14:57 horas pudo informar a su familia dónde se encontraba a través de un mensaje de Whatsapp. Una captura de pantalla de dicho mensaje circuló inmediatamente por redes sociales hasta llegar a manos de rescatistas y voluntarios quienes 6 horas después pudieron liberarle con vida.



Figura 6. Frías, V. (2018). Captura de pantalla del mensaje vía Whatsapp que Oscar Cantellano envió a sus familiares y permitió su localización y rescate el día 19 de septiembre de 2017. Recuperado de: <https://news.culturacolectiva.com/investigaciones/hay-gente-que-no-tuvo-la-misma-suerte-oscar-sobreviviente-del-19-s/>

Estos ejemplos permiten deducir que, en la cultura visual, la colonización de las imágenes a través de los medios de comunicación genera un contexto de realidad. En el caso de los medios digitales esto va más allá de si se trata de algo verdadero o de un montaje, como uno

podría preguntarse con los ejemplos antes expuestos. Cuando retomamos al objeto de estudio de esta investigación, es decir, las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños pertenecientes al ADN, podemos encontrar una gran influencia de las imágenes a través del contacto que los infantes tienen con determinados medios de comunicación. La imagen, además, es cambiante, Didi-Huberman (2012) utiliza la metáfora de la imagen mariposa. Es decir, para algunas personas, explica, la mariposa puede percibirse como un bicho cualquiera del que no hay nada que aprender, otros valorarán su carácter estético porque es un bicho bonito. Otras personas, más proclives a contemplar, observarán cada detalle que la constituye, tomarán el tiempo para hacerlo. La imagen al igual que la mariposa madura y se transforma, luego vuela. A veces solo se alcanza a verle cuando emprende el vuelo, pero en definitiva se va. Hay cazadores que querrán atrapar a la imagen mariposa, lo lograrán, probablemente la entablillarán y pondrán bajo vidrio, para apreciarla con lupa. Sin embargo, pronto se percatarán que, aunque la imagen irradia frescura y color como la mariposa, carece de vida. Luego estos cazadores se aficianan en un círculo sin fin por conservar y poseer imágenes (pp.12-17).

Como en una especie de oferta y demanda, en la cultura visual la imagen mariposa también instituye modos de ver el mundo. Puede generar indiferencia, obsesión, placer, consumo, etcétera; en definitiva, la imagen siempre podrá ser aprehendida y liberada por el sujeto. La imagen se oferta potencialmente por los medios de comunicación, pero se expande en todo lo que rodea a las sociedades: medios de transporte, productos de consumo, ideales de vida, el territorio donde se vive, las personas con las que se convive, etcétera. Digamos que la cultura visual está constituida por elementos que permiten realizar constructos acerca de la realidad, que producen modos de ver. Para Berger (2016):

Lo que sabemos o lo que creemos afecta a cómo vemos las cosas. [...] Nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. [...]. Poco después de ver, nos damos cuenta de que también podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con el nuestro para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible (pp. 8-9).

En los modos de ver del sujeto tiene una constante relación y diálogo con el Otro; quien además de ser partícipe de lo que el sujeto observa, también le comparte su conocimiento acerca de sí mismo y del mundo que le rodea. Las imágenes propias de las experiencias de vida de un sujeto, las imágenes que se encuentran en la cotidianidad y las imágenes que representan a la otredad, se encuentran en constante flujo y se comunican mutuamente. Como resultado se conforman (y complejizan) los modos de ver (y entender) el mundo y por lo tanto el sentido de realidad.

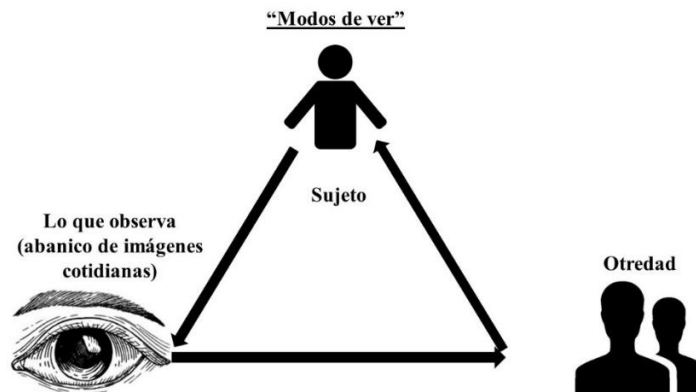


Figura 7. Frías, V. (2018) Modos de ver sujeto-imagen-otredad.

Al respecto, en el filme documental *¿Y tú qué sabes?!*, del director William Arntz (2004) se presenta un ejemplo que justamente condensa cómo los modos de ver instauran una realidad tanto individual como comunitaria. Entre los minutos 12:50 y 14:18 se explica que antes de que sucediera la conquista española, las comunidades nativas del caribe no vieron a los barcos acercarse, a pesar de que en el horizonte existían. Un día, un chamán se dio cuenta de que el movimiento de las olas era extraño, por lo tanto, decidió ir todos los días a observar tal acontecimiento. Este ejercicio constante de observación (cuya intención era explicar tal

fenómeno) permitió que en determinado momento el chamán lograra vislumbrar físicamente que las embarcaciones de los colonizadores estaban a punto de tocar la tierra. Cuando el chamán logró ver esto, lo comunicó inmediatamente a los habitantes de su comunidad, quienes, al escucharlo y creerle, lograron darse cuenta de lo que tal personaje enunciaba.

Hasta este punto, uno se puede preguntar ¿por qué las comunidades del caribe no vieron a los barcos acercarse?, el documental explica que esto se debe a que, aunque estas comunidades utilizaban algunos medios de transporte para el agua, no conocían como tal la imagen de un barco; sus dimensiones, su estructura, sus características y mucho menos el tipo de tripulantes que albergaba.

En este sentido funciona la cultura visual; permea en la manera en que un sujeto entiende su mundo; las imágenes que conoce un sujeto y su otredad tienen una inequívoca relación respecto a cómo se conoce o desconoce una (s) realidad (es), cómo se abarca(n), cómo se transforma(n), o incluso como se afecta(n). La cultura visual está tan inmersa en los sujetos que, en definitiva, las imágenes cotidianas parecen funcionar en un sentido de *contaminación* entre el sujeto y el mundo que le rodea. Claro está en el ejemplo del chamán y la conquista, pero en la cotidianidad esto se presenta también cuando se desea poseer tal o cual producto publicitario de consumo o cuando se replica tal o cual ideal o creencia de vida aprehendida en el entorno donde se desenvuelve (como se demostrará, lo hacen los niños del ADN en sus prácticas artísticas, juegos y relatos).

Todo esto, en un sentido de respuesta, pues la respuesta a una imagen cambia el sentido en que es observada. Un par de ejemplos que encarnan este efecto; el caso de Colin Kaepernick (2016-2018) y la subasta de una captura de pantalla como pieza de arte en Ebay (2014).

### 1.4.3 La imagen respuesta: el ejemplo del caso Kaepernick

En agosto del año 2016 en un juego de temporada del futbol americano (Estados Unidos), el mariscal de campo llamado Colin Kaepernick, tuvo la iniciativa de arrodillarse mientras se entonaba el himno nacional de Estados Unidos. Para aquellos testigos que presenciaron el juego, el acto de Kaepernick causó gran revuelo e inconformidad, debido a que en aquel país (como probablemente en muchos otros), se considera que reproducción y entonación del himno nacional estadounidense es un acto de sumo respeto, pues para muchos representa un homenaje hacia los héroes nacionales que han perdido la vida en guerras o ataques terroristas y por lo tanto se debe guardar una postura de pie. Arrodillarse, para muchos de los testigos, fue considerado como algo sumamente irrespetuoso. La imagen de la supuesta ofensa se captó así: Colin Kaepernick al centro, lo siguen un par de jugadores:



Figura 8. Frías, V. (2018) Kaepernick arrodillado durante la reproducción del himno nacional junto con dos jugadores de los 49ers de San Francisco, en 2016. Estados Unidos. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/deportes-41000002>

Sin embargo, Kaepernick expresó que esto se trataba de una protesta en nombre de la comunidad afroamericana, quienes a lo largo de varias décadas han vivido todo tipo de situaciones de discriminación y prejuicio por parte de civiles, miembros de la policía, políticos, etcétera. Tales experiencias en muchas ocasiones han provocado la muerte

injustificada de estas personas. De manera que, a partir de esta imagen de rebeldía, Kaepernick, se convirtió en un portavoz para todas aquellas personas que se identifican con el mensaje. Por otro lado, la imagen respuesta no se hizo esperar ya que la opinión de reproche hacia la supuesta ofensa que cometió el jugador sobresalió inmediatamente.



Figura 9. (2016) *Proud American i stand* (americano orgulloso, me pongo de pie). Recuperado de: <https://www.infobae.com/americadeportes/2017/09/25/como-nacio-la-protesta-de-la-nfl-durante-el-himno-de-estados-unidos-y-por-que-algunos-se-arrodillan/>



Figura 10. Frías, V. (2018). Pareja con letrero en desapruebo al jugador: *Kaepernick, we won't stand for you sitting down* (Kaepernick, no nos pondremos de pie para que te sientes). Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/deportes-410>

Además, la controversia se encendió de nuevo; a principios de septiembre del año en curso (2018), la empresa estadounidense de zapatos deportivos, *Nike* publicó un video en el marco de la celebración de su 30 aniversario, en el que aparece la cara de Kaepernick como parte de la campaña *Just do it* (sólo hazlo), seguida de la frase *Believe in something. Even if it*

*means sacrificing everything*, cuya traducción es: Cree en algo. Incluso si eso significa sacrificarlo todo.



Figura 11. Kaepernick, C. (2018). Imagen de la campaña Nike *Just do it*. Recuperado de: <https://www.hollywoodreporter.com/news/nikes-colin-kaepernick-just-do-it-ad-air-nfl-opener-thursday-1140018>

Tal situación tocó fibras sensibles en algunos consumidores de la marca. El mismo día que Kaepernick publicó dicha imagen en su cuenta personal de Instagram, se encontraron imágenes de algunos consumidores de Nike, en protesta por la inclusión del futbolista en la campaña *Just Do it*. De manera que se pudo observar a diferentes personas, rayando, destrozando y quemando todo tipo de productos deportivos Nike, bajo el eslogan *burn your nikes* (quema tus Nike). Un ejemplo, de la inconformidad:

Primero, la NFL me obliga a elegir entre mi deporte favorito y mi patria. Yo eligo mi patria. Luego Nike me obliga a elegir entre mis zapatos favoritos y mi patria. ¿Desde cuándo la bandera de estados unidos y el himno nacional se volvieron ofensivos? (Clancy, S. (2018, septiembre 03). [Comentario en Twitter de un consumidor en desacuerdo con el apoyo de Nike a Kaepernick]. Recuperado de: <https://www.vox.com/2018/9/4/17818148/nike-boycott-kaepernick> revisado en septiembre de 2018).



**Sean Clancy**  
@sclancy79



First the @NFL forces me to choose between my favorite sport and my country. I chose country. Then @Nike forces me to choose between my favorite shoes and my country. Since when did the American Flag and the National Anthem become offensive?

4:56 PM - Sep 3, 2018

♡ 65.5K 💬 51.9K people are talking about this

Figura 12. Clancy, S. (2018). *Burn your nikes*, (quema tus Nike), video y comentario publicado en la plataforma Twitter, en desaprobación hacia la empresa Nike al utilizar a Kaepernick para su campaña de 30 aniversario. Recuperado de: <https://www.vox.com/2018/9/4/17818148/nike-boycott-kaepernick>

El caso Kaepernick, más allá del revuelo mediático, es un buen ejemplo para comprender la cultura visual, y esto se debe justamente a que gracias a la compilación de imágenes (desde videos cortos hasta pancartas y comentarios en las diversas plataformas sociales), permite conocer la importancia y por lo tanto respuesta que un sujeto tiene hacia un evento cotidiano. Esto sobrepasa e incluso cambia de contexto la situación antipatriótica donde Kaepernick se arrodilló frente a la bandera, en un país como Estados Unidos donde es permitido portar el lábaro patrio en cualquier producto de uso cotidiano como la ropa interior.

1.4.4 Subasta en *Ebay* de fotografía de una captura de pantalla vendida como pieza de arte.

En el año 2014, se vendió como pieza de arte una fotografía de una captura de pantalla en el sitio de compras en línea *Ebay*. El preámbulo de esta noticia se dio así; existe un foro en línea

llamado [www.4chan.org](http://www.4chan.org) Los usuarios de este sitio pueden publicar e interactuar entre ellos a través del uso de comentarios e imágenes, aunque toda publicación se elabora de manera anónima. Dicho foro, cuenta con un amplio listado de temáticas de interés, mismas que van desde el anime japonés, tecnología, fotografía, ciencias, matemáticas, contenido para adultos, arte y crítica, entre otras. Un día, un usuario publicó un comentario con las siguientes palabras: *Art used to be something to cherish. Now literally anything could be art. This post is art* (El arte solía ser algo para apreciar. Ahora literalmente cualquier cosa puede ser arte. Esta publicación es arte). Luego, como se puede ver en las imágenes que continúan, otro personaje anónimo, literalmente tomó una fotografía a su computadora (donde se puede ver la publicación), la enmarcó y posteriormente la subastó como una pieza de arte única en su tipo en la tienda en línea Ebay. El dinero que fue ofrecido para comprar esta pieza comenzó desde los 500 dólares americanos, hasta que finalmente fue vendida en \$90,900 dólares.

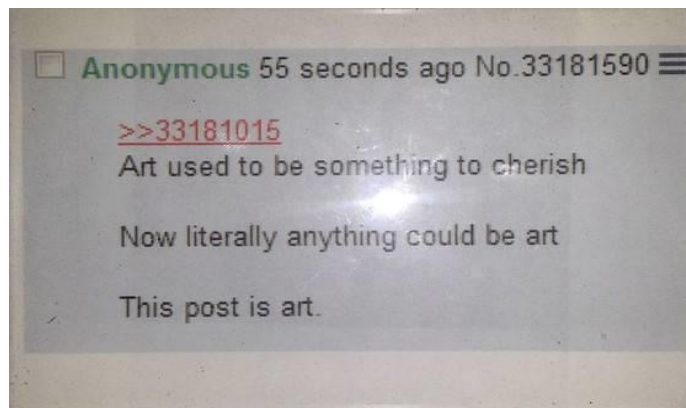


Figura 13. Anonymous (2014). *This post is art*. Recuperado de: <https://www.eonline.com/news/566525/screenshot-of-an-online-chat-sells-for-more-than-90-000-because-literally-anything-could-be-art>

Este caso en particular permite plantear algunas observaciones, de nuevo en torno a la respuesta que se tiene ante las imágenes: Primeramente, el libre acceso en el que, a través del anonimato, determinadas fuentes de internet facilitan que cualquier sujeto se apropie de las

imágenes que desee. En segundo lugar, respecto a cómo estas imágenes se posicionan en el contexto del arte, a través de lo que parece ser un simulacro de pieza artística; no importa que se trate de una fotografía mal tomada, lo que importa es qué representa y la intención que tiene de que sea vista como una pieza artística. La publicación lo aclara *This post is art*. Entonces este criterio recae inequívocamente en los sujetos que consumen la imagen y por lo tanto desean poseerla.

**Artwork by Anonymous** See original listing



Item condition: --  
"A one of a kind work of art by Anonymous"  
Ended: Aug 01, 2014 20:12:55 PDT  
Winning bid: **US \$90,900.00** [ 45 bids ]  
Shipping: **FREE** Expedited Shipping  
Item location: Brooklyn, New York, United States  
Seller: **xhacker02** (679 ★) | Seller's other items

Figura 14. Ebay. (2014). Captura de pantalla *A one of a kind work of art by Anonymous* vendida en \$90,900 dólares americanos. Recuperado de: [https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2014/08/05/a-photo-of-a-4chan-post-sold-for-almost-100000-because-art/?utm\\_term=.7b589a452e5d](https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2014/08/05/a-photo-of-a-4chan-post-sold-for-almost-100000-because-art/?utm_term=.7b589a452e5d)

Esto último permite recordar la pieza del pintor surrealista René Magritte (1929) *Esto no es una pipa*, cuya complejidad se encuentra ligada justamente a la oposición entre texto e imagen: representa en un lienzo la imagen de una pipa, pero la acompaña un texto que hace claro que es una representación de esa realidad porque no se trata del objeto material.



Figura 15. Magritte, R. (1929). *Ceci n'est pas une pipe*. Esto no es una pipa. [Pintura]. Estados Unidos: Los Angeles County Museum of Art.

Para finalizar en esta relevancia de la cultura visual; cualquier sujeto como consumidor de las imágenes cotidianas, responderá ante ellas, se apropiará de ellas, las relacionará con sus experiencias de vida, es decir, inequívocamente les otorgará un significado.

### 1.5 El imaginario social: la exposición a una cultura visual produce imaginario

El campo de la cultura visual, antes explicado, se complejiza o se amplía cuando se aborda al imaginario social: este tópico permitirá comprender el procesamiento que los sujetos tienen de las imágenes cotidianas (que forman parte de una cultura visual) y por lo tanto cuál es su importancia y relación los constructos que se tienen acerca del mundo. Pero, primeramente cabe preguntarse, ¿qué es el imaginario?, según la RAE el imaginario como adjetivo es algo “Que sólo existe en la imaginación”, noción que pudiera confundir al concepto del imaginario con la mentira o la ficción, sin embargo, una definición un tanto más certera respecto a lo que se aborda en este texto, es aquella que la misma RAE expone como *imaginario colectivo* es decir; “imagen que un grupo social, un país, o una época tienen de sí mismos o de alguno de sus rasgos esenciales” (<http://dle.rae.es/?id=L0FsQnh> revisado en Abril de 2018).

La asociación de imaginario-imagen se relaciona con la idea de que el sujeto social tiene la capacidad de formar imágenes y por lo tanto de construir una realidad en colectividad, el imaginario no implica solamente aquellas cuestiones de las que el sujeto es/está consciente (como se ha visto en el apartado de cultura visual), sino aquellas que no comprende en su totalidad. Sin embargo, todos los sujetos poseen imaginario, porque la capacidad de formación de imágenes es un proceso que se encuentra en constante acto. Además, tiene gran relevancia porque es el imaginario social lo que nos permite otorgar un sentido a lo real.

Teóricos del imaginario como Castoriadis y Silva exponen que los imaginarios se circunscriben necesariamente al terreno de lo social. El imaginario no se define en tanto un hecho o experiencia de vida de un sujeto es comprobable o verdadero, sino en lo que representa para cada colectividad. Si bien el imaginario se comprende en relación con el Otro (como se abordará en el siguiente apartado), cabe mencionar que los primeros acercamientos al concepto de imaginario tienen su base en el psicoanálisis.

Según Castoriadis (2007), en *La institución imaginaria de la sociedad* describe que el psicoanálisis de Freud expone que el sujeto está dominado por las pulsiones de Eros y Tánatos (libido y muerte). *Wo es war, Soll Ich Werden*: Allí donde estaba el *Ello*, debo devenir *Yo* (pp.160-161). Esto quiere decir que, de alguna manera, las pulsiones (como actos no completamente racionales) condicionan al sujeto y no permitirían una distinción entre lo que para él es una verdad o un deseo. Esto es importante porque permite hablar de la autonomía en el sujeto en tanto es un ser consciente y puede afirmar sus verdades y deseos. Tales verdades y deseos no actúan por él, ni fungen como entes externos a él, pues el sujeto encausa ciertas vivencias gracias a que actúan en él algunas funciones simbólicas que permiten ver y pensar el mundo de determinadas maneras, Castoriadis propone una inversa a la frase de Freud:

[...] Allí donde Yo soy, el Ello debe surgir (*Wo Ich bin, soll Es Auttauchen*). El deseo, las pulsiones –ya se trate de Eros o de Tánatos- también son yo, y hay que abocarlos no solamente a la conciencia, sino a la expresión y a la existencia. Un sujeto autónomo es aquel que se sabe con fundamentos suficientes para formar: esto es efectivamente verdad, y: esto es efectivamente mi deseo (p.165).

Volviendo a la idea que se planteaba en un principio, acerca del imaginario como un procesamiento de las imágenes cotidianas, se puede decir que los objetos, los sucesos, y las imágenes de la cotidianidad son en un principio percibidas sensorialmente (como se aborda

en el apartado de la sensibilidad) y esto, inequívocamente produce un estado de conocimiento incompleto de la realidad. Sin embargo, las influencias que el sujeto recibe de una cultura visual y de una otredad permiten completar esa percepción, procesarla y formarse un conocimiento del mundo, por lo tanto, responder ante la vida cotidiana e influir en ella. En el texto *Filosofía de la imaginación*, Lapoujade (2011) explica que el imaginario, como a manera de traducción, cumple con una función sintética: [...] “La alteración que la imaginación introduce en la percepción es múltiple, ya sea que complemente el dato, lo corrija, lo distorsione o llegue a falsearlo” [...] (pp. 111-113).

Esta respuesta y su complejidad radica en dos puntos:

- 1) La respuesta también instaura un cuestionamiento hacia el mundo y lo vivido.
- 2) No se trata de un solo imaginario, es un conjunto de imaginarios (y otredades) en constante comunicación, los cuales permiten conocer lo que para un (os) sujeto (s) es importante. En esto influye en gran medida el recuerdo; como un propulsor del afecto, y lo que da significado a cuestiones como la violencia, el amor, el enojo, la felicidad, la riqueza, los ideales de vida, etcétera.

#### 1.5.1 El imaginario y la subjetividad

En relación con lo anterior, se vuelve necesario hablar sobre el concepto de subjetividad, porque los procesos de simbolización, significación y resignificación de la realidad que se vive, no son algo que se da en el sujeto de manera aislada, única y que luego se externalan al mundo, sino que se trata de constructos que mucho tienen que ver con cómo se digiere el mundo vivido y cómo en este proceso entra en juego o media la otredad en el imaginario. El conocimiento de la subjetividad es de gran importancia para saber cómo se desarrolla el sujeto en una sociedad. En este sentido, la subjetividad es una construcción epistémica que

se separa de la noción de lo que ya está dado. Pues, si bien, el sujeto se constituye en lo dado, es decir, un núcleo familiar, un contexto sociocultural, etcétera, sus procesos no se encuentran en *lo dado*. Pero ¿qué es lo dado?, pues el conjunto de percepciones, imágenes y hasta paradigmas que condicionan nuestra existencia. En *Empirismo y Subjetividad*, Deleuze (2007) expone (al igual que los planteamientos de Schiller y Dewey), que el sujeto reflexiona y se reflexiona: deduce lo que le afecta, supera su propia parcialidad. Gracias a esto se vuelven posibles la invención y el artificio (como doble potencia de la subjetividad). [...] creer es inferir de una parte de la naturaleza, otra parte no dada en este caso, e inventar es distinguir poderes, es construir totalidades funcionales, totalidades que tampoco están dadas en la naturaleza (p.92). Esto se relaciona con la capacidad que tiene el sujeto de construir sus propias verdades, independientemente de qué tanta coherencia o no tengan estas con la realidad.

La subjetividad como término sociológico se refiere a aquellas influencias internas y externas que conforman al individuo simbólico: sus catarsis, sueños, valores, etcétera. También tiene que ver, con cómo el sujeto se describe a sí mismo en relación con el Otro y esto se conoce como intersubjetividad, o co-subjetividad, como se expondrá en el siguiente apartado.

No podría hablarse de imaginario sin otredad, ya que en conjunto se resignifica la realidad.

La subjetividad permite conocer:

- Cómo nos producimos como sujetos.
- Cómo nos identificamos con las descripciones de nosotros mismos, por ejemplo, como macho, hembra, heterosexual, homosexual, joven o viejo, etcétera.

La subjetividad se puede considerar como el punto de tensiones, pero también de referencias del individuo. Lo que lo conforma, lo que lo transforma, sus miedos, apegos, influencias, cómo se piensa y a su vez piensa al Otro. Todo esto se da en la experiencia de vivir. Las nociones de sujeto y subjetividad son inseparables. No es el sujeto quien genera a la subjetividad, no es el sujeto quien se encuentra en un primer lugar como fuente de la que brota una subjetividad, sino que el sujeto está constantemente abierto a procesos de subjetividad, los cuales permiten realizar significaciones sociales. Es decir, el sujeto interpreta las imágenes cotidianas y aporta por medio de su subjetividad a la construcción de su realidad y la de otros, todo esto se conforma por medio de procesos en los que se reconoce, se identifica con otros o también se niega a sí mismo y a otros.

Mandoki (2006) utiliza el concepto de subjetividad en su teoría estética. Al considerar que la subjetividad es al mismo tiempo co-subjetividad, porque en la otredad el individuo se recrea y permite que se trascienda. Para Mandoki, la subjetividad es sumamente importante pues de ella se conforma la identidad (pp.72-80). Además, las identidades como menciona no son *cosas* que existen, pues no tienen cualidades esenciales o universales. Más bien, son construcciones discursivas o formas reguladas de hablar sobre el mundo. En otras, palabras, Barker (2009) menciona que las identidades están constituidas por representaciones, hechas más que encontradas (pp.9-11). De esta manera, se forma también una cultura y afecta a la que está fuera de él. Las imágenes, no solo son interiorizadas, digeridas y devueltas al mundo, por medio de preguntas y respuestas, por el contrario, es un procedimiento constante en el que el exterior afecta el interior, pero también lo interior tiene repercusión en lo exterior, es una especie de simbiosis.

Sin embargo ¿cómo se vuelve visible esta subjetividad e imaginario en el sujeto? Una primera respuesta se encuentra en el cuerpo. La unión entre el imaginario y el sujeto definitivamente requiere de un soporte. En este aspecto se habla del cuerpo como ese lugar tangible donde lo no tangible como el imaginario toma forma. Es decir, el cuerpo del sujeto es el cuerpo del imaginario. Tal vez en este sentido, aunque debatibles, tengan coherencia las pulsiones Eros y Tánatos de las que habla Freud, pues Freud expone al cuerpo como el medio donde se satisfacen estas pulsiones animales. Sin embargo, dice Castoriadis (2007), que “el cuerpo, no es alienación sino participación en el mundo y en el sentido, ligazón y movilidad, pre-constitución de un universo de significaciones antes de cualquier pensamiento reflejo” (p.167). Esto también se relaciona en gran medida con el concepto antes mencionado del sujeto como un Homo Aesthetus, como sugiere Mandoki. Es decir, es el cuerpo el medio por el que el sujeto se abre y conecta (sensorial y sensiblemente) con el mundo que le rodea. En el cuerpo se materializa el imaginario, luego por medio del performance social, se actúa o teatraliza, según determinadas situaciones cotidianas.

### 1.5.2 El discurso del Otro

Aunque se ha referido que el sujeto tiene la capacidad de distinguir entre sus deseos y verdades, los procesos de subjetivación y por lo tanto de imaginario jamás paran. Estos van más allá de la mera existencia física o voluntad del sujeto, pues no empiezan y terminan en él, sino que son compartidos por una co-subjetividad o intersubjetividad con el Otro que le rodea, desde el Otro se construye. En definitiva, el imaginario se entiende desde la otredad. En el día a día, el sujeto se rige por diversas cuestiones simbólicas que dan lugar a la producción de imágenes o imaginario. De manera colectiva, las construcciones del imaginario implican diversos factores de significación del mundo y de la cultura que se vive.

El sujeto experimenta el mundo a partir de su otredad, pues el imaginario del Otro afecta a la producción del imaginario individual del sujeto debido a que los procesos de subjetivación y co-subjetivación se encuentran en constante intercambio e influyen al imaginario de los unos y de los Otros. De aquí que se puede hablar también de los intercambios sociales.

Para comprender cómo se forma el sujeto social en una esfera extraestética de lo cotidiano, se debe recordar que el sujeto se constituye, en un primer momento, a partir de su apertura al mundo para comunicarse con su entorno y también con su otredad. Se cree entonces, que así, el sujeto aprehende el mundo, cosa que no sucede solo de manera individual, pues requiere de este Otro, con quien se conecta según sea necesario en intereses, reflexiones, y procederes. La otredad permite pensar en el sujeto como ser social y cultural. En este constructo, la vida cotidiana y la cultura son los escenarios donde el sujeto actúa e interpreta la realidad, mediante su(s) imaginario (s). La cotidianidad es el aquí y el ahora del sujeto social, y el imaginario se mueve en los diferentes estratos de esta realidad cotidiana, está en constante transición. Dentro de esta cotidianidad, el lenguaje forma una parte esencial, pues mediante su uso, el sujeto objetiva el mundo que le rodea, objetiva el imaginario. Por ejemplo, al nombrar un espacio geográfico, se emplea un vocabulario (cuando en una ciudad se nombra zona roja a determinados espacios, calles, colonias donde prolifera la ilegalidad en tanto que prostitución, venta y consumo de drogas, delincuencia, etcétera). No es que en la zona predomine literalmente un elemento visual en relación con el color rojo, sino que se asocia el color rojo al peligro, la ilegalidad, etcétera, por ello se delimitan estas zonas de esta manera. Además, volviendo al tema de la otredad, es el elemento esencial que permite encontrar un sentido a las experiencias que el sujeto vive. El sujeto y su otredad coexisten, no es posible hablar del sujeto social, si no se establecieran conexiones con el Otro. Berger y Luckmann

(2008) consideran que esta experiencia intersubjetiva (o co-subjetiva) de la cotidianidad, se da gracias a que nos comunicamos con el Otro, *cara a cara*, asimismo,

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. (p.38)

El Otro es real, porque se presenta de esta manera. Es en la situación *cara a cara* donde toda la existencia del sujeto cobra una razón de ser. En este sentido, nos creemos y conocemos reales, porque vemos al Otro, convivimos, compartimos y construimos el mundo, lo objetivamos. Se vuelve tan vital verle y sentirle. Algo así como el *estadio del espejo* de Lacan: El Otro, es ese reflejo/espejo en el que el sujeto se piensa existente. Hay procesos subjetivos *cara a cara* que constituyen objetivamente nuestra realidad, por ejemplo, al observar al Otro, en la articulación de sus gestos, se puede denotar, por ejemplo, su estado anímico inmediato. Esta situación trasciende al sujeto porque el Otro se lleva en el recuerdo, se piensa en él o ella: si estaba molesto, triste, si era una amenaza. A través de ciertos productos físicos: una pistola, un cuchillo, o cualquier arma, se objetiva una subjetividad y un imaginario.

En el caso de los infantes es el juego el medio performático en el que se expresa el imaginario que los conforma que además se comparte mediante ideas, signos y mensajes en constante flujo. En el juego, por ejemplo, desempeñan papeles, actúan en la cotidianidad de la escuela, del salón de clases o en cualquier lugar donde sea necesario ejercer el papel del *narcotraficante*, de la *mamá soltera*, del *Superman*, del *despellejado vivo*, del rico o el pobre, el tatuado, etcétera. Estas representaciones se pueden profundizar mediante el concepto del

performance social y la dramaturgia, porque entran en juego tópicos importantísimos como el cuerpo y las ritualizaciones del sujeto.

## 1.6 El performance social a través del Homo Performans, la performatividad y la dramaturgia

### 1.6.1 El *Homo Performans*: El sujeto espectador y espect-actor

El concepto de Homo Performans lo designa Víctor Turner (1987) para referirse al hombre como un *animal autoperformativo*, es decir que actúa para sí mismo. (Turner, 1987, citado por Díaz Cruz, p.74). En los actos del sujeto, se visibilizan su *yo* y su *nosotros*, tanto para sí mismo, como para su otredad, lo cual, como menciona Díaz Cruz (2014) se ve reflejado en su historia, procesos y dramas sociales (p.74). El concepto del *Homo Performans* parece interpretar que tanto el sujeto como en su otredad, se requiere de un actuar, en el que se *hace (n) ver* su (s) imaginario (s). La cuestión de ver o hacerse ver en definitiva posiciona al sujeto como un espectador y a su vez como espect-actor como exponen Silva (2011), Taylor y Fuentes (2011), respectivamente. El homo Performans se despliega en ambos polos, pues como espectador, pasa de observar una realidad a ser partícipe de ella, es decir *espect-actor*, estas características se encuentran en constante diálogo, sobre todo porque permiten ver cómo se comunican: sujeto observante de la realidad - sujeto participante de la realidad. Ya que este proceso de comunicación funciona como un efecto espejo.

Taylor y Fuentes, explican este diálogo como: la teoría que se lleva a la práctica, y considera que, en el arte, por medio del performance, se hace una buena referencia a esto (p.13). Por ejemplo, el performance artístico: *The Guatinau World Tour: Dos indoamericanos aun no descubiertos*, de los artistas performanceros Coco Fusco y Guillermo Gómez Peña (1992). En esta pieza, ambos artistas se presentan a sí mismos como un par de aborígenes

provenientes del golfo de México que supuestamente fueron descubiertos por Colón, todo esto bajo un giro postcolonial. Se encerraron en una jaula durante tres días, alimentándose de plátanos y posando para fotografías con turistas por una cantidad mínima de dinero, exhibiéndose en distintos lugares del mundo como la Plaza de Colón en España, El museo Whitney de Nueva York, El museo Sídney en Australia. Esta gira fue llamada *guatinau* que es una palabra spanglish que significa y ahora qué. Además, este performance se realizó como una crítica a la cultura euro centrista, en el marco de la celebración del quinto centenario de la colonización. La pieza es presentada en lugares como Irvine, California. Que es un lugar conocido por su aversión hacia los mexicanos, según Fusco, este performance toca la herida de la colonia y sus desgracias. Al principio se pretendió que esta presentación no fuera leída por un público, sino para cierto sector que entendiera la sátira de esta, pues remite a la época colonial donde personas provenientes de Asia, África, Latinoamérica, etcétera eran exhibidas y vendidas como exóticas. Sin embargo, las reacciones de los espectadores variaron, pero la más sorprendente que los artistas enfrentaron fue cuando al presentarse en el *Smithsonian*, una persona llamó a derechos humanos para denunciar que estaban exhibiendo personas encerradas en jaulas. Entonces este performance comenzó a tener una lectura interesante por el público. Las personas de distintas culturas como mexicanos, latinos, e incluso nativos americanos consumieron la pieza de manera que buscaban elementos de su cultura en ella. Es decir, pasaron de ser espectadores a espectadores. Esto se reflejó en el impacto que causó a los observadores, al sentir una identificación con la misma ya que si bien habla de un componente histórico en el que se critica la terrible colonización que sufrieron diversos territorios y grupos, también se inserta en un contexto cotidiano en el que las personas logran empatizar con la situación. Bien descrito antes, los

artistas, a través del performance, logran conceptualizar una crítica hacia la historia y la cultura, creando un diálogo con la realidad.



Figura 16. Frías, V. (2018). Ejemplo de la pieza: *The Guatini World Tour*: Dos indoamericanos aun no descubiertos 1992, Coco Fusco y Guillermo Gómez Peña. Fotografía. Recuperada de: cocofusco.com

Otro ejemplo de este diálogo espectador – espect-actor se encuentra también en el filme de Darren Aronofsky (2000), titulado *Requiem for a Dream*, el cual, a grandes rasgos cuenta la historia de una mujer viuda llamada Sara Goldfarb (interpretada por Ellen Burstyn) quien tiene un hijo llamado Harry (interpretado por Jared Leto), el cual es adicto a las drogas. Sara pasa la mayor parte del día sentada frente a su televisor, viendo programas de concursos. Ella desea enormemente aparecer en uno de estos programas, al grado que emprende una batalla por bajar de peso y lograrlo a toda costa. Esta obsesión es tan grande que la mujer termina por volverse. En este sentido, el ejemplo del largometraje sirve para explicar, cómo el acto de sentarse todos los días frente al televisor convierte a la protagonista en una espectadora de una realidad ajena a su vida cotidiana, sin embargo, la intención por participar de este espectáculo televisivo convierte a su vez, a Sara en una especto-actora, pues desea a toda costa ser parte, que termina por poner en riesgo su propia integridad física y mental.

Esta situación traspasa la mera ficción televisiva en la que Sara era observadora, pues el deseo la convierte en participante. Contra poniéndolo con la realidad, en el día a día, los sujetos suelen ser bombardeados por cientos de imágenes a través de programas televisivos, propagandas, etcéteras, las cuales le convierten no sólo en un observador, sino en un actor clave de esa realidad.



Figura 17. Aronofsky, D. (2000). *Requiem for a Dream* call 1-900-976 JUICE.

### 1.6.2 La performatividad social y la dramaturgia

Si bien se ha explicado cómo el sujeto encarna al *Homo Performans*, en tanto la cotidianidad le exige desarrollarse como espectador y espect-actor, existe una relación importante entre el imaginario y la performatividad social. Se puede entender a la performatividad como la estancia donde el imaginario se actúa. Por ejemplo, mediante el discurso, el acto de jugar, etcétera. La performatividad, tiene sus inicios en las teorías del habla, y la función performativa de la comunicación; Austin, Searle, Butler y Barthes son algunos de los teóricos que han abordado la importancia de la performatividad del lenguaje. En la década de 1960, J. L Austin (2009) publica la obra titulada *Cómo hacer cosas con palabras*, la cual se trata de un compendio de conferencias en las que el teórico plantea la importancia que tienen los performativos (también conocidos bajo el nombre de *realizativos*) del lenguaje. Esto quiere decir, que, en la cotidianidad, por medio de las palabras, se pueden efectuar auténticos actos

que transforman la realidad inmediata. En definitiva, todos los días y a todo momento el sujeto entabla performatividades. Por ejemplo, las expresiones que se utilizan al hablar no son lo que Austin nombra un *sinsentido*, pues, realmente tienen relevancia y repercusión en lo que el sujeto aprehende y representa del mundo. Como ejemplo, se encuentra el momento en que se nombra a una persona, situación o cosa como bueno o malo, interesante, curioso, aborrecible, etcétera. Además, los actos del habla se ponen en función en el mismo instante en que pronuncia el *¡Si, acepto!* de una pareja a punto de casarse frente al juez del registro civil, el momento en que se bautiza a una persona *¡Yo te bautizo...!* Cuando dos sujetos se apuestan algo, *¡Te apuesto 100 pesos a que mi equipo de fútbol ganará esta copa!*, cuando se desea el mal a alguien más *¡ojalá te mueras!*, etcétera (pp.46-49). Estas performatividades se convierten en actos, más allá de si son verdaderas o no, de si físicamente se ejercen o no. Cuando un niño que porta un arma de juguete y juega con otro, se corretean, gritan *¡Bang!*, al mismo tiempo que simulan jalar el gatillo de sus juguetes, en ese mismo instante, efectivamente se están disparando el uno al otro, están realizando un performance social y de esta manera alguno de los dos debe tirarse al suelo, como si estuviera mal herido.

En el performance social, se trascienden las barreras de la moralidad, de lo que es verdadero o falso, y de esta manera por medio de algo tan común como el juego, se le otorga un sentido a lo que se vive y a la vez se vacían las subjetividades e intersubjetividades en el momento en que se efectúa ese juego. Al igual que el juego, el género es otro tópico muy importante. Por ejemplo, Judith Butler (2005) expone que la idea de naturaleza se concibe como algo sobre lo que no hay discusión. Como una especie de página en blanco sobre la que se construye el mundo. Bajo esta óptica de la naturaleza, socialmente se asume que hay una relación entre el sexo biológico de un sujeto con el género (p.21). En esta concepción,

digamos que (erróneamente) género = sexo. Entonces lo que se cree como género, es en realidad una especie de consenso social que está condicionado u orquestado a partir de esquemas que lo limitan a una especie de heterosexualidad biológica dada. Sin embargo, para Butler, los sujetos que se asumen (y se resisten) fuera de estos términos, lo hacen a partir de una performatividad que [...] “se construye como ese poder que tiene el discurso para producir efectos a través de la reiteración” (p.45). Por lo que esta resistencia a una biología permite una trascendencia del sujeto a partir de sus propias reflexiones del mundo. ¿Cómo se da esto? Para comenzar al separar la idea de que el alma + el cuerpo = sujeto. Para Foucault, explica Butler, la relación alma y cuerpo, ha ejercido a través de los siglos una normatividad que instauro poder. El alma somete al cuerpo, como un instrumento de poder, porque realmente lo que se ha entendido históricamente por *alma*, modela y satura al cuerpo (pp. 61-65). Sin embargo, digamos que esta limitante se rompe en tanto el sujeto se desprende de estas relaciones de poder, porque como se ha comentado anteriormente, a través de los procesos de subjetividad, el sujeto se reflexiona.

Por otro lado, para Searle (1997), el vivir diario, implica tomar consciencia de las diversas cosas, situaciones y personas que nos rodean, el uso de las performatividades, como palabras/hechos, las convierte en institucionales:

La expresión performativa de sentencias como “se aplaza la sesión”, “lego toda mi fortuna a mi sobrino”, “nombro a usted presidente de la sesión”, “por la presente se declara la guerra”, etc., puede crear hechos institucionales. Esas expresiones crean el estado de cosas mismo que representan; y en todos los casos, el estado de cosas es un hecho institucional (p. 52).

En el performance social se crean instituciones. La performatividad trasciende, pues se encuentra más allá del sujeto, este es un punto que Barthes (2009) proyecta en *El susurro del lenguaje*, la performatividad “Ese punto en el cual sólo el lenguaje actúa, performa y no yo” (p. 77). Estas performatividades sociales, funcionan como actos verdaderamente

indispensables, en los cuales se transmiten saberes sociales, memorias colectivas, imaginarios, y se le da forma y sentido a la identidad y la cultura. En el caso de los infantes, cuando estos protagonizan una puesta en escena de lo que observan en televisión o cuentan sus historias de vida, o cuando dan a conocer sus creencias y rituales al fallecer un ser querido, todos estos, son actos performáticos. En este sentido, se puede resumir que las performatividades o performances sociales, cuentan con las siguientes características:

- 1) En definitiva, la cultura se puede comprender a través de sus performances.
- 2) Es un hacer/actuar que forma parte de la cultura porque pasa a la vida ordinaria de cada persona.
- 3) Las performatividades sociales no son universales, cada sociedad y determinados grupos de estas, hacen y actúan con diferentes propósitos.
- 4) Los performances sociales son públicos:  
  
Un acto público, en cambio, puede ser presenciado por todos los que están presentes. De todas formas, tanto los actores (sociales) como los espectadores siguen las reglas implícitas del evento. La participación es una práctica, un quehacer que se ensaya, se repite y es reiterada, convencional o normativa (Taylor, 2012, p. 18)
- 5) Cada ritual que los sujetos establecen: culto religioso, graduaciones, bodas, comer o caminar son actos performáticos.
- 6) En el performance social el sujeto se reivindica como el Otro, y viceversa.
- 7) Si bien, es un hacer/actuar que se asimila desde el Otro, no implica por completo una mimesis, pues el sujeto resignifica este hacer/actuar.
- 8) El performance social, sucede en un cierto tiempo y espacio y aunque se haga siempre de la misma manera, nunca es igual, su impacto no es igual.
- 9) Aunque las performatividades sociales pueden ser parte de un artífice, siguen siendo reales.

10) En este performance de la cotidianidad entra en juego una dramaturgia: representamos papeles en determinados actos. No sólo en cómo comer, erguir la postura, etcétera, sino también cuando asistimos a eventos o tomamos el papel de alguien

Respecto a la dramaturgia de los actos performativos, en la obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman (1997) expresa que cuando un individuo se presenta ante otros, los que lo observan juegan con la información que poseen de él, o tratan de obtener más. Por ejemplo, será de interés para ellos, el concepto que este individuo tenga de sí mismo, su estatus socioeconómico, la actitud con la que se presenta, etcétera. Aunque pareciera un tanto irrelevante, esta información es importante porque al obtenerla, sabrán cómo responder ante él (p.13). En la cotidianidad, como en una dramaturgia, el sujeto representa papeles, o máscaras, al ponerse en contacto con el Otro. Al desempeñar estos papeles, su realidad adquiere una coherencia, porque tanto el sujeto como su otredad, creen aquello que representan como si al hacer uso de esta teatralidad, se otorgara una veracidad a los actos. La concepción de la palabra persona, viene del griego y significa máscara.

Jaidar (2003) refiere que, al pensar en persona, se apunta una clara distinción entre lo animado y lo inanimado, a la idea de máscara y la de rol. El rol es importante, porque:

El concepto de persona consigna el conjunto de características cognoscitivas, afectivas, volitivas y físicas de un individuo que lo distinguen y diferencian. A partir de esta concepción, la persona participa en la historia y en lo social a partir de roles y funciones en una sucesión de acontecimientos determinados por los roles y las acciones de otros (p.65).

En esta dramaturgia el individuo hace uso de estímulos para convencer al otro, estos son la apariencia (*appearance*) y los modales (*manner*), así se transmite lo que se desea. La apariencia, es la información que suelta el actuante, de manera inmediata, información que habla sobre él. Los modales se dan al momento de interactuar con ese actuante, si es agresivo,

pasivo, sonriente, etcétera. En ocasiones, no hay coherencia entre la apariencia y los modales, por ejemplo, cuando un niño que vive en condiciones vulnerables se presenta (aunque sea por medio del juego o el sarcasmo) como una persona adinerada, que posee una casa lujosa y muchos autos.

El sujeto se vale de esta dramaturgia performática para enganchar a la otredad, para generar empatía o repulsión, según sea el caso. En la cotidianidad, esto se puede observar en infinidad de circunstancias, que van desde situaciones comunes como el juego infantil y la representación de papeles; la princesa, el pirata, el narcotraficante, el despliegue de afecto que se otorga al saludar al compañero, las campañas políticas, *reality shows* televisivos, etcétera. Otra forma de visibilizar esta dramaturgia performativa es a través del siguiente ejemplo, Este video lo lanza la plataforma El Español (sitio independiente de noticias), por medio de su cuenta oficial en Facebook el 27 de enero de 2018. Casi al finalizar el año 2017, la familia Real española (conformada por la pareja formada por el monarca Juan Carlos, la reina Leticia y las menores Leonor y Sofía, hijas de ambos), hace público un video editado de 6:17 minutos de duración que se titula de la siguiente manera: *El video recoge una comida en su domicilio, cómo los Reyes llevan a sus hijas al colegio una mañana y el making of del último discurso de Nochebuena*. Literalmente en ese orden se muestran diversos fragmentos de los acontecimientos que se supone, suceden en el día a día de la familia real. Lo interesante es que este performance social, aunque ficción, genera empatía con el espectador, pues muestra que la familia Real, es tan común como cualquier otra, ya que incluso, en el video, no aparecen escoltados ni con un séquito detrás de ellos. Hasta conversan, juegan y ríen, teatralizan cada momento.

- 1) En la primera imagen, se muestra a ambos padres llevando a sus hijas a la escuela, sin ningún personaje externo; el rey conduce su automóvil como lo haría cualquier otro padre de familia. Conversan trivialidades acerca de los exámenes que están por venir; una de las infantas repite cada elemento de la tabla periódica y demuestra una gran habilidad para ello, a lo que sus padres le felicitan.



Figura 18. Frías, V. (2018). Un día con la familia real española, camino a la escuela. Fragmento de video. Recuperado de: <https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631/>

- 2) Comida en familia: En este segmento, se muestra a la Reina Leticia, sirviendo los alimentos a su familia, ambas infantas juegan entre ellas y toda la familia ríe por ello. Su madre, aún risueña por las bromas, llama la atención a Sofía para que continúe comiendo. Luego conversan y a propósito del clima, proponen salir a pasear al campo en familia.



Figura 19. Frías, V. (2018). Comida en familia y bromas. Fragmento de video. Recuperado de: <https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631>



Figura 20. Frías, V. (2018). Comida en familia. Fragmento de video. Recuperado de: Frías, V. (2018). Comida en familia y bromas. Fragmento de video. Recuperado de: <https://www.facebook.com/elespanol2015/videos/1565087633606631>

Luego de ejemplificar algunas instancias en las que se denota cómo funcionan, se puede ahora explicar que los performances sociales, si bien implican un hacer/actuar que se despliega en las vivencias y dramaturgias que el sujeto expresa en todos los ámbitos de los que participa, son prácticas repetitivas que generan y transmiten conocimiento; toman forma en el cuerpo, las acciones y los comportamientos sociales. El performance social, actúa como transferencia del imaginario del sujeto a través de estas acciones reiteradas que “nunca suceden por primera vez, sino por segunda, tercera, cuarta, al infinito” (Schechner, citado por Taylor, 2012, p.22). En este sentido se puede decir que los performances sociales se institucionalizan y como prácticas reiteradas, se vuelven en constructos epistémicos que

pueden ser analizados, por ejemplo, a través de su expresión en el cuerpo o en los discursos del sujeto y su otredad.

### 1.6.3 El teatro del oprimido: actuar las vivencias cotidianas

Augusto Boal (1989), por ejemplo, brinda una perspectiva muy interesante en su *teatro del oprimido*. Al inicio de la década de 1970, se creó en Perú lo que se conoció como *Operación Alfabetización Integral*. Que consistió justamente de un programa para alfabetizar a un gran número de sectores marginados en los cuales no se hablaba castellano. A este proyecto se integraron diversos métodos y expertos para lograr el objetivo. Entre ellos, métodos artísticos como la fotografía y el teatro. Boal narra que, a través del ejercicio fotográfico, se preguntó a algunos participantes de Lima, ¿qué es la explotación?, estas personas trajeron fotografías de distintos personajes, dueños de comercios, cobradores, personas con cargos públicos, etcétera. Un niño respondió con una fotografía de un clavo en la pared. Esto causó gran sorpresa y confusión para muchos, sin embargo, los niños se identificaban a la perfección con la fotografía. ¿Por qué? resulta que cuando se entabló un diálogo alrededor de la foto, todo se fue clarificando. Al cumplir los cinco o los seis años, los niños comenzaban a lustrar botas. El problema era que los contextos donde ellos vivían no eran si quiera rentables para trabajar de esa manera, porque nadie usaba botas ni las podía adquirir. Debido a esto, los niños debían realizar un recorrido hasta el centro de Lima para trabajar, cargando sus cajas para lustrar. Ir y venir día y noche con la caja no era una opción viable, por lo que un hombre dueño de un negocio les rentaba un clavo en la pared, para colgar la caja de lustrar. Un clavo en la pared tenía un precio de dos o tres soles (moneda del Perú) por noche, pero, sobre todo, para estos niños significaba opresión y ellos tenían muy clara esa imagen. Este tipo de situaciones, para Boal, significaron un llamado urgente a la creación del teatro del oprimido,

un teatro que en este sistema de alfabetización sirvió para expresar lo que se piensa, lo que se siente y para pasar de ser un mero espectador de la cotidianidad a un actor activo de ella (pp. 17-34). En este sentido, los participantes realizaron puestas teatrales de acontecimientos vividos y presenciados en sus comunidades; desde ajustes de cuentas entre delincuentes hasta infidelidades, las temáticas fluyeron y la escenificación performática de las mismas permitió decir abiertamente y resolver lo que se pensaba, lo que se sentía, lo que podía cambiar. Este ejemplo de la situación vulnerable del Perú de 1970 y la utilización y práctica constante del teatro del oprimido, permite incentivar otros modelos que funcionen no solo con el objetivo de conocer sino para atestiguar que ciertas cuestiones de la vida diaria impactan enormemente en la apreciación que una persona puede tener de la realidad que vive. Sobre todo, si se toma en cuenta la condición de Homo Performans que los sujetos implementan en el vivir diario y en su contacto con la otredad, cuestión que será detallada en el apartado 3.5 de este documento, en el que se detallarán algunas manifestaciones performáticas donde a través de los juegos de algunos niños pertenecientes al ADN, se transmiten imaginarios de violencia aprehendidos en sus vivencias cotidianas.

Sin embargo, en el próximo capítulo se retomarán algunas prácticas artísticas que valoran la esfera extraestética de lo cotidiano y sus influencias para la creación de propuestas que nacen de los contextos que viven sus participantes.

## Capítulo II. Prácticas artísticas que surgen de las realidades sociales

Como se mencionó en el capítulo anterior, existe una esfera extraestética de lo cotidiano en la que se hacen visibles las vivencias socioculturales de los sujetos a través de una cultura visual, imaginario y performance social. Esta esfera refleja las formas de ver y las prácticas que se gestan de manera individual y compartida. En ella influyen no solo los medios de comunicación, sino las dinámicas familiares, los lugares donde se vive, los rituales, las costumbres, entre otros. En este capítulo se abordará el resultado de prácticas artísticas que surgen de la cotidianidad, las historias de vida y las representaciones sociales de sus participantes.

2.1 El juego, el símbolo y la fiesta: elementos que toman sentido en las nuevas maneras de creación artística.

Al retomar la línea de ruptura con los modelos de comprender el arte y el mundo, Gadamer (1991) propuso este cambio a partir de tres categorías que están relacionadas, con lo sociocultural: el juego, el símbolo y la fiesta.

- El juego: toma valor a partir de que se piensa como una parte esencial de la cultura, pues indica una autorrepresentación del sujeto ya que forma parte de sus procesos sensibles por los cuales se aproxima y comunica con el mundo. El juego permite reconocerse a sí mismo como jugador, pero también al otro cuando implica una participación. “En un juego todos son cojugadores” (p.77). Además, el juego permite reconocer al sujeto como *Homo Ludens* (hombre lúdico), término propuesto por Huizinga<sup>3</sup> en el siglo XX. Para Huizinga, el juego es una función sumamente llena de

---

<sup>3</sup> (1872-1975) Historiador Holandés que aborda la importancia del juego como parte de la construcción de la cultura.

sentido y cumple una función social. En el juego, se crean mundos secundarios a la naturaleza, a lo que ya rodea al sujeto de manera inmediata (p.14). El *Homo Ludens* tiene tanta importancia para conocer al sujeto y su desarrollo en la cultura, como el *homo sapiens* o el *homo Faber* (el hombre que piensa, el hombre que hace o fabrica). Respecto a la autorrepresentación en el juego, quiere decir que el sujeto, al jugar y ser consciente de que lo hace, aparece ante sí mismo como un espectador de la realidad, esto se da no sólo en el jugador sino también en el Otro, que lo observa. Estas conexiones son mediadas gracias a los procesos de la comunicación. En el juego, pensado como una activación de la realidad, se permite que el sujeto se conozca a sí mismo, pero también al compartirse con su otredad, este conocimiento de la realidad se extiende, llega más allá de lo que el propio sujeto concibe. Además, se pone en tránsito la relación del sujeto con la libertad. Respecto a esta libertad en el juego, Roger Caillois (1986), en su obra titulada *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, opina: “Sólo se juega si se quiere, cuando se quiere y el tiempo que se quiere. En ese sentido el juego es una actividad libre” (p.34).

- El símbolo: es algo que se encuentra ligado al recuerdo por medio de un acervo de imágenes, memorias y experiencias de vida. Permite que el sujeto reconozca y dé valor a una situación vivida o incluso a la obra de arte, pues está conectado a un bagaje. El símbolo no es físico o comprensible tal cual.
- La fiesta es donde converge la comunidad, la fiesta se relaciona con los rituales y las costumbres que se gestan en el día a día, porque son modos de ver el mundo y permiten un constante diálogo con la otredad. La fiesta es una característica innegable en el arte que está conectada a las experiencias cotidianas.

Relacionado con Gadamer, Javier Abad, Molina<sup>4</sup>, apunta la posibilidad de llevar las experiencias cotidianas al campo del arte, a partir del juego. En el artículo *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Fiesta*, aclara que una expresión artística participativa e integral, se puede plantear como una acción lúdica que implica procesos de simbolización y fiesta, los cuales funcionan:

[...] para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados [...] planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado (p.2).

Un proceso de enseñanza artística, llevada a cabo de esta manera, puede ser utilizada para replantear la manera en que los sujetos interpretan la realidad, es decir, una enseñanza artística integral que permita conocer al sujeto y comprender las realidades sociales partiendo de hacer común lo que antes era particular y aislado.

A continuación, se presentan algunas prácticas artísticas que parten de las cotidianidades de sus participantes (una esfera extraestética) y generan propuestas incluyentes y de participación comunitaria: *ExSitu/InSitu* (Colombia) y *Casa* (Ciudad Juárez).

2.2 Espacios para el arte y la transformación social en Bogotá y Medellín: proyecto *Ex situ-In situ*. (2008-2010, 21 artistas invitados, 28 proyectos artísticos, 824 personas involucradas)

En septiembre de 2016, el museo de arte de Ciudad Juárez fue la sede de la conferencia *Espacios para el arte y la transformación social* Impartida por Fernando Escobar Neira.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Profesor titular de Educación artística del Centro Universitario La Salle, en Madrid, España. Aborda las temáticas del juego y la sensibilidad en las prácticas artísticas.

<sup>5</sup> Catedrático de la Universidad de Medellín, quien trabaja a partir de la inserción del arte comunitario en contextos de vulnerabilidad social, en las ciudades Bogotá y Medellín en Colombia.

quien expuso algunas prácticas artísticas dentro del proyecto ExSitu-InSitu, el cual nació de las siguientes problemáticas:

- En primer lugar, en Colombia, como en otros países latinoamericanos, hay empresas que propician la producción artística en contextos de vulnerabilidad, mediante campañas que visibilizan lo social, las cuales invierten en el arte y la cultura. Sin embargo, esto se hace desde una visión hegemónica, pues estas empresas determinan qué arte y qué cultura entra en estas campañas y proyectos de transformación social. Además, si se considera que aún en la contemporaneidad predomina un discurso clasista respecto al arte y la cultura, por lo tanto, hay producciones que se catalogarían como no arte y no cultura, pues no tendrían cabida o lugar dentro de estos discursos. De manera que, lo que se consideraría como *no arte* o *no cultura*, partiría de las siguientes características.

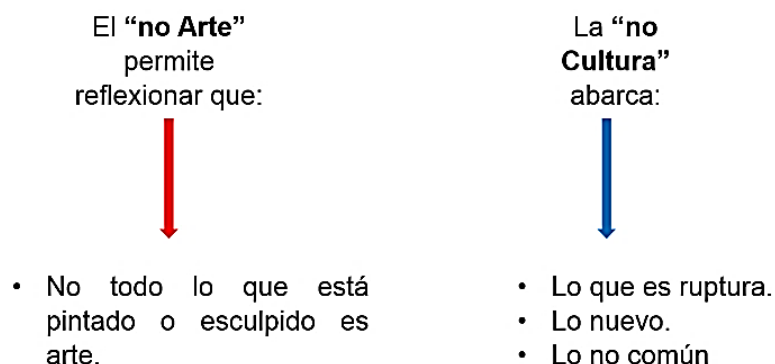


Figura 21. Frías, V. (2016). Características del no arte y la no cultura. Recuperado de: conferencia Espacios para el arte y la transformación social.

- En este sentido, se vio la necesidad de reflexionar, que, en contextos de vulnerabilidad social, se trata con sujetos precarizados que como cualquier sujeto encuentran maneras o caminos para comprender el mundo que les rodea.

- La práctica artística se convierte en un proceso mucho más complejo de lo que creemos, la sensibilidad expresada en el arte y la cultura permite comprender cómo se construyen ciertas realidades.

Luego de visibilizar estas cuestiones, se crea en el año del 2008, el proyecto *Ex situ/ In situ prácticas artísticas en comunidad*, (<https://issuu.com/exsituinsitu/docs/moravia-def-web1> revisado en enero 2019) en el barrio de Moravia, situado al norte de Medellín. Este barrio se trata de una comunidad pobre, en el que sus habitantes, se enfrentan a diversas problemáticas, que van desde la constante exposición a los tóxicos que emite un basurero en sobre el cual se asentaron casas, las constantes riñas entre bandas contrarias de delincuentes, la venta y el consumo de narcóticos en niños y jóvenes, etcétera. A diferencia, por ejemplo, de la ciudad de Bogotá, en la que el norte es el sector donde se ubica la riqueza. En Moravia, mediante diversos proyectos y mediante el trabajo en comunidad, se ha tratado de deslindarse de las ayudas que los gobiernos ofrecen a estos lugares. Por ejemplo, se creó el proyecto *Ex situ/ In situ*, el cual tuvo la visión de:

- Actualizar las maneras clasistas de representación del arte.
- Dejar de encontrar valores estéticos en la pobreza, esto quiere decir que el valor de una práctica o producto artístico no reside en que lo haya hecho un sujeto que es *pobre*, sino que su valor radica en el proceso artístico y sensible en el que se apropia de su mundo y le da sentido.
- Trabajar desde la identidad y la memoria de manera colectiva.

Un ejemplo de las diversas prácticas que *Ex situ/In situ* fomentó, fue: *Las aventuras del morro caliente y el palacio*. Dirigido por el artista Paulo Licon, se trata sobre la invención

de historias alrededor de la aparición de un cerro de basura y escombros, al cual se le conoce como *morro*.



Figura 22. Frías, V. (2017) Ex Situ/In Situ (2010) De lo caliente del morro y el palacio, [fragmento de texto e imágenes]. Recuperado de: <https://issuu.com/exsituinsitu/docs/moravia-def-web1>

Resulta que una gran cantidad de casas están construidas alrededor de este basurero. Sin embargo, la práctica artística colectiva, trató de que, mediante lo lúdico, se abordara la creación de historias respecto al nacimiento o aparición de este cerro, que es; un punto geográfico transitado diariamente por los sujetos que viven alrededor de él. Mediante la práctica artística es resignificado. Se convierte en algo distinto a un cerro acumulador de escombros y basura, que ensombrece el paisaje. Se convierte en el protagonista de cuentos e historias; toma vida, se le atribuyen sentimientos. El morro es aventurero, valiente, siente amor, tiene amigos, enemigos y también sufre catarsis; en el morro se proyectan las vidas de quienes día con día habitan y conviven con él. Los sujetos que son parte de estas prácticas

artísticas expresan a través de los cuentos, las ideas, las emociones, los temores, a los que se enfrentan por el hecho de vivir en contextos de precariedad. Sin embargo, este tipo de proyecto convierte estas cotidianidades en la fortaleza principal para la generación del arte. De esta manera la esfera extraestética de lo cotidiano toma parte en la reformulación de la práctica artística y permite ampliar la mirada hacia las construcciones que los sujetos hacen al estar en contacto con determinadas realidades.

### 2.3 Centro de Asesoría y Promoción Juvenil, A.C, CASA. (Ciudad Juárez) 1994- 2019

Al igual que Colombia, en Ciudad Juárez<sup>6</sup> también se han implementado proyectos (ver anexo 1) para contrarrestar los efectos de las problemáticas sociales que afectan a determinados grupos y sectores, ya que la violencia, por ejemplo, figura como un tema cotidiano en el municipio. CASA tiene su génesis en algunas iniciativas laicas (suscitadas por comunidades pertenecientes a la iglesia católica) en Ciudad Juárez. Su misión es “promover el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, modificando los contextos en los que se encuentran inmersos y promoviendo la corresponsabilidad hacia ellos” (recuperado de: <http://www.casapromocionjuvenil.org/> revisado abril 2018). Con una trayectoria formal de más de 20 años, CASA se forma a principio de la década de 1990, principalmente se enfocó en la creación de grupos juveniles para atender algunos sectores vulnerables del poniente de la ciudad, que en aquel momento se caracterizaban en su mayoría por la formación de grupos de pandilleros, las constantes riñas entre estos grupos, el abuso de sustancias nocivas y la deserción escolar a tempranas edades eran problemáticas comunes

---

<sup>6</sup> Ciudad fronteriza localizada al norte de México. Vecina con la ciudad de El Paso, Texas. Estados Unidos.

en estos sectores. El proyecto se fue ampliando a través de los años. Entre 1997 y 2008 se fundaron tres centros CASA.

En las diversas sedes de CASA se llevan a cabo talleres, actividades y eventos que involucran la acción y participación juvenil. Es muy interesante porque en cada actividad realizada, se toman en cuenta las experiencias de vida de los participantes, de su vocabulario para la intervención en pro de los contextos juveniles vulnerables.

La implementación de estas acciones es exitosa porque se trabaja desde dentro hacia fuera; ya que, se retoman todas las influencias artísticas y aspiraciones de los jóvenes que viven las diversas problemáticas de los contextos de vulnerabilidad, es decir, que en efecto CASA, trabaja desde la esfera extraestética social de sus participantes, de manera que lejos de enfocarse en una imposición de determinadas estrategias y metas, las historias de vida tienen voz y voto.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de actividades realizadas en CASA. Estas denotan la utilización de las influencias visuales, imaginarias y performáticas que permean en el contexto, lo cual genera una gran empatía entre sus participantes. La mayoría de los eventos que están por llevarse a cabo, son publicados por medio de la red social de Facebook. Luego, en un boletín bimestral se hace una reseña de los acontecimientos.

#### 1) El Cuiltra Fest

*Cuiltra* quiere decir cobija. Es una palabra que se utiliza en algunas ciudades al norte del país como Juárez o Tijuana. Este evento se trató de una colecta de cobijas y ropa invernal, para compartir con algunos sectores menos favorecidos en la ciudad, ya que las temporadas invernales pueden llegar a bajar varios centígrados. Para esta colecta, participaron algunas

bandas musicales compuestas tanto por los mismos jóvenes de CASA, como algunos invitados. El *Cuiltra Fest*, es un evento que a través del caló juarense genera empatía. Se presenta como una plataforma para ayudar a otras personas en condición de vulnerabilidad, a través de la colaboración y participación de los jóvenes.



Figura 23. Frías, V. (2018). *Cuiltra Fest: Jálense con las cobijas*, CASA. Recuperado de: <http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017>

## 2) Tira Flow

*Tirar Flow* en la jerga juarense puede significar ser presuntuoso, hablar mucho, tratar de impresionar a alguien o como este caso sugiere, se trata de un ejercicio de improvisación que parte del estilo musical *hip hop*. Requiere de una gran habilidad por parte de sus enunciantes. Al ritmo de determinadas pistas o sonidos musicales se expresan historias, acontecimientos, sentimientos que tienen que ver con las vivencias, las colonias, la familia. Este es un estilo

urbano que nace en Estados Unidos. De cierta manera este *tirar flow* se convierte en un ejercicio catártico para quienes lo practican y participan de él, porque se convierte en un medio para dialogar y debatir determinados temas de la ciudad o el barrio donde se habita, - “el *hip hop* y sus elementos pueden ayudar a generar cambios sustanciales en las vidas de los jóvenes” – menciona el cartel.



Figura 24. Frías, V. (2018). Extracto del evento Tira Flow, CASA. Recuperado de: <http://www.casapromocionjuvenil.org/boletin-oct-dic-2017>.

### 3) Mejor un mural que un rótulo electoral

Esta práctica surgió en el marco de intensas campañas políticas (2018) que promovían a través de diversos partidos la futura elección del presidente de la república mexicana, presidentes municipales, diputados, entre otros. La propaganda política se abrió paso no solamente por medios de comunicación y redes sociales, sino en todo tipo de imágenes impresas de punta a punta de la ciudad. Incluso en cruceros y avenidas principales era común encontrarse en cada parada forzada o semáforo en rojo, un montón de simpatizantes y representantes de partido tocando ventanas de automóviles para entablar conversación y expresar todo tipo de propuestas de mejora para las colonias y las calles de Juárez. Entre este

universo de imágenes, los rótulos electorales se hicieron notar, abarrotando muros y paredes por doquier. Este tipo de prácticas es común en la ciudad, sobre todo cuando se trata de publicitar eventos masivos como conciertos o conferencias. En esta práctica, jóvenes de secundaria pintan murales en determinados sectores de sus colonias. Expresa CASA, que es más importante leer lo que un mural juvenil tendría por contar, que un montón de propaganda política.



Figura 25. Frías, V. *Mejor un mural que un rótulo electoral*. Fotografía recuperada de: <https://www.facebook.com/CASA.PJ/>

*ExSitu InSitu* y CASA se muestran como proyectos que a través de la implementación de ciertas prácticas artísticas fomentan una conciencia crítica del entorno que viven sus participantes. Se convierten en espacios para la libre expresión. En el uso de herramientas como el cuento, el *hip hop*, la elaboración de murales, etcétera, se da voz a las necesidades juveniles. Cuando se da importancia a la esfera extraestética de lo cotidiano, se permiten

nuevas lecturas y reinterpretaciones tanto del contexto como de la vida y la cultura de los sujetos.

Por lo tanto, se propone el siguiente capítulo, donde a manera de análisis se establecerá una lectura más extensa de la esfera extraestética de la cotidianidad y los tres conceptos teóricos medulares para comprenderla. Esto se dará a través de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los infantes pertenecientes al programa de horario extendido ADN, en Ciudad Juárez, Chihuahua.

### **Capítulo III. Análisis de las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los infantes a través de los componentes de la esfera extraestética de lo cotidiano: la cultura visual, el imaginario y el performance social**

Este capítulo se dividirá en dos partes. En la primera parte, de manera introductoria se desglosarán algunos puntos en los que se explicará cómo se fue gestando el interés por realizar este proyecto, cómo es el contexto donde se laboró y por qué se decidió retomar a las prácticas artísticas, los juegos y los relatos que los niños expresaron dentro del aula de clases. En la segunda parte, se abordarán algunas prácticas artísticas, juegos y relatos de los niños participantes del taller de artes en ADN; mediante categorías de análisis (relacionadas con la cultura visual, el imaginario y el performance social) se reconocerán los constructos y los procesos que formaron parte de la esfera extraestética de lo cotidiano.

#### **3.1 Primera parte: delimitación empírica, la experiencia en el proyecto ADN.**

Ampliando el Desarrollo de los Niños (ADN) es un proyecto que nace en el año 2007, financiado por la Fundación del Empresario Chihuahuense, AC. (FECHAC) a través de diversas organizaciones de la sociedad civil. ADN funciona como un programa de horario extendido (12:30 pm a 4:30 pm) en zonas de vulnerabilidad y tiene el propósito de brindar talleres extraescolares (ver anexo 2) de música, danza, karate, arte, educación física para niños cuyos padres trabajan mayoritariamente en la industria maquiladora<sup>7</sup>. Debido a los horarios y jornadas laborales de los padres, los niños comúnmente se enfrentan a la situación de permanecer solos en casa e incluso cuidar de hermanos más pequeños, lo que les deja

---

<sup>7</sup>La industria maquiladora surge en 1965 y se instaura como una de las principales empleadoras de la frontera. Hoy día (2018), la mayor población de operadores son mujeres, quienes laboran hasta 60 horas semanales. El salario mínimo que se percibe diariamente en este sector de la industria de Ciudad Juárez incrementó 8.32 pesos al inicio de 2018, de \$80.04 a \$88.36 pesos mexicanos, el equivalente aproximado a \$4.88 dólares americanos.

expuestos a distintos riesgos, desde accidentes en el hogar, hasta la exposición a narcóticos y alcohol; violaciones, raptos, etcétera. En ADN, aunado a los talleres se brinda apoyo con las tareas escolares y mediante control nutricional se preparan alimentos y bebidas saludables para los beneficiados. Para el año 2015, ADN favorecía a través de 12 organizaciones civiles a 2800 menores en 31 escuelas, además de contar con una expansión en otros 6 municipios del Estado de Chihuahua sumando un total de 25 mil menores inscritos. Según la Fundación del Empresario Chihuahuense, con este programa se ha permitido:

Tras evaluaciones de impacto, se ha detectado que los niños y jóvenes de ADN: Resuelven conflictos de manera pacífica. Su pensamiento crítico se torna positivo. Hay mejora notable en su rendimiento escolar. Se disminuyen sus índices sedentarismo y desnutrición. Se reducen factores de riesgo que generan violencia y delincuencia. (<http://www.fechac.org/web/proyecto.php?p=31> revisado en junio de 2018).

Bajo este contexto, y dado el impacto que se señala del programa, así como el haber tenido la oportunidad de formar parte del proyecto ADN (en el que me desempeñé como tallerista de inglés y de arte, entre los ciclos escolares de los años 2012 al 2016), surgió el interés de realizar esta investigación. Pero fue entre los años 2014 al 2016 que participé como tallerista que pude darme cuenta de diversas situaciones que se desarrollaron de manera muy particular en los talleres de artes plásticas. Estos factores se irán desglosando a continuación.

### 3.1.1 Cómo se transitan las colonias y el sentido de comunidad entre los niños.

En este apartado se pueden conocer algunas implicaciones de la influencia que tiene una cultura visual, si recordamos que esta se conforma del abanico de imágenes al que los individuos están expuestos no solamente por el uso de los medios de comunicación sino incluso por el territorio geográfico en el que se vive. En este sentido, las últimas colonias en las que trabajé como tallerista de arte para el ADN fueron: Francisco I. Madero, con la escuela

primaria federal, Fernando Ahuatzin, y la colonia Luis Echeverría con la escuela Juan José Martínez, *El Pípila*. Ambas colonias, se ubican al poniente de Ciudad Juárez. Cercanas al icónico *cerro bola*. Por su ubicación geográfica, en estas colonias encontramos calles muy inclinadas, que pueden ser difíciles de transitar. Algunas están pavimentadas y otras carecen de suelo asfáltico, señalización vial, etcétera. Por ello, entre vecinos suelen incrustar al suelo, llantas de autos inservibles que funcionan como escalinatas. Como se muestra en las siguientes imágenes:



Figura 26. Frías, V. (2016). Escalera de neumáticos



Figura 27. Frías, V. (2017) Vista de la colonia Luis Echeverría, fotografía.

Principalmente los viernes en algunas calles se instalan puestos de segunda mano, donde se vende a precios accesibles todo tipo de artículos como prendas de vestir, juguetes, piratería, electrodomésticos, etcétera. Además, cuando los niños terminan el día en horario extendido, salen a jugar a las calles en grupos.

Un rasgo que prevalece en estas escuelas es el parentesco entre estudiantes. Cotidianamente, grupos de 3 o más hermanos o primos se encuentran distribuidos entre diversos grados escolares. Este factor instaure cierta comunidad, es decir, algunos infantes se protegen unos a otros al caminar acompañados para llegar hasta el hogar o la escuela, según sea la ocasión. De manera que suelen ser incluyentes y protectores entre ellos. Esta característica también es visible cuando algunos jefes de familia sean el padre, la madre, o ambos, operan varios turnos y no logran recogerles a tiempo cuando termina el horario extendido, si bien la dinámica de salida de las instalaciones escolares está supervisada y controlada por los directivos y docentes de cada ADN, solamente se les permite retirarse de la escuela cuando los padres o tutores les recogen, sin embargo, hay muchos casos donde es imposible recogerles, se deben firmar responsivas, para dejar ir solos a los niños.

Como se mencionó anteriormente, muchos de estos niños permanecen solos durante largos ratos, por lo tanto, son responsables de cuidar a hermanos menores mientras esperan la llegada de sus padres. Esto se refleja también cuando asisten a las celebraciones del ciclo escolar con sus hermanos pequeños. Como se muestra en la siguiente imagen, donde una niña de segundo grado de primaria asistió a la celebración del *día del niño* (en México 30 de abril) con su hermanita de dos años. En todo momento la atendió y cargó en brazos hasta que terminó la fiesta escolar y su madre les recogió.



Figura 28. Frías, V. (2016). Niña de 2° de primaria lleva a su hermanita de 2 años en brazos para la fiesta del día del niño, 30 de abril.

### 3.1.2 El taller de artes plásticas.

Los talleres se dividían en activos, (se consideraba que danza y karate pertenecían a este rubro por involucrar el movimiento constante del cuerpo) y pasivos (música y artes plásticas

porque los alumnos se encontrarían en un estado de quietud mientras realizaban las labores del taller, es decir, permanecerían la mayor parte del tiempo sentados).



Figura 29. Frías, V. (2014-2016). Infantes trabajando en equipo, dentro y fuera del aula. Fotografías. Originalmente el taller de artes plásticas se desarrolló con el objetivo de que los niños fueran capaces de elaborar algunas manualidades para festividades específicas como: el día del amor y la amistad, día de las madres, día de los muertos, etcétera. Marcos para fotografías, dibujos con materiales reciclados, imanes, lapiceras, entre otros, figuraban como los productos de la clase con los que se realizaba una exposición anual que podía ser en cualquier bimestre del ciclo escolar. En las siguientes imágenes se muestran algunas fotografías de cómo se realizaba una exposición del taller de artes:



Figura 30. Frías, V (2015- 2016). “Esta es una pequeña muestra de composición de cuerpo, por medio de la técnica collage” y Mesa de exposición de manualidades del taller de artes plástica. Fotografías.



Figura 31. Frías, V. (2014-2016). Fotografías de manualidades del taller de artes plásticas ADN, elaboradas con materiales reciclables como recortes de revistas viejas y pegamentos líquidos. Fotografías

No obstante, durante los ciclos 2014-2016, con el antecedente de haber laborado durante diversos periodos (y en diversos talleres) del ADN, se realizaron cambios al programa de artes plásticas abriendo la gama de actividades a diversas prácticas artísticas que permitieran decidimos realizar un programa de artes plásticas donde se llevaran a cabo prácticas artísticas que permitieran que los talleres se convirtían en plataformas donde los niños de alguna manera expresaran las dinámicas que tenían en casa, en la calle, en la ciudad. Así se logró pasar de un modelo bancario a uno *dialogico* porque los niños tuvieron la oportunidad de

expresarse sobre sus gustos (programas televisivos, música, tiendas para comprar cosas) sus visiones de la ciudad, de la familia, etcétera. El programa alternativo (ver anexo 3) contempló diversos módulos: Intervenciones en piedras, collage con revistas, caricatura de la ciudad, elaboración de imágenes adhesivas, bordado artístico y ciclo de cine de arte.

En mi experiencia personal, pude darme cuenta de que, para los niños algunas prácticas artísticas como las intervenciones en piedras y los autorretratos, se convirtieron en un medio muy importante para expresar sus vivencias diarias, preocupaciones, emociones, ideales, etcétera. Además, algunos niños resignificaron el aula como un espacio de juego y de expresión de relatos. Estas prácticas artísticas fueron un medio donde se hizo evidente la esfera extraestética de lo cotidiano (a través de la cultura visual, imaginario y performance social). Aunque esta cuestión se abordará a manera de análisis en la segunda parte de este capítulo, a continuación, se ejemplificará cómo se conformaron los ejercicios más sobresalientes de las prácticas artísticas.

### 3.1.3 Las intervenciones en piedras

Estas intervenciones escultóricas se llevaron a cabo para conocer el imaginario de los niños. Básicamente las instrucciones consistieron (bajo supervisión del tallerista, así se evitaban accidentes de cualquier tipo) en:

- Buscar una piedra lisa, de la forma deseada.
- Lavar la piedra con agua para eliminar cualquier rastro de tierra o suciedad que impidiera su manejo.
- Trabajar la piedra según la forma encontrada, con colores de cera o marcadores. (esto tomó entre dos o más clases, es decir, entre 3 y 4 horas de trabajo por piedra.

- Por último, el infante debía justificar su resultado mediante la respuesta a las siguientes preguntas; ¿qué encontraste en la piedra?, ¿Por qué quisiste hacerla así?

En esta imagen se muestra de izquierda a derecha lo siguiente:

Un teléfono celular, el hermanito bebé de una niña y el payaso que asistió a la fiesta de una alumna.

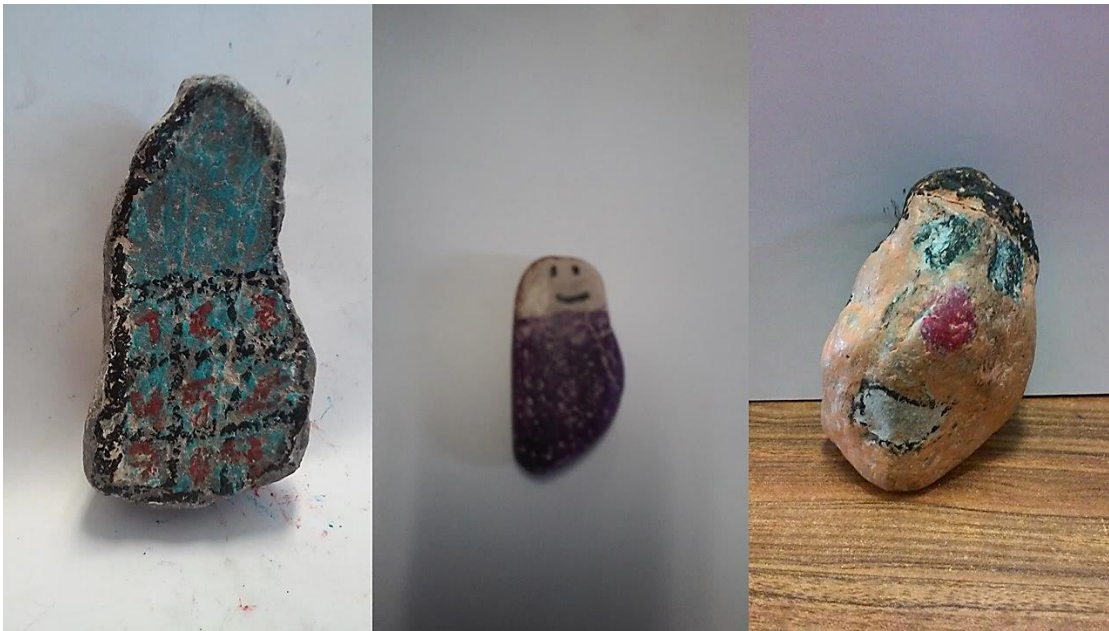


Figura 32. Frías, V. (2018) Intervenciones en piedras 2015-2016 realizadas por niños del ADN.

#### 3.1.4 Los autorretratos

La actividad de autorretratos se implementó para conocer la percepción que niñas y niños tenían de sí mismos en modo presente o futuro. Para su realización, se indicó a los infantes que debían realizar un autorretrato en papel. Todos identificaron que se trataba de un dibujo de ellos mismos y la única invitación que se les hizo fue que podían agregar los elementos que para ellos fuesen importantes, tanto en objetos, sucesos o recuerdos. Además, después

de su realización debían explicar en qué consistía su dibujo. Todo tipo de temáticas e historias salían a relucir por medio de los autorretratos.

En este caso, por ejemplo, un niño decidió exponer una situación de infidelidad: Un joven baila en la pista y besa a otro hombre. Su novia llora por descubrirles. Mientras esto sucede, el niño como testigo se dibuja a sí mismo (a la izquierda de la imagen) sentado y bebiendo algo.

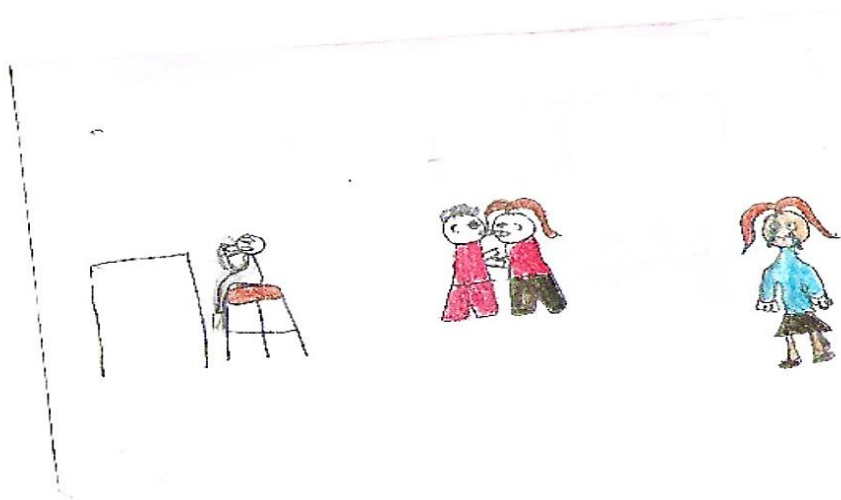


Figura 33. Frías, V. (2015-2016). Dibujo, Autorretrato en situación de infidelidad. Realizado por un niño de 11 años. Sexto de primaria.

Los autorretratos se convertían también en una especie de notas periodísticas, pues los niños solían reportar algunos acontecimientos que creían necesarios como en este ejemplo: un niño hace referencia a un accidente automovilístico que sucedió en una de las peligrosas calles cuesta abajo de la colonia Luis Echeverría.

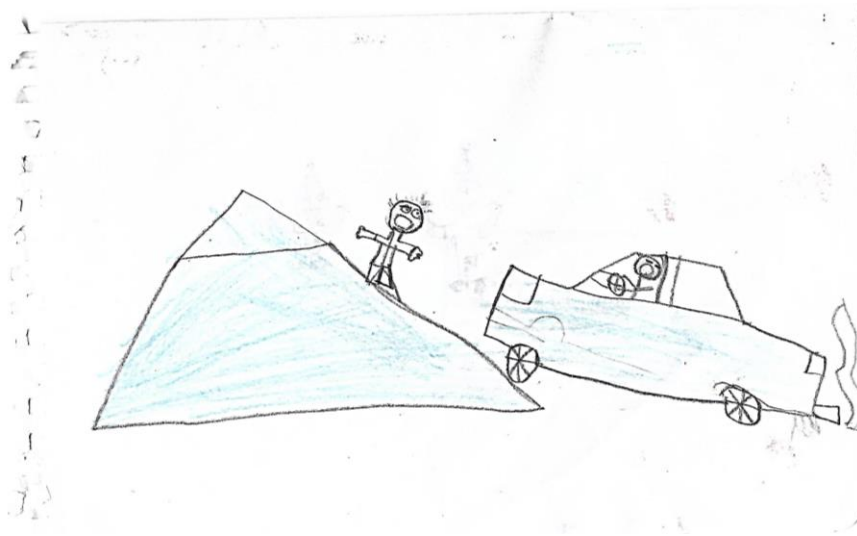


Figura 34. Frías, V. (2015 -2016) Autorretrato referente a un accidente en la colonia Luis Echeverría. Realizado por un niño de 8 años, 2do de primaria.

Estos ejemplos son introductorios para considerar la importancia que tiene para los niños determinadas vivencias y cómo las prácticas artísticas pueden convertirse en medios catárticos para expresarlas. Esto se traducirá a manera de categorías de análisis en el siguiente apartado.

### 3.2 Segunda parte. Categorías de análisis: la influencia de la cultura visual, el imaginario y el performance social en las prácticas artísticas, los juegos y los relatos de los niños

Como ya se ha mencionado, el siguiente análisis se enfocará en los productos que resultaron de algunas prácticas artísticas (específicamente autorretratos e intervenciones en piedras), los juegos y los relatos que se dieron dentro del aula, ya que en ellos se evidencian particularidades pertenecientes a la esfera extraestética de lo cotidiano. Para esto, se ha considerado primordial establecer algunas categorías de análisis que contienen imaginarios de identidad, muerte, violencia, héroes populares, fama, frontera, etcétera.

Estas categorías pueden consultarse en la introducción de este documento, página 4.

Silva (2013) explica que el imaginario social se hace ver mediante tres instancias: “como construcción o marca psíquica, como construcción social de la realidad y en cuanto a modo que permite la expresión material por alguna técnica” (p.39). A su vez, estas categorías de análisis darán cuenta de cómo la influencia de una cultura visual y performatividad social se convierten en hechos y afirmaciones sociales (al menos para los infantes). Dicho esto, se disponen de la siguiente manera.

- La identidad a través de marcas de pertenencia.
- Los valores emocionales y la familia a través de la muerte.
- El juego infantil: el cuerpo como canal de imágenes de violencia.
- Relatos de las experiencias de vida en la frontera, vivir entre este y *el otro lado*.

Cada categoría se ejemplificará con el trabajo de campo correspondiente, es decir, se comenzará con una contextualización según corresponda al producto derivado de la práctica artística, al juego o al relato de los infantes. Después se procederá a analizar aquellos elementos e influencias de cultura visual, imaginario y performance social, según se hagan presentes y según sean aplicables.

### 3.3 La identidad a través de las marcas de pertenencia

Esta categoría de análisis se establece por lo que se identificó como marcas o vínculos de pertenencia con Ciudad Juárez a partir de:

- El uso de determinados medios de transporte.
- El arraigo con algunos puntos geográficos que se consideran icónicos de la ciudad.
- Los lazos de identidad que se mantienen desde la colonia donde se vive, las pandillas que se frecuentan, la comunidad migrante y la ilegalidad.

La valoración de estos vínculos se dio a conocer mediante algunos productos que resultaron de las prácticas del taller de artes, como las intervenciones en piedras y el dibujo de autorretratos. En estos ejemplares, como se verá adelante, existe una estrecha relación entre:

- a) La identificación individual y colectiva que los infantes tienen al consumir determinadas imágenes cotidianas (que pertenecen a la cultura visual) de la colonia donde viven, de los medios de transporte de la ciudad, de los personajes de cine o televisión, de las prendas de vestir y la música que escuchan.
- b) La manera en que esta cultura visual influye en el imaginario de pertenencia y por lo tanto de identidad, como una forma de apropiación de la realidad social.

A continuación, se muestran los ejemplos.

3.3.1 Medios de transporte, piedra *vive bus*: elementos de una cultura visual que influyen en la asimilación de una identidad.

Contextualización:

En esta intervención, realizada por una niña de 7 años, se expresa una experiencia cotidiana mediante un proceso artístico. Para comenzar, se trata de una representación escultórica del camión *vive bus*, este es un tipo de transporte de tránsito rápido de bajo costo (aún en desarrollo), el cual circula a través de diversas estaciones. Este sistema se instaló en Ciudad Juárez, alrededor del año 2013. En el contexto juarense, los camiones *vive bus* se insertaron como algo sumamente novedoso, pues se trató de camiones nuevos, con aire acondicionado, asientos individuales y portal WI-FI gratuito, al alcance de sus usuarios. En determinado momento, la mayoría de estos camiones eran de color rojo, pues (en conjunto con el nombre *vive bus*) hacían alusión al Partido Revolucionario Institucional (PRI) que regía en el estado de Chihuahua en esos tiempos, cuyo slogan era *Chihuahua vive*.



Figura 35. Frías, V. (2018). Camiones *vive bus* de Ciudad Juárez. Recuperado de: [http://chihuahuanoticias.com/?p=43408&fbclid=IwAR2aAtQhtHrTNzaOsU3qvwgiygHWhA\\_UjOjWSnp6B02VTxyxfb-LcwTEEs](http://chihuahuanoticias.com/?p=43408&fbclid=IwAR2aAtQhtHrTNzaOsU3qvwgiygHWhA_UjOjWSnp6B02VTxyxfb-LcwTEEs)



Figura 36. Frías, V. (2018). Piedra *vive bus* realizada por una niña de 7 años durante los años 2015-2016.

Esta niña explica su historia; decidió intervenir esta piedra a manera de un camión *vive bus* porque los fines de semana ella y su madre pasean por el centro de la ciudad y utilizan este medio de transporte. Por lo tanto, indudablemente se trata de una representación escultórica y casi mimética de un sistema de transporte que de alguna manera significa comodidad o bienestar, contrario a lo que comúnmente se vive cuando un juarense viaja en los camiones, también llamados *rutas* o *ruterías*, que predominan en la ciudad; que por lo general, este tipo

de transporte se caracteriza por elevar precios indiscriminadamente, cometer infracciones viales a todo momento, por viaje se permite el arribo de cantidades exorbitantes de pasajeros (que en condiciones climáticas extremas como la temporada de verano, se puede convertir en una verdadera odisea viajar así), no cuenta con horarios específicos ni estaciones, se trata de unidades que llegan a rebasar los 30 años de antigüedad.

Aunque la ruta es el sistema de transporte público predominante y se considera que una cuarta parte de la población se transporta en ella, de alguna manera encarna diversas características relacionadas con la incomodidad. Al respecto, Pablo Martínez Coronado (2015), autor de una nota periodística titulada *Desde la rula*, además de detallar fechas y momentos históricos que propiciaron la circulación de este tipo de transporte, preguntó a un grupo de mujeres jóvenes, cuál era su opinión acerca de este tipo de transporte, una de ellas, en tono muy marcado de la jerga juarense, a modo de queja, expresó:

[...] para mí el transporte público está bien jodido. Nosotras que vivimos en el cerro tenemos que pasar cuatro o cinco horas al día en esta madre. No podemos movernos a ningún lugar después de las 7 de la noche porque las pinches rutereras dejan de pasar bien temprano. Siempre están atascadas de cholos que se la pasan mirándote con jeta de perversos (<http://allimite.mx/desde-la-rula-/?fbclid=IwAR2UviENJh2grfgQ1EbgxyGzRQrfGQ0F9L-YKi5VrngEYdNm0III-54> 8 revisado en noviembre de 2018).



Figura 37. Frías, V. (2018). Camión de ruta, línea 2B en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Por lo tanto, en la intervención de la niña;

¿Qué elementos se plasman tanto en la piedra como en su historia y cómo se relacionan con un proceso de identidad juarense?

a) La experiencia visual de la ciudad:

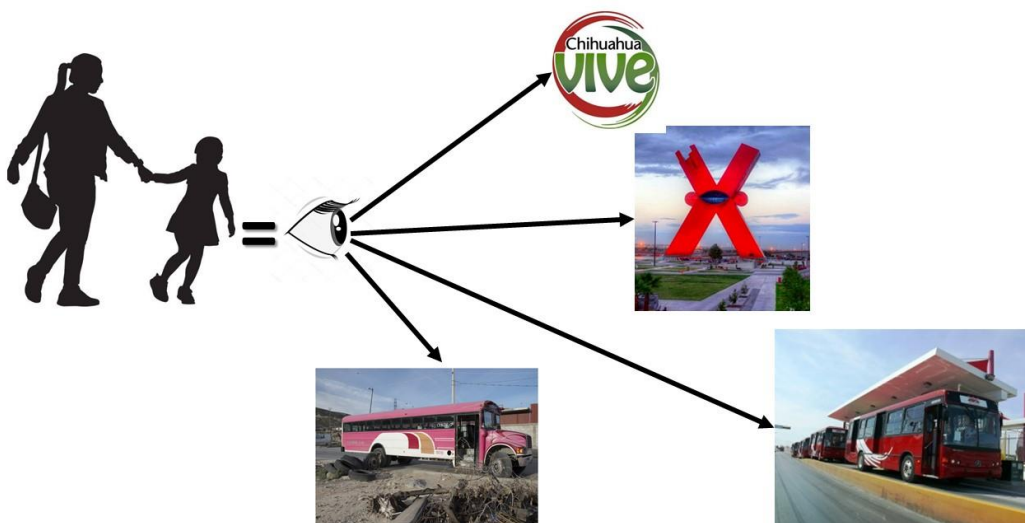


Figura 38. Frías, V. (2018). Imágenes en el recorrido de la ciudad.

Como se muestra en la figura 38, esta escultura permite apreciar algunas características visuales que prevalecen en la experiencia de ciudad que esta niña tiene al pasear con su madre, y que a su vez se plasman en la intervención escultórica de la piedra, por ejemplo:

- El predominio de elementos políticos a través del color rojo, los cuales se observaban en gran parte del estado (al menos en el tiempo en que este producto fue realizado 2015-2016) y la ciudad, bajo el eslogan *Chihuahua vive* hasta que se dio el cambio de gobernador a finales del año 2016. Estos se podían observar desde los camiones *vive bus*, las mochilas o útiles escolares que fueron regalados a niños pertenecientes a escuelas públicas de sectores vulnerables (como el que la niña habita), las placas o matrículas de los autos, hasta lo que se conoce como el monumento a la Mexicanidad

o *la X* (que se inaugura al igual que el *vive bus* en el año 2013, realizada por el escultor Sebastián, mide 64 metros de altura), pues debido a sus dimensiones puede ser observada desde cualquier punto de la ciudad, además, desde el año 2013, se ha convertido en un referente icónico de Ciudad Juárez.

b) La idea de mejora

La comparación entre sistemas de transporte; digamos que, tanto en términos visuales como en la experiencia de viaje, el *vive bus* definitivamente cumple con características de mejora respecto al sistema de transporte colectivo de *ruta*. Esto se relaciona en la contextualización que la niña hace de la piedra.

c) Un imaginario de identidad con la ciudad, anclado a un afecto.

Esto quiere decir que la intervención que la niña elaboró, si bien denota una gran influencia visual de la ciudad, también contiene una carga emocional mediante la experiencia del paseo; la alumna esclarece que los fines de semana son los días en que recorre la ciudad acompañada de su madre; es en este recorrido donde ella conoce y experimenta su mundo.

De manera que, luego de establecer estos puntos, se puede reconocer que la intervención de esta piedra en definitiva fue el resultado del procesamiento que la alumna tuvo acerca de aquellas experiencias en las que el recorrido, el transporte público, el predominio político del contexto y la compañía fueron los elementos claves para reconocer la construcción de un imaginario de identidad con la ciudad.

### 3.3.2 Puntos geográficos de arraigo: autorretrato de *princesa Elsa del cerro bola*

Contextualización:

El siguiente producto se trata de dibujo a modo de autorretrato elaborado por una niña de 6 años (perteneciente al 1er grado de primaria) quien vive y estudia en la colonia Luis Echeverría, la cual es aledaña al cerro bola; un cerro que es icónico en la ciudad porque en la década de 1990, un grupo protestante pintó en este cerro la inscripción *Ciudad Juárez, la biblia es la verdad, léela*, estas palabras pueden verse desde diversos puntos de la ciudad. En el caló juarense, además, se dice: *allá por donde dice lee la biblia* cuando una persona quiere referirse a un lugar muy lejano. Por otra parte, el cerro un referente geográfico relacionado con la pobreza y la periferia ya que está rodeado por algunas colonias que viven en condiciones de precariedad y las problemáticas relacionadas con esta.



Figura 39. Frías, V. (2018). Imagen del icónico cerro bola de Ciudad Juárez. Recuperado de: <https://www.thechristianmail.com/this-bible-sign-could-break-4-guinness-world-records/>

En el dibujo que a continuación se mostrará, la niña llamada Elsa, se auto representó como una princesa, su vestido está integrado al cerro bola, como enraizado, por lo que ella forma parte del cerro, es dueña de él. Esto es interesante porque hace alusión a la princesa Elsa, quien es protagonista de la película *Frozen* (2014) de *Disney*, la cual causó una gran

aceptación entre el público infantil y por lo tanto en la adquisición de un sinnúmero de productos derivados de la misma; a esto se le llamó la *frozen fever* o fiebre de Frozen.



Figura 40. Frías, V. (2018). Princesa Elsa del cerro bola, realizado por una niña de 6 años entre los años 2015-2016.

A grandes rasgos, en la trama de esta película, la princesa Elsa tiene el poder mágico de manipular el clima y congelar todo aquello que toca, por lo que decide mantenerlo en secreto, por considerarse a sí misma como un peligro para los demás. Esto a su vez, afecta en su confianza al establecer contacto con las personas, por lo que es una princesa sumamente antisocial. Un día, durante la celebración donde se le corona como reina, sus poderes quedan al descubierto frente a todo su reino, por lo que causa sorpresa y terror entre los espectadores; al enfrentarse con esta situación, Elsa decide huir a un cerro nevado, muy lejano de su reino,

donde construye un castillo de hielo y lo proclama como suyo, hasta que eventualmente una serie de situaciones permean en su regreso a casa.



Figura 41. Frías, V. (2018). Princesa Elsa de la película Frozen, Disney 2014. Recuperada de: <https://www.fromthegrapevine.com/arts/movie-titles-lost-in-translation> (revisado en mayo de 2018).

¿Qué elementos se observan en el autorretrato, que producen un imaginario de identidad?

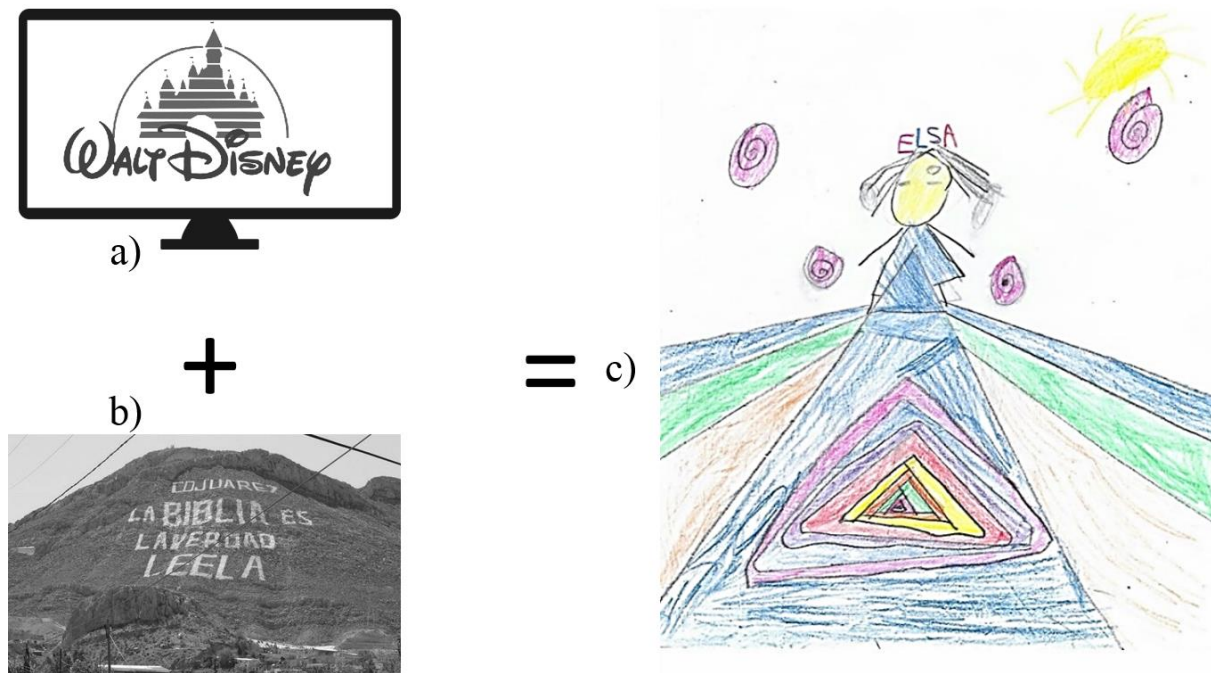


Figura 42. Frías, V. (2018). Frías, V. (2018). La fusión entre una cultura visual y un referente geográfico que se imponen en el arraigo a una ciudad.

- a) En esta autorrepresentación, la niña expone la influencia que tiene sobre ella todo un sistema de consumo a lo Disney, la idea o el sueño de ser una princesa. Estas imágenes

referenciales toman forma en el dibujo, es decir, al igual que en la historia de la princesa Elsa, la pequeña niña proclama al cerro (lejano para otros juarenses, muy cercano para ella) como algo de su propiedad.

- b) Aquí, una cultura visual no solo se relaciona con un imaginario a lo Disney, también está marcada por el referente del cerro bola, cuya imagen e inscripción se impone como un gigante entre la cultura juarense, que en este caso rodea a cada calle de la colonia Luis Echeverría, donde ella habita.

Este autorretrato se presentó como una plataforma para expresar un imaginario de identidad juarense, marcado por una comunión entre un sistema de consumismo globalizado que no discrimina entre contextos sociales (la imagen y la idea de ser una princesa) y un referente geográfico (el cerro) que por más de veinte años le ha otorgado un sentido de visualidad al contexto juarense y que de alguna manera se relaciona con la identidad que la misma ciudad adquiere.

### 3.3.3 Autorretrato: *El carro de mis sueños*

Contextualización:

Durante los años de experiencia en el ADN, algunos niños me habían expresado su gusto por los autos *tuneados* (modificados). Los viernes me tocaba ver a jóvenes adolescentes que llevaban a pasear alrededor de la colonia a otros niños y otros jóvenes, en sus autos modificados con sistemas de sonido de alta potencia. Los conductores bajaban en un punto a todos los niños o jóvenes, luego se subían otros tantos y así sucesivamente se compartía esta experiencia entre vecinos, familiares y conocidos, hasta que se oscurecía el día y cada quién regresaban a casa. En este sentido, la historia de los autos *low riders* más o menos inicia al

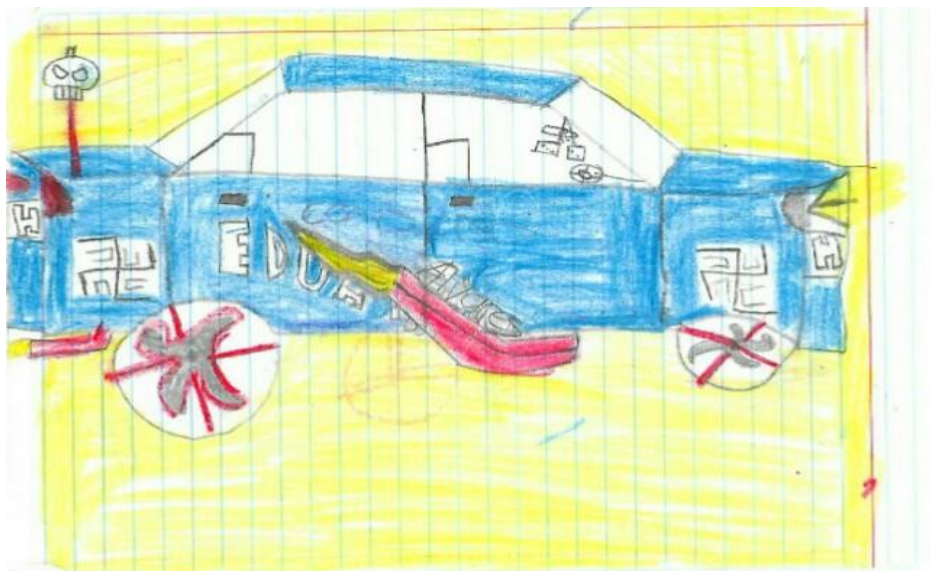
finalizar la década de los setenta del siglo veinte. Estos autos modificados, son un referente muy característico de la comunidad latina, sobre todo para los migrantes mexicanos que residen en Estados Unidos. De alguna manera, la estilización *low rider* se trata de una ruptura o rechazo hacia el consumismo, en el que es común que el dueño de un auto cambie de modelo en periodos cortos de tiempo, digamos que, en lugar de comprar y comprar un coche, se invierte ese dinero en la personalización de los *low rider*. Entre las características de estos autos, se encuentran pinturas brillantes, con todo tipo de estampados. Motores con mayor potencia, o la instalación de un sistema que les permite saltar. Los autos modificados representan la intención de una comunidad latina que intenta abrirse paso y dejar una huella en un país como Estados Unidos.



Figura 43. Frías, V. (2018). Réplica de juguete *Hot Wheels*, auto Impala Lowrider 1998.

Durante uno de los ejercicios de autorretratos, Eduardo, un alumno de cuarto grado de primaria entregó este dibujo. Cuando le pregunté por qué no se había puesto él mismo en el dibujo, eufóricamente contestó: ¡Pos qué le pasa!, ¡Si este carro soy yo! Es el carro de mis sueños, ta' perrote, echa flamas y todo, pero pa' tenerlo tengo que vender un chorrotal de *kriko* – Después, me enteré de que *kriko* significa *perico*, o cocaína. A través del auto este

niño suplanta su representación física. Aunque planta su nombre, no se plasma en carne y



hueso.

Figura 44. Frías, V. (2015-2016). Autorretrato: El carro de mis sueños. Realizado por un infante de 9 años, 4to de primaria.

¿Qué elementos influyen en esta autorrepresentación?

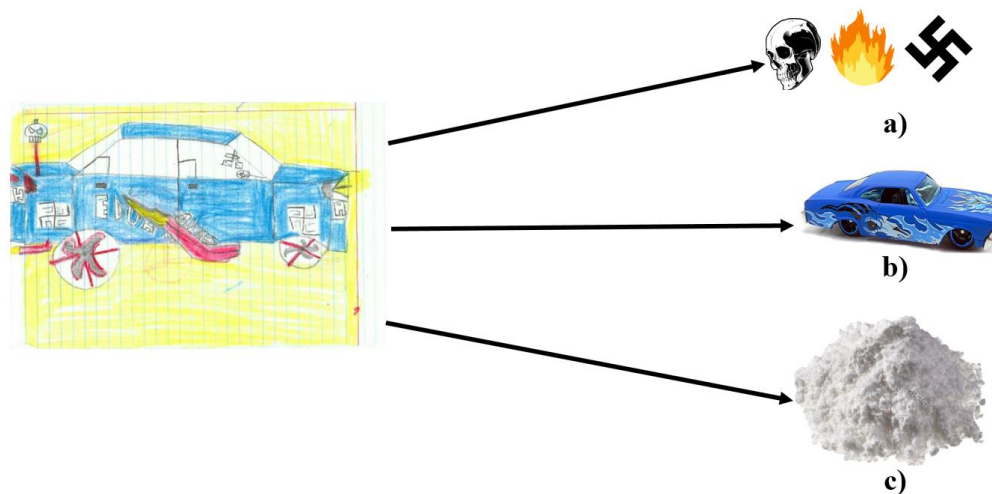


Figura 45. Frías, V. (2018) De elementos referenciales en el autorretrato *el auto de mis sueños*.

- a) Fuego, calaveras, cruces esvásticas; imágenes que se relacionan con la pertenencia a determinados grupos o pandillas.

En un contexto de cultura visual, estas son imágenes que era muy común observar en algunos de los tatuajes que ambos padres, hermanos, tíos o primos de los niños del ADN portaban y que, a su vez, representaban la pertenencia a determinadas pandillas de la zona. En estos niños, no existía ningún tipo de tabú o asombro respecto a la portación de tatuajes, ni si quiera con los talleristas que les impartían clases, quienes en su mayoría llevábamos más de un tipo de tatuaje en el cuerpo.

b) El auto tuneado y la frontera

En el autorretrato del niño no resulta extraño que se plasme la influencia de los *low riders*, (cuyas raíces hablan de la intención por dejar una huella de identidad en un contexto como Estados Unidos, marcado por un sistema de *útese y deséchese*), si se considera que Ciudad Juárez es una frontera y que una gran cantidad de niños pertenecientes al ADN, son nacidos en Estados Unidos o tienen familiares que residen en ese país de manera ilegal con la intención de tener una mejora en la calidad de vida.

c) El discurso: ¿cuál es el medio para obtener un auto así? y ¿qué representa?

Además de una influencia de frontera, en este dibujo el niño explica de manera contundente que la vía posible para obtener el auto de sus sueños es a través de la venta de una sustancia ilegal como la cocaína. En este sentido, no sorprende la declaración si de nuevo se toma en cuenta que, entre las diversas problemáticas que caracterizan a estos contextos de vulnerabilidad, (y que a su vez permean en la necesidad de implementar proyectos como el ADN), se encuentra la venta-consumo de drogas, en conjunto con los estragos que genera. A su vez, poseer un auto así, de alguna manera representa un poder adquisitivo y por lo tanto

de reconocimiento entre los niños y jóvenes que viven en este contexto; no importa el riesgo que deba afrontarse.

Luego de presentar estos puntos, es interesante observar cómo a partir de la mezcla e implementación de los elementos visuales (en la creación del dibujo) como los elementos discursivos, Eduardo no solamente muestra una justificación respecto a la creación del auto de sus sueños, sino que deja entrever que estas influencias definitivamente construyen una identidad fronteriza que se mantiene a partir de las vivencias que se gestan en la colonia donde él vive (por ejemplo, las referencias que se hacen sobre las pandillas), los lazos y referencias con la comunidad migrante a partir de la idea de la modificación de los autos y el ideal de adquisición a partir de la venta de sustancias ilegales, lo cual de alguna manera permite conocer el interés que genera la ilegalidad para alcanzar las metas y sueños de un niño, sin importar el precio que deba pagarse (como la cárcel o la vida).

Después de presentar los tres ejemplos correspondientes al análisis de marcas de identidad, se continuará con la siguiente categoría de análisis en la que se exploran los lazos afectivos y la asimilación de la pérdida, que los niños decidieron expresar mediante sus relatos, dibujos e intervenciones en piedras.

#### 3.4 Los valores emocionales y la familia a través de la muerte

Esta categoría de análisis se propone porque durante el taller de arte, en numerosas ocasiones los niños expresaron valores emotivos relacionados con sus experiencias familiares. A través de relatos, e intervenciones en piedras, los niños mostraron el significado que tomó:

- La pérdida de uno de los progenitores y el ritual de despedida.

- La idea de sentirse seguro en el lugar donde se habita a partir de un personaje de la familia.
- La remembranza de un animal que fue importante para la dinámica familiar.

En *Sensibilidades en juego*, Scribano y Matías (2010) explican que las emociones están vinculadas con las estructuras e imaginarios sociales y en ellas se rescatan las perspectivas individuales e intersubjetivas de los sujetos, por lo que estas son un importante fenómeno social.

De esta suerte, se interesa por comprender hasta qué punto puedo sentir determinadas emociones y expresarlas de un modo u otro, está estrechamente relacionado con la clase social, con el lenguaje y los referentes aprendidos, con las nociones de lo qué es lo apropiado de cada género y edad (p.23).

Los ejemplos son los siguientes:

#### 3.4.1 Relato/dibujo *cuando mi papá se murió* (2015)

##### Contextualización

El siguiente, es un dibujo realizado por una niña de 11 años, perteneciente al 6to grado de primaria. Durante algunas clases realizamos ejercicios de dibujo con música, esto quiere decir, que los infantes escuchaban una canción aleatoria, luego dibujaban lo que se imaginaran de esa canción: escenarios, paisajes, etcétera. No existía una regla sobre qué dibujar, sin embargo, cada infante debía exponer los motivos por los cuales realizó ese trabajo. En este sentido, la autora de este dibujo expresó que la canción le había causado tristeza porque se imaginó el funeral de su madre, quien aún vivía y se hacía cargo de ella y sus hermanas. Sin embargo, este sentimiento surgía porque unos tres días atrás, había fallecido su padre.

Por un lado, el dibujo resultante fue el siguiente:

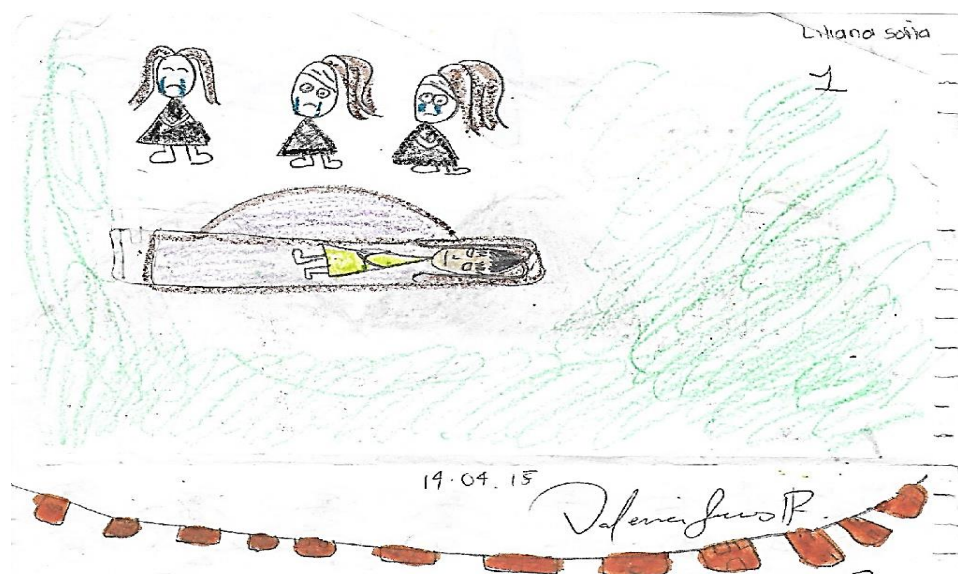


Figura 46. Frías, V. (2015) Dibujo de funeral realizado por una niña de 11 años, 5to de primaria

Respecto al relato, se dio de la siguiente manera:

Ella: Es que mi papá se murió el viernes, lo mataron. Estuvo Triste

A lo que otros niños preguntaron, - ¿y dónde lo velaron?

Ella: pues en la casa no, le hicieron un funeral.

Yo: Y ¿si le hicieron funeral a tu papá?

Ella: - Si, (insistió), pero en el funeral (refiriéndose a la funeraria). Mi mamá no lo quiso llevar a la casa-.

Yo: ¿En la casa no? Por qué, ¿se acostumbra a hacer el funeral en la casa?

Ella: - Si, es que a él lo velaron en el funeral y ya ahí se hicieron todas las cosas-.

Yo: ¿Y le hicieron misa y esas cosas?

Ella: (sostiene) - Mmmm ¿Qué es misa? -

Yo: (me pongo nerviosa) ¿O sea fueron a una iglesia o algo así?

Ella: - ¡No! Pero en la caja le pusimos una Tecate (marca de cerveza mexicana), un cigarro -

Yo: ¿Qué le pusieron, perdón?

Ella: - ¡Muchas cosas!, le puse una Tecate light, un cigarro, muchas cajas de cigarros y muchas rosas. Y luego como él tenía otro hijo, lloró y lloró y lloró (refiriéndose al otro hijo de su padre)

Yo: ¿Era un niño o es un muchacho?

Ella: - Es un niño de 5 años (hace una pausa larga y su mirada se pierde por un instante) ... Es nuestro hermano nuestro (haciendo énfasis con los dedos sarcásticamente) hermano. (La niña continúa relatando) – y luego, cuando estábamos en el panteón enterrándolo, le echábamos la tierra y se veía que levantaba así algo. Luego le echamos una Tecate (marca de cerveza) y unos cigarros y la Tecate se la estaba tomando y el cigarro se lo estaba fumando-  
.

Yo: ¿Y por qué dices que se la estaba tomando? Ella: Pues porque salía mucha espuma y salía humo de abajo... Así se despidió mi papá de nosotros, tomando y fumando.

¿Qué elementos relacionados con la emotividad familiar a partir del fallecimiento, se representan tanto en este relato como en el dibujo?

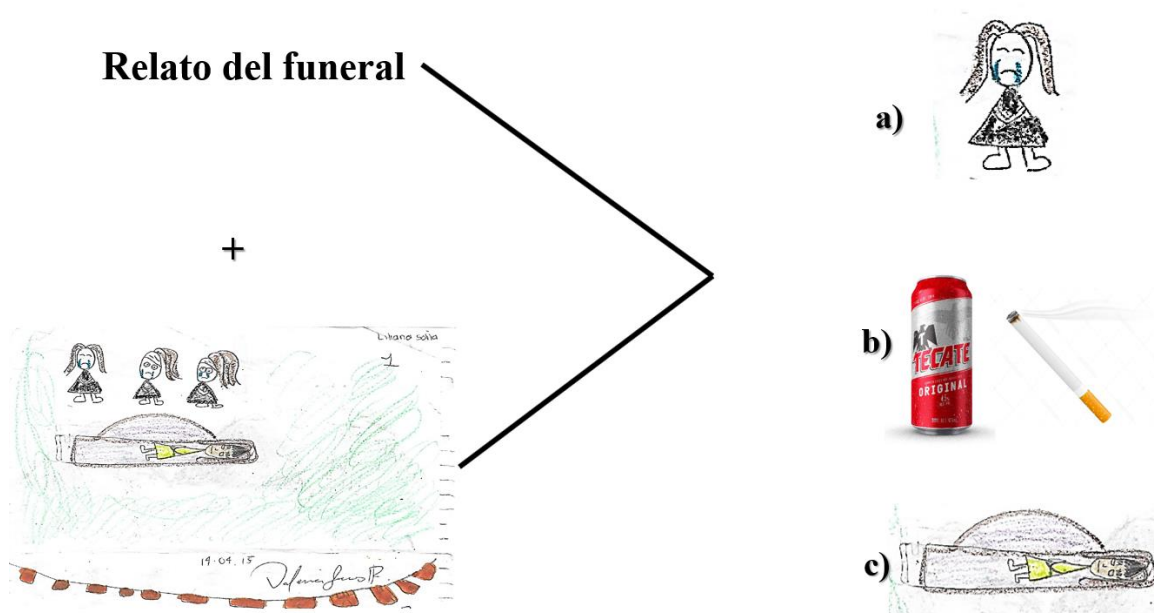


Figura 47. Frías, V. (2018). Elementos representados en el dibujo y relato.

a) El luto

El sentido de luto fue un elemento que se conservó no sólo en la representación del dibujo y en su relato, ya que esta alumna lo portó en la escuela durante varios días mediante su vestimenta de color negro, otorgándole la importancia de ritual al fallecimiento de su padre.

b) Las imágenes de influencia; fumó y bebió hasta debajo de la tumba: más allá de la cuestión que se podría considerar ficticia, en la cual la niña afirma que su padre bebió y fumó desde su tumba, la importancia de describir esto permite conocer cómo las costumbres de su progenitor marcaron influencia en la manera en que fue conocido en vida y recordado en muerte.

c) Una proyección a futuro ¿qué va a pasar cuando falte mi madre?

Definitivamente, el dibujo es un retrato a futuro que guarda un profundo sentido de incertidumbre ¿qué pasaría si mi madre muere?, esta situación expresa una necesidad primordial de compañía y de alguna manera del rol que para un niño pueden representar sus padres, ya sea como proveedores o cuidadores. A pesar de que la pérdida se afronta una primera vez con el padre, pareciera que el dibujo y su justificación es a su vez una negación a una segunda pérdida.

A través de este dibujo y relato, el universo emotivo se deja entrever a partir de imágenes, referencias, negaciones, y proyecciones a futuro. A la vez, la representación gráfica y la charla fueron elecciones personales para expresar no solamente cómo se experimentó la ausencia de un ser querido como el padre, sino que se trata también de una revaloración de la madre.

#### 3.4.2 Piedra: *mi abuelita*

##### Contextualización

Este producto, se trata de un ejercicio de intervención en piedra realizada por un niño de 11 años, perteneciente al 6to grado de primaria. El autor de esta piedra representó a una mujer de la tercera edad. Al justificar su trabajo, el niño explicó que se trataba de su bisabuela, quien le cuidaba mientras sus padres trabajaban las jornadas diarias de la industria maquiladora. Sin embargo, también explicó que su bisabuela había fallecido por complicaciones de salud relacionadas con su edad. Por ello, los padres del niño le inscribieron al ADN, para que permaneciera en un lugar seguro mientras ellos trabajaban. Aunado a esto, el niño explicó que se sentía seguro en la calle donde vivía, porque su hogar estaba rodeado de vecinos adultos mayores, quienes se mostraban al pendiente del cuidado de los niños de

esa calle; que mientras ellos jugaban, los adultos mayores se sentaban en la acera, en alguna silla, en la parte trasera de un auto o incluso una pila de llantas para cuidarlos.



Figura 48. Frías, V. (2015-2016). Intervención en piedra *mi abuelita*, realizada por un infante de 11 años, 6to grado de primaria.

¿Qué elementos afectivos se destacan en esta intervención?

a) In memoriam.

Definitivamente esta representación puede entenderse como un retrato *in memoriam* que el niño elabora sobre su abuela fallecida. Esto evidentemente se hace notar desde la cuidadosa selección de la piedra, porque incluso en los surcos y texturas de esta se simula el rostro de una persona anciana, casi como si se tratara de una fotografía.

b) Un sentimiento de protección y resguardo.

Además, en esta intervención se aprecia también un sentido de homenaje hacia los ancianos que viven cerca de este niño, quienes pareciera que de manera general también cumplen con un papel de protectores de los infantes mientras juegan en las calles. Esto es importante si de nuevo se toma en cuenta que entre las problemáticas que se dan dentro de las colonias

vulnerables, destaca la inseguridad. Por lo que este niño explica que se siente seguro de vivir en una calle donde habitan personas de la tercera edad, porque ellos constantemente se muestran preocupados por los niños.



Figura 49. Frías, V. (2018). Elementos afectivos en piedra *mi abuelita*.

Esta intervención, resulta pues, de un conjunto de emotividades que sobresalen ante la experiencia de la pérdida; la piedra como fotografía de un ser amado, pero también como medio para expresar un discurso de comunidad; un grupo de niños que mediante los adultos mayores sienten un resguardo de los peligros que pueden resultar de estar solos durante el día.

### 3.4.3 La cabeza de mi vaca.

Contextualización:

La siguiente imagen fue elaborada por una niña de 11 años, quien cursaba el 6to grado de primaria. De manera breve ella explicó que sus abuelos vivían en un rancho y en determinado momento regalaron una vaca a su padre para que diariamente pudiera tener leche en casa. Sin embargo, eventualmente el animal murió porque no contaron con los recursos económicos y los cuidados necesarios para atenderle debidamente. Por lo que a través de la piedra se

reproduce el cráneo de la vaca, haciendo referencia a su muerte. Por ello la niña nombró a la piedra *cabeza de mi vaca*. De alguna manera, la intervención fue la manera que la alumna encontró para recordar a su vaca. Sin embargo, al tratarse de un cráneo, algunos compañeros de clase se mostraron alarmados, -ay, qué miedo, maestra-, replicaron en numerosas ocasiones.



Figura 50. Frías, V. (2015-2016) *Cabeza de mi vaca*, fotografía de intervención en piedra realizada por una niña de 10 años. 5to grado de primaria

Luego de conocer esta breve contextualización,

¿Qué elementos emotivos relacionados con la muerte se representan tanto en la piedra como el discurso de la niña?

a) Un ciclo de vida: de lo orgánico y de la existencia

Sin duda, esta representación por un lado conserva un sentido literal de cómo luce la muerte y de lo que biológicamente sería la etapa final del ciclo de vida; no se representa la imagen de la vaca en vida sino el ciclo orgánico al que cualquier ser vivo ha de enfrentarse independientemente de las condiciones en que esto suceda: nacer, crecer,

reproducirse y morir. Por otro lado, (en este apartado) se trata de la primera intervención en la que, si bien la muerte está asociada con el recuerdo de la vaca y el propósito que tenía para la familia de esta niña, a su vez conserva un rasgo nihilista; esta crudeza de la muerte que impacta no sólo a la niña sino a los compañeros que expresan tener miedo de lo que observan en la piedra.



Figura 51. Frías, V. (2018). Un ciclo orgánico.

*b) El discurso: lo que implica la carencia.*

A la vez que representa un ciclo de vida, pareciera que en esta piedra se plasma también una emoción de tristeza, como ella explica, la muerte de la vaca fue la consecuencia de la falta de los recursos necesarios para preservarle. En este sentido, la condición de vulnerabilidad sobrepasa a la familia y sus consecuencias se ven claramente en la muerte del animal que se supone brindaría un poco de soporte a la familia por medio de la producción de leche, ya que un galón (3.78 litros) de leche en Ciudad Juárez costaba alrededor de 65 pesos (3.25 dólares americanos) en algunos supermercados, al finalizar el año 2018.

Para finalizar, cabe subrayar que esta intervención en piedra fue interesante no solamente por la forma física y el discurso que la niña utilizó para representar la muerte, sino por la manera en la que el animal tuvo un lugar de importancia para ella; como un miembro más de la

familia, cuya pérdida parece implicar también un duelo, como es mostrado con los dibujos e intervenciones anteriores a *cabeza de mi vaca*.

A continuación, se presentará la tercera categoría de análisis. En la que se abordarán algunos juegos en los que los infantes hicieron evidente cómo aprehendían y a la vez externaban imágenes relacionadas con la violencia que atañe tanto a Ciudad Juárez como al país.

### 3.5 El juego infantil: el cuerpo como canal de imágenes de violencia.

Esta categoría de análisis se propone a partir de algunos ejemplos de juegos que los niños protagonizaron. En estos juegos se hizo evidente una cultura visual en la que predominan imágenes de violencia, las cuales suelen ser características no solamente en el día a día de las publicaciones de periódicos, noticieros y redes sociales en Ciudad Juárez sino también en diversas plataformas como programas de televisión, películas y bio-series cuyas temáticas y personajes principales se relacionan con la vida o las prácticas violentas de diversos grupos criminales y narcotraficantes que en determinado momento se hicieron notorios o populares en la historia de países como Colombia o México.

En este sentido, es conveniente retomar la cuestión del performance social (que se aborda en el primer capítulo de este documento de investigación), ya que, por medio de este, el sujeto actúa y reafirma uno o varios imaginarios para sí mismo y para su otredad. Al respecto, el cuerpo (y por lo tanto el juego) se convirtió en el medio utilizado por los infantes para actuar, evidenciar y recrear imágenes de violencia que se mezclan con una cultura visual donde el narcotraficante desempeña un rol como héroe popular, el cual se ha puesto en boga en Latinoamérica al menos en el transcurso de los últimos 10 años.

Al respecto, cabe detenerse brevemente en algunos puntos cruciales para comprender el tema de la violencia y cómo se abre paso en el terreno de lo extraestético (cotidiano) hasta expresarse en algo tan común como el acto del juego infantil.

Por ejemplo:

- Hay una interrelación entre los tópicos violencia-cuerpo-guerra-poder. La guerra ha sido definida desde tiempo atrás como una forma controlada, organizada y ritualizada de violencia. Según Bahrani (2013) esta cuestión tiene su raíz en la Antigua Mesopotamia, donde la guerra tenía un papel imprescindible para la sociedad porque no era pensada como un simple acto impulsivo sino como un acto completamente racionalizado y con sus propias reglas. Los Mesopotámicos, en este sentido, contaban con sus propios sistemas de sometimiento y tortura para conquistar otros pueblos, además hacían uso de imágenes de violencia, las cuales transmitían un mensaje claro tanto para victimarios como para víctimas: el uso del poder como un medio para someter y triunfar. Las imágenes de violencia, para Bahrani, son performativas porque actúan desde los sujetos y para los sujetos, además crean formas de entender tanto la realidad como la narración de la violencia (pp. 153-161).

A continuación, se presentarán tres juegos que los niños manifestaron dentro del taller, los cuales a manera performática se convirtieron justamente en un vehículo para transmitir imágenes aprehendidas de violencia, las cuales, como veremos, forman parte del consumo de una cultura mediática a la que los infantes están expuestos.

### 3.5.1 El *Juego de los despellejados vivos*

#### Contextualización:

En el taller de artes, algunas veces era necesaria la utilización de materiales básicos como los pegamentos líquidos, sobre todo cuando se trataba de realizar ejercicios de collage. Una cuestión cotidiana que a menudo se suscitaba en la elaboración de tales o cuales productos de la clase, es que los niños se aplicaban el pegamento líquido en las manos, luego lo dejaban secar un rato y por último lo retiraban por partes, como si se arrancaran una segunda piel. Esto no causa sorpresa porque es un juego común; incluso cuando yo cursaba la educación primaria (1997-2003), solía jugar así con mis compañeros de clase. Sin embargo, volviendo a las actividades del taller, yo desconocía que este tipo de juego o actividad tuviera un nombre. No obstante, conforme se usaba este tipo de material, me di cuenta de que algunos los niños de las escuelas del ADN en las que participé llamaban a esto *el juego de los despellejados vivos*. Además, algunos alumnos buscaban la manera de agregar ciertos pigmentos al pegamento; tonalidades rojas y tonalidades azules se combinaban para crear un efecto visual con el cual se acentuaba este despellejamiento. En seguida se muestra una fotografía de este juego: aparecen las manos de una niña con la piel de pegamento ya arrancada.



Figura 52. Frías, V. (2015-2016) Fotografía del juego de los despellejados vivos; manos de una niña luego de arrancar la piel de pegamento.

¿Qué elementos y su relación con imágenes o rituales de violencia destacan en este juego-performance?

1) En el trasfondo, una cotidianidad juarense envuelta por una vorágine de violencia.

Para ahondar en este inciso, me permito comenzar con un breve ejemplo que aparece en el texto *Cuerpos desgarrados, vidas precarias: violencia, ritualización, performance* de Rodrigo Díaz Cruz (2014), quien explica que el autor Sergio González Rodríguez (en su libro *El hombre sin cabeza*) apunta que si solamente se apilaran una sobre otra las cabezas cortadas durante el año 2008 en México, alcanzarían la altura (casi 95 metros) del monumento a la independencia que se encuentra en la Ciudad de México (p. 74). Aunque se trata de un ejemplo cuya naturaleza gráfica no requiere más explicaciones, no se puede negar que definitivamente logra retratar una realidad cruenta que afecta a todo el país. Sin olvidar a una localidad como Ciudad Juárez que entre los años 2008 a 2012 tuvo una serie de eventos de esta magnitud, lo cual se conoció como la *ola* de violencia. Si bien, (y como se trata de un tema sumamente delicado para muchas personas) no es necesario exponer el cúmulo de sucesos relacionados con la violencia, que impacta el día a día de la sociedad juarense, si es

importante destacar que en definitiva este tipo de imágenes se hacen tangibles en un juego como el de los despellejados vivos.

2) Del uso del cuerpo y otros elementos para acentuar el mensaje.

Además del hecho del juego como performance- dramatización de una realidad social, el cuerpo aquí no solamente desempeña el papel de contenedor de imágenes de violencia, además es utilizado como una especie de transmisor que externa para otros el mensaje del despellejamiento. Es un juego que ansía ser observado. No es una cuestión aislada sino una decisión crítica que los niños decidieran mezclar colores para simular de la mejor manera a una carne herida, tonos rojizos y azules conforman a la idea de una imagen donde la piel está viva; sangra, duele, se oscurece.

3) Resignificación; un juego que descontextualiza el momento artístico y es utilizado para externar una idea del mundo.

Además, la importancia del acto performático del juego radica también en que un momento artístico se convirtió en una plataforma para replicar un hecho social que retumba sobre todo en los contextos de vulnerabilidad; se actuó una idea acerca de una realidad vivida. Esto también permite reflexionar, cómo ciertos objetos (como el pegamento) se convierten en un elemento crucial para concretar y también resignificar el acto del juego. Además, el cambio de actividad en el que se volvió más importante jugar de esta manera, que realizar el trabajo de la clase. Luego de exponer estos puntos, *el juego de los despellejados vivos*, se convierte en una introducción para los siguientes ejemplos, en los que se evidencia una cultura de imágenes donde el personaje del narcotraficante causa sensación o empatía para los infantes y muestra cierta popularidad ganada gracias a los medios de comunicación.

### 3.5.2 Juego: *Estamos jugando a atrapar al Chapo*

Preámbulo: un juego donde se representa a narcotraficantes

Antes de comenzar, me gustaría utilizar un breve ejemplo de años previos al taller de artes para situar una línea en la que la representación del narcotraficante se hace presente mediante el juego. Esta situación se remonta al 2012-2013, el primer ciclo escolar que laboré en el ADN. De manera que, una situación muy característica de los talleres es que los niños, a ratos, saquen sus juguetes poco antes de finalizar la clase. En el caso de los varones, era común verlos desfilar con juguetes de plástico como pistolas, cuchillos o espadas. no solo en clase sino incluso en las calles, en las tiendas de abarrotes, etcétera. En muchas ocasiones trabajaban con rapidez las actividades correspondientes al módulo, para ganar algo de tiempo libre y antes de retirarse al siguiente taller o al comedor, protagonizaban interesantes escenas, relacionados con disputas entre narcotraficantes o delincuentes locales. Ciudad Juárez se encontraba en un periodo interesante; el país recién cambiaba de presidente. Además, la *ola* de violencia en la ciudad parecía disminuir según noticieros. Aunque las disputas entre delincuentes no cesaban del todo en determinadas zonas de la ciudad. En este sentido, un buen día dos niños aprovecharon el tiempo muerto y mientras esperaban la siguiente clase, teatralizaron una balacera entre supuestos narcotraficantes de bandos opuestos. Al preguntarles cómo llamaban este juego, contestaron: *pistolas para jugar a los narcos* Esto, a pesar de que los infantes estaban conscientes de que su escuela había prohibido llevar cualquier arma de juguete (como en una especie de campaña para reducir el arraigo a ideas relacionadas con la violencia). A continuación, las imágenes tomadas en ese momento.



Figura 53. Frías, V. (2013) *Pistolas para jugar a los narcos*, los niños posan con sus armas de juguete.



Figura 54. Frías, V. (2013) *Pistolas para jugar a los narcos*. Un arma de juguete a punto de ser detonada.

Desde el momento en que los niños sacaron sus armas de juguete, se creó un ambiente de tensión para los compañeros de la clase que observaban esta disputa. Aunque después se integraron al juego y vitoreaban a uno u otro narco representado para que ganara el juego, como en una especie de matar o morir.

Aunque *pistolas para jugar a los narcos* es un ejemplo descriptivo, una vez más muestra la dramatización de una realidad cotidiana que busca ser externada porque está impresa en el

imaginario del infante. El juego cumple con un rol esencial para purgar estas realidades. En ello radica su importancia.

Dicho esto, en enero del año 2016, una publicación en la plataforma de *Twitter*, por parte del entonces presidente de México, confirmó la recaptura del famoso narcotraficante mexicano Joaquín Guzmán Loera (*el chapo Guzmán*). Aquí la imagen:



Figura 55. Frías, V. (2016). Mensaje en Twitter que confirma la recaptura del narcotraficante.

A partir de ese momento, en todo tipo de medios de comunicación nacionales e internacionales se transmitían en vivo un desfile de imágenes de la captura. En ellas, se observa cómo Joaquín Guzmán, esposado y con la cabeza encorvada, es transportado de un lugar a otro, escoltado por elementos del ejército mexicano entre otros.



Figura 56. Frías, V. (2018). El ejército mexicano escolta al *chapo*. Recuperado de: <https://laotracara.co/destacados/la-vanidad-acabo-con-el-chapo/?fbclid=IwAR16usJukw-cp0SeJ-fysJ-U-XVMNEue2ItVF6go2Iuy0ynLzD9u1AOwRkU>

Este acontecimiento se dio durante un fin de semana. Al comenzar la semana siguiente, es decir, un par de días después me tocó dar la clase de arte con un grupo de 2do de primaria (niños entre los 7 y los 8 años). Al finalizar la clase (con unos minutos de tiempo antes de retirarse), un grupo de varones hicieron una puesta en escena de cómo había sido televisada y colocada en internet esta detención. Como si se tratara de algo planeado, estos niños sacaron de sus mochilas un par de esposas para personificar a los tantos elementos de la policía federal, militares y otros personajes que aparecían entre las escenas de captura del conocido narcotraficante:



Figura 57. Frías, V. (2016) Fotografías tomada en clase: *Estamos jugando a atrapar al Chapo*, juego actuado por infantes de 1ro, 2do y 3ro de primaria. Entre 6 y 8 años.



Figura 58. Frías, V. (2018). Los héroes populares del narcotráfico en bio-series, películas y documentales

¿Qué imágenes de una cultura visual del narcotráfico, influyen en esta representación?

- Los héroes populares del narcotráfico a través del consumo de bio-series, películas y documentales.

En la última década, se ha despertado lo que se podría considerar como cierta fascinación por conocer la vida y las hazañas de quienes en su momento fueron o continúan siendo personajes (hombres y mujeres) controversiales en la historia del narcotráfico, al menos en Latinoamérica. Nombres como Pablo Escobar, Amado Carrillo e incluso el mismo Chapo Guzmán figuran en el consumo de numerosas series de televisión, cine, documentales, música e incluso prendas de vestir y turismo. Títulos como: *El patrón del mal*, *El chapo*, *El Chema*, *La reina del sur*, *La viuda negra*, *Narcos*, *Narcos México*, entre otros, se han transmitido en televisión abierta y de paga, sin parar, al menos desde el año 2012. Además, cabe destacar que la mayoría de estos programas cuentan por lo menos, con dos temporadas o más, como sucedió con la serie mexicana *El señor de los cielos*, la cual llegó a transmitir hasta 5 temporadas consecutivas. En estas series se llega a relatar cómo estos personajes viven situaciones clave que eventualmente desencadenan en su rol dentro del mundo del narcotráfico. Infancias difíciles, familias desintegradas, pobreza, muerte de familiares, el difícil acceso a la educación, etcétera, casi todas estas cuestiones convergen en un punto: la vulnerabilidad social. Por un lado, estos factores crean cierta empatía con los protagonistas; los hace ver más humanos. Por otro lado, las cosas se van poniendo turbias porque también se muestra toda clase de actitudes y prácticas violentas; violaciones, torturas, asesinatos son algunas de las imágenes pilares que, con tan solo prender la televisión, quedan al alcance para los espectadores de todas las edades, incluidos, por supuesto, los infantes. Esto tendría

que ver con que un grupo de niños se enganchen de la noticia de la recaptura de Joaquín Guzmán Loera, ya que, en estas imágenes de consumo, la idea del narcotraficante se transforma en una clase de héroe popular.

Para finalizar este apartado, se podría decir que en las teatralizaciones como *pistolas para jugar a los narcos* o *atrapar al Chapo*, evidentemente existe una cadena incesante de *ecos* visuales que influyen en la representación del personaje del narcotraficante. Estos medios de comunicación entrelazan (y distorsionan) objetos, historias, vivencias, las cuales influyen en el entendimiento de una realidad como la de la violencia y convierten al narcotraficante en una especie de estrella del rock.

A seguir, se presentará el último apartado de este tercer capítulo de análisis. En su mayoría, se abordarán algunos relatos en los que los infantes del ADN expresaron qué significa para ellos o sus familias la experiencia de vivir en una frontera, cruzar hacia Estados Unidos, también conocido como *el otro lado*.

### 3.6 Relatos de las experiencias de vida en la frontera, vivir entre este y *el otro lado*

La idea de frontera va más allá de una franja geográfica entre dos países. En el texto *Por las Fronteras del norte*, José Manuel Valenzuela Arce (2003) explica a manera introductoria que la concepción de *frontera* ha tomado relevancia durante las últimas décadas. Sobre todo, porque en un sentido de análisis, destaca como significado de ruptura, separación, puente, intersticios, etcétera (pp.33-94). Esto, enriquece y complejiza el tema. La frontera, entonces, se convierte en un núcleo peculiar de constructos socioculturales.

En la presente categoría, se aborda porque durante mi estancia en el ADN, los niños constantemente externaban sus ideas sobre vivir en una frontera y las experiencias que esto

conlleva. A saber, algunos de ellos son nacidos en la ciudad vecina de El Paso, Texas, sus madres, por ejemplo, cruzaban de manera ilegal al *otro lado* para dar a luz a sus hijos, luego regresaban, esto, pensando que eventualmente (cuando los niños crecieran) podrían acceder a una mejor vida en Estados Unidos. Otros de estos niños, eran hijos o familiares de personas inmigrantes que trabajan en Estados Unidos, por lo que entre clases expresaban que se encontraban aquí de paso, ya que un día se reunirían con sus familiares del otro lado. Probablemente también esta idea de frontera siempre estaba presente porque desde cualquier punto de algunas de las colonias donde se implementa el ADN perfectamente se alcanzan a vislumbrar calles, puentes, edificios, construcciones de El Paso, Texas. Algunas geografías de El Paso y algunos sectores de vulnerabilidad de Ciudad Juárez están a pasos unos de otros, pero se dividen por el muro.

Por lo tanto, esta sección se compondrá de tres ejemplares. El primero, se trata de una intervención en piedra y los dos restantes son relatos. Aquí cabe resaltar, que los tres ejemplos se abordarán en un sentido más descriptivo y reflexivo respecto a las categorías de análisis expuestas anteriormente.

### 3.6.1 Piedra tortuga: funeral en Ciudad Juárez y en la selva Maya

Contextualización.

Durante el periodo en que se implementaron las intervenciones en piedras, se acercaba la celebración mexicana del día de muertos, por lo que un niño realizó esta tortuga, la cual se llevó dos clases para terminarla. Cuando se le pidió hablar sobre su producto, él explicó que era de ascendencia Maya y que su familia estaba dividida; algunos miembros se encontraban en Chiapas, otros vivían de este lado de la frontera porque habían decidido venir a trabajar de este lado del país. Específicamente, este niño vivía con su abuela, quien se encargaba de

llevarlo a la escuela y recogerlo. Sus padres, migrantes, se encontraban trabajando en Estados Unidos, hablaba con ellos por teléfono una vez a la semana. A razón del día de muertos, el niño explicó que cuando un miembro de su familia fallecía, siempre se elaboraban dos rituales fúnebres de manera simultánea; uno en Ciudad Juárez y otro en su lugar de origen (el niño hacía referencia a este lugar como *la selva Maya*). Cada ritual, se hacía según las creencias espirituales que se profesaban tanto en Ciudad Juárez como en *la selva Maya*. Es decir, que a este lado del país, correspondía un funeral católico tradicional; se dedica una misa al difunto, luego proceden a despedirlo en alguno de los cementerios de la ciudad, mientras, del lado Maya, se elaboraba otro ritual (de cuerpo no presente en caso de que falleciera en Ciudad Juárez o en Estados Unidos) para despedir a sus muertos, correspondientes a sus creencias mágico-espirituales, pues según lo que el infante refirió, su familia creía en varias deidades y debían despedirse acorde a esas deidades, lo cual podía prolongarse durante varios días. Aquí la imagen:



Figura 59. Frías, V. (2016). Piedra tortuga, elaborada por un niño de ascendencia Maya, 7 años, 2do de primaria.

Qué se destaca en la piedra tortuga y su relación con la idea de frontera.

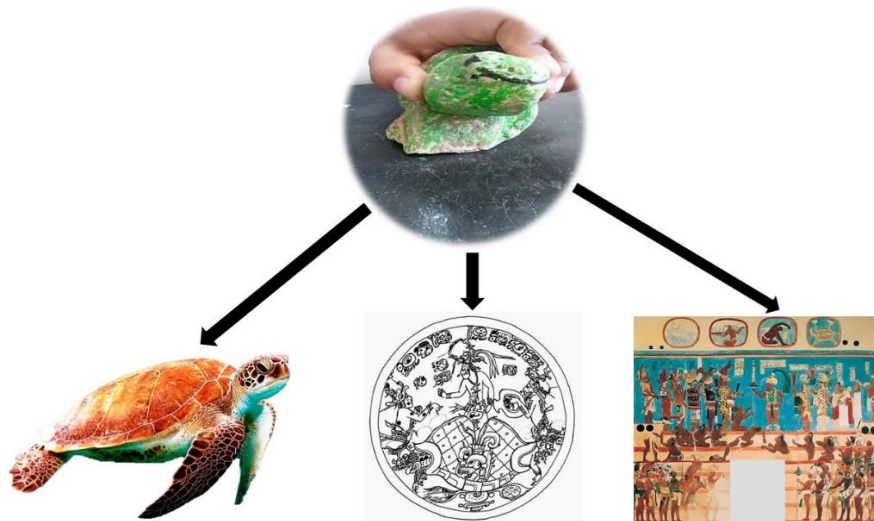


Figura 60. Frías, V. (2018). Del imaginario Maya en la piedra tortuga.

- La piedra tortuga y la frontera como lugar donde dos culturas se abrazan.

La piedra tortuga se puede observar en un primer punto como una producción que materializa la adherencia que el infante tiene respecto a la cultura Maya, su cosmogonía y su geografía. La imagen de la tortuga o su caparazón aparece en repetidas ocasiones dentro del imaginario Maya como símbolo de protección, longevidad y buena suerte. Esto se puede apreciar por ejemplo en algunos de los murales de Bonampak en la selva lacandona de Chiapas, (estado de origen del niño Maya y su familia), los cuales se dice, fueron elaborados en el siglo XVIII. Por otro lado, aunque la piedra se trata de un ícono o tótem importante para una cultura milenaria, también se convierte en una representación para externar una dinámica fronteriza el niño explica cómo se lleva a cabo el ritual de despedida o funeral tanto en el sur de México, como en la frontera o del otro lado de ella y según las prácticas religiosas de cada lugar. El asunto es que, para este niño, las tradiciones culturales sean Mayas o sean católicas se preservan y se abrazan sin importar las distancias o las geografías.

### 3.6.2 Relato: *mi tía quiere que la quémemos y la échemos al río bravo*

Contextualización:

Durante una actividad del taller de artes plásticas que consistía en hacer ejercicios de luz y sombra con café soluble, algunos niños insistían en que el café soluble antes de diluirse parecía ceniza. Luego comenzaron a hablar al respecto de las cenizas y una de las niñas comentó:

Niña: -mi tía quiere que la quémemos y la échemos al río bravo, dice que pa' poder regresar al chuco de perdida muerta, pero nadien va a hacer eso. No vamos a hacer eso. También mi abuelita quiere eso (que la cremen) pero ella se las quiere repartir (las cenizas) a sus cinco hijos.

Yo: ¿Y ustedes que prefieren, que cremen a la gente o que la entierren?

Niña: que la entierren, que la entierren, porque así (se queda pensando un momento) voy a tener miedo de que viva, que si la quemem le duela, que feo. Por eso mejor enterrada. Por ejemplo (refiriéndose al lugar donde vive) un niño se pegó, se murió. Se cayó desde arriba y lo revivió su ángel.

Yo: ¿Cómo estuvo eso?, insistí.

Niña: -no sé, es que no sé, estaba mi casa y luego otra casa, a lo mejor se enojó con sus papás y se quiso suicidar, ahorcar, pues. Se aventó desde una casa de dos pisos, se cayó, se pegó en un carro y no revivía. Hasta que nosotros nos acercamos y de pronto se despertó. Lo revivió su ángel. Por eso no quiero que me quemem (cremen), ni a mi tía, capaz un ángel la revive cuando esté muerta como al niño y volvemos a estar juntos.

Algunas reflexiones en torno al relato y su relación con el *otro lado*.

Es interesante que a partir de la tonalidad ceniza del café se haya dinamitado la intención de expresar un imaginario respecto a la muerte y sobre todo respecto a lo que puede ser el paso hacia el otro lado de la frontera. La niña explica que no está de acuerdo con el deseo de su tía de pasar al otro lado, sobre todo porque involucra una cremación. Aun estando muerta (su tía), podría sentir dolor.

Sin embargo, aunque la preocupación (y negación) de la niña es evidente, la voz de la tía se hace escuchar: aunque sea en muerte, a manera de cenizas podrá cruzar un día la frontera. De cierta forma esta voz encarna la ilusión y el reto que conlleva alcanzar el sueño americano para los miles y miles de migrantes que emprenden el viaje hacia Estados Unidos (y que llegan a morir en el intento). Entonces, el sueño no culmina con la muerte, se puede llegar al otro lado, aunque sea hecho cenizas.

### 3.6.3 Relato sobre secuestro y el cruce ilegal hacia Estados Unidos

Contextualización.

Este texto es una transcripción de una grabación de audio sobre la charla que mantuvimos 3 alumnos y yo, una vez más, durante el tiempo de gracia que nos quedaba al finalizar la clase, antes de que los alumnos del taller se movieran a su siguiente actividad. Durante ese tiempo recogíamos material, se lavaban pinceles, se limpiaban salones y mesabancos con la intención de dejar en orden el lugar que era prestado para el taller.

Participan los alumnos de los grados 4to a 6to, edades que iban de los 9 a los 12 años. Todo comienza porque me comentan sobre una aplicación que en el momento se había popularizado entre los niños de la escuela, llamada *Sim Simi*, según explicaban, se ha advertido sobre los riesgos que conlleva el uso de tal aplicación móvil para los llamados

*Smartphone*, debido a que es gratuita y de fácil acceso. *Sim simi* se trata de un chat que supuestamente se entabla en tiempo real con un desconocido, el cual puede adivinar qué prendas de ropa llevas puestas, en qué lugar estas conversando, etcétera, ya que puede verte por medio de la cámara frontal de tu *Smartphone*.

Una de las alumnas, comentaba que es una aplicación peligrosa porque se utiliza para secuestrar y extorsionar a menores de edad. En relación con esto se deriva otra plática testimonial del único infante varón que formó parte de esta conversación, el cuál relata cómo su prima fue secuestrada y encontrada viva en otra ciudad. Momentos después el mismo infante detalla de manera muy interesante, cómo uno de sus familiares se dedica a cruzar personas ilegales al otro lado de la frontera con Estados Unidos. Enseguida se presenta el texto de transcripción:

(Aquí comienza la conversación)

Yo: ¿Cómo estuvo el rollo de que le mandaron un mensaje de voz a tú mamá?

Niña 1: o sea, no sé quién se lo mando. Pero... (dice otras cosas que son inaudibles)

Yo: no, pero la aplicación que le mandaron un mensaje a tu mamá, ¿cómo estuvo?

Niña 1: pues es que no sé quién se lo mandó, pero yo la vi que estaba viendo (el celular) y nos dijo, no bajen esa aplicación.

Yo: ¿Cuál es?

Niña 1: sim simi.

Niño: (en tono burlesco) doctor Simi.

Niña 1: dijo que no la bajáramos.

Yo: porqué ¿qué les dijeron que era lo que estaban haciendo con esa?, ¿pero ¿qué era lo que estaban haciendo?

Niña 1: (explica) que dijeron que no lo bajaras porque te estaban viendo por la cámara y era para extorsionar, robar y violar, que porque sabían dónde estabas, sabían qué estabas haciendo, sabían dónde vivías y sabían cuál era tu nombre entonces te podían buscar fácilmente.

Niño: (interrumpe y grita) ¡a mi prima así le pasó!

Yo: y luego qué dices, ¿que, a tu prima, ¿qué?

Niño: así le pasó, la secuestraron.

Yo: cómo que la secuestraron, ¿por qué? (pregunto con asombro)

Niño: por esa (refiriéndose a la aplicación *sim simi*)

Yo: y todavía, ¿y ya regresó a su casa?, ¿pero ¿cómo estuvo eso?

Niño: pues es que, le mandaron un mensaje, bueno, pues, su novio le mandó un mensaje que se iban a ver en el parque entonces ya se fue y luego ya como a las 12 de la noche le estaban ahí, hable y hable y no contestaban, entonces le contestaron que le tenían que darle 50 mil millones de pesos para que la soltaran. (Él se refiere que según parece unos supuestos secuestradores se comunicaron con la mamá de la joven que no aparecía)

Yo: y luego ¿qué hicieron? (obviamente la cantidad de dinero que el niño describe me parece absurda y aunque es una plática seria, hago la pregunta en un tono un poco sarcástico)

Niño: pos no, no lo pudieron hacer, no lo pudieron juntar el dinero.

Yo: no pues claro que no, (ya que es una cantidad exagerada, la cifra que el da) ¿y luego?

Niño: pos le tuvieron que llamar al *Poli* (el niño se refiere a este personaje como si fuera a resolver el problema).

Yo: y qué pasó, y el poli ¿qué hizo o qué?

Niño: ¿mmm? nada, na' más se quedó ahí tontillo. Y luego, andaban ministeriales y....

Yo: (interrumpo) ¿pero ese poli quién era o qué? ¿ya lo conocían?

Niño: sí, es que tengo un primo que es el jefe de todos los polis, y municipales y estatales.

Yo: oh, entonces le hablaron a él y no pudo hacer nada y luego le hablaron a los ministeriales.

Niño: sí.

Yo: ¿y ahí qué pasó?

Niño: pos la siguieron buscando hasta que la encontraron.

Yo: (en tono de sorpresa, hago varias preguntas) ¿y si estaba viva y todo?, ¿qué había pasado?, ¿sí la habían secuestrado? (Él asiente con la cabeza). ¿Y dónde la encontraron?

Niño: que por ahí la bajaron como por Baja California.

Yo: o sea no estaba aquí en Ciudad Juárez, ¿la bajaron allá en otro lugar?

Niño: ajam.

Yo: (vuelvo a sorprenderme) ¿y ya regresó a su casa?, o sea, ¿la secuestraron de aquí de Juárez?

Niño: ajam, duró como un año.

Yo: ¿y ya regresó?, ¿qué le había pasado?, ¡pobrecita!

Niña 2: (interrumpe) ¡estaba golpeada!

Niño: ¡sí!

Niña 2: (vuelve a interrumpir y exclama asustada) ¡ay santa María!, mejor yo ya no salgo de mi casa.

Yo: sí, no, ¡tengan cuidado!, ¿y ya está bien? (el niño no contesta nada).

(Continúan hablando sobre la clase y los ejercicios un momento y luego comentan sobre las llamadas para extorsionar)

Niña 2: (retoma la charla) ¡ah maestra!, a mi hermana también le llaman en un número desconocido

Yo: ¡ay!, a mí también, dile que no conteste.

Niña 2: (continúa) y luego a mi hermana le dijo (el desconocido que llamaba): ¡ven, asómate aquí a la tienda para ir aquí al parque!, ¿vedá? y ya no salió mi hermana porque es un número desconocido.

Niña 1: (interrumpe) es que ella está bien bonita, tiene 15 años.

(Aquí comienza la historia sobre el paso de personas indocumentadas por esta frontera, a Estados Unidos)

Niña 1: tienes familia loca, todos son narcos (le dice al niño)

Niño: (contesta) sí.

Yo: a ver cómo ¿tienes familia loca, por qué?

Niño: sí, porque unos son polis y otros son narcos.

Yo: ¡va que la!, ¿y eso?

Niño: pos nomás se andan ahí persiguiendo como los gatos y perros, lo bueno que no se pelean aquí, en todo esto (refiriéndose al barrio), porque todo esto lo anda cuidando la poli y se van pa' allá pa' pasar droga pa'l paso (El Paso Texas, ciudad vecina) y que a pasar gente....

Yo: mmm.

Niña 1: eso hacía un tío mío:

Yo: ¿sí?, era pollero o qué.

Niña 1: sí, y le pagaban por hacer eso.

Yo: ¿por pasar gente?

Niña 1: mjmm (asiente).

Niño: (interrumpe, vuelve a su historia) pero tienen a un señor que cuando anda bien, bien loco lo mandan así para que lo corretee la migra y pasan a la gente.

Yo: ¡de veras! (digo sorprendida)

Niño: ¡sí!

Yo: o sea, tienen a un señor que le pagan pa' que distraiga a la migra y ellos pasar a la gente, ¿por aquí por Juárez?

Niño: sí, por aquí por el Río Bravo

Yo: ¡no manches!, ¿cómo le hacen?

Niño: en el río bravo.

Niña 1: (interrumpe), ¡dígame que me pasen a mí! (luego ríen todos)

Yo: por el río, o sea ¿nadan en el río y todo?

Niño: no, es que andan en el río...

Yo: ¿y tú nunca has pasado para allá?

Niño: no

Yo: ¡órale!

Niño: me quieren mandar, pero no quiero yo.

Yo: ¿por qué, está difícil?

Niño: sí.

Yo: bueno, ¿qué dices que hacen?

Niño: es que mandan a un señor, lo ponen bien loco, luego ya lo mandan a que distraiga a la migra y todas las migras se van pa' con él y ya meten a una señora así por un túnel por los tubos que están así del desagüe. (Me explica con las manos).

Yo: (entiendo) sí, por los drenajes

Niño: sí, por ahí los meten y luego.

Yo: (le interrumpo) y cuánto duran en, ¿no sabes cuánto duran en el trayecto de aquí de Juárez a allá?

Niño: como una media hora.

Yo: ¡no, no, no!, pero de horas, o sea.

Niño: como de horas vienen siendo como ocho.

Yo: ¿cómo 8 horas?

Niño: sí.

Yo: (vuelvo a sorprenderme) ¿y hasta dónde los avientan?, o sea a El Paso, pero a qué parte de El Paso, ¿en el desierto o dónde los dejan o qué?

Niño: no, los dejan ahí en unas calles

Yo: y ya ellos le caminan para donde puedan

Niño: sí.

Niña 2: (interrumpe) ¡qué chida!, ¿verdad?

Niño: (retoma la plática) y mi tío que trae a todos esos (refiriéndose a las personas indocumentadas) no los deja ahí donde quiera, los deja ahí cercas de un hotel y ya los pasa.

Yo: y ellos se supone que traen dinero para gastar o qué, ¿cómo le hacen? (los indocumentados).

Niño: sí es que....

Yo: (interrumpo) ¿o tienen familia acá (en El Paso, Texas) o qué?

Niño: no, es que primero les pregunta que, si tienen familia, si no tienen, les da el dinero y ya se van pa' allá.

Yo: mmmm.

(Se termina la conversación del niño e interrumpen las alumnas para platicar sobre las ventas por catálogo que hacen sus mamás).

Una vez más, este es un relato que refleja situaciones cotidianas que suceden en la frontera.

Aunque la clase ha finalizado, los niños describen varias aristas:

- 1) El miedo a sentirse observados, lo que puede desencadenar en un secuestro, sobre todo porque han tenido contacto directo con este tipo de situaciones; en el acoso que sufren sus familiares mujeres al caminar por las calles, lo que incluso puede desencadenar en un secuestro (como la prima del infante).
- 2) Después, el niño explica el secuestro de su prima, la incertidumbre de no saber dónde estaba, la presión ejercida para juntar una cantidad de dinero estratosférica (obviamente exagerada por el niño, cuando explica que se trataba de 50 mil millones de pesos) para su liberación.
- 3) Por último, el niño concluye con el relato de su familiar y toda la dinámica que conlleva ser pollero y pasar gente al otro lado. Elementos como la duración del viaje, la estrategia de pasar por desagües, la distracción de los *migras*, las actividades posteriores (cuando los inmigrantes ya se encuentran en territorio estadounidense).

Aunque en estos relatos se imprimen algunos elementos que tienden a ser fantasiosos como la descripción de cantidades de dinero desorbitantes, los niños, sobre todo el varón, narran vivencias propias y ajenas (las que no han experimentado en carne propia, pero que son conscientes a través de otras personas), como se llega a retratar en muchas escenas cinematográficas y documentales; sobre todo cuando del tema de frontera se trata.

Para finalizar este capítulo, cabe resaltar que toda la sección de análisis se convirtió en una compilación de categorías donde la cultura visual, el imaginario y el performance social tomaron presencia de manera más fuerte en unas u otras; por ejemplo, la categoría de performance social es más tangible en el juego, y la influencia de la cultura visual-imaginario se hace notar enormemente en las prácticas artísticas. Por lo tanto, se dará paso a las conclusiones a las que se llevó en este proceso de investigación y aprendizaje.

## **Conclusiones: de culturas visuales, imaginarios y performances sociales**

Definitivamente este proceso de investigación encarnó una constante toma de decisiones. Aunque el interés (que nació de los años de experiencia en los talleres del ADN) siempre se mantuvo firme, fue una disposición difícil dejar ir algunos conceptos que en etapas más tempranas del documento se consideraban nodales (por ejemplo, la teoría de prosaica de Mandoki). Sin duda alguna este desprendimiento se convirtió en un parteaguas para enfocar la investigación y discutir sobre la importancia que puede llegar a tener ese puente que une dos puntos: la educación y la relevancia de los constructos socioculturales de las personas. Las expresiones de los niños permitieron conocer cómo pueden ser las nuevas formas de producir arte, cómo pueden ser las nuevas formas de aprender, de jugar, de contar historias. A través de estos productos, juegos y relatos se externaron imaginarios e historias sociales nacidas de la cotidianidad vivida. En este sentido, como se menciona en la introducción del documento, el contexto de la práctica artística con los niños funcionó como una fuente de la que brotaron visiones, modos de ver, de aprehender la realidad y de resistir al estilo bancario casi tradicional que puede llegar a ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que esta investigación trajo como resultado diversos cuestionamientos como ¿en qué punto estamos parados socialmente?, ¿qué aportaciones nos otorga un estudio de la esfera extraestética de lo cotidiano? Porque definitivamente las vivencias del día a día se convierten en representaciones socioculturales que nos permiten saber cómo los sujetos responden ante los sucesos que emergen en la vida. En este sentido, fue algo muy certero utilizar los conceptos de cultura visual, imaginario y performance social para comprender hacia donde se dirigen estos constructos, que considero se vuelven más complejos y retadores cuando se observan en un contexto de vulnerabilidad social.

Cada forma de actuar y de proceder en la vida tiene un trasfondo y cuando se observa en los infantes se proyecta una especie de línea que describe no sólo como se construyen hoy, sino cómo lo harán a futuro. A través de estos productos artísticos, juegos y relatos se describieron imaginarios, historias sociales, catarsis y otras visiones que se nacen de la experiencia de vivir. Estas formas, aunque se trate de aprehensiones del mismo mundo, a su vez pueden observarse como maneras de insistir, de persistir y de resistir el mundo. En este sentido, la clase de arte también fue un filtro para connotar y denotar cómo y de que se trata vivir, al menos para sujetos como los infantes. Para cerrar estas ideas, me permito mostrar algunas lecturas que versan en torno a la importancia que tiene la cotidianidad en la formación de los sujetos y cómo se adhiere fuertemente en las maneras de representar, significar y responder. En este sentido, Sánchez Martínez (2014) menciona que la cotidianidad está constituida por un ecosistema visual donde las imágenes se exponen cual museo para los sujetos. En la cotidianidad siempre hay algo que ver, sean imágenes transmitidas por los medios de comunicación, o imágenes que nacen de los recorridos en la ciudad o de las vivencias que los sujetos tienen (p. 114). Por lo tanto, al estar en contacto con esta visualidad se produce un constante ejercicio de interpretación y de respuesta hacia los hechos sociales. Al respecto, me interesa externar algunas situaciones en las que esto se materializa.

El día 13 de septiembre de 2018 circuló en Facebook la siguiente imagen, la cual se viralizó y superó en pocas horas los 11 mil comentarios. La página llamada *Frontera.info*, publica distintas noticias relacionadas con la frontera de Tijuana, México. En este caso, según se describe en la imagen, la fotografía pertenece a Gustavo Suarez, un fotoperiodista que reporta a través de la página de *Frontera.info*. El título *La costumbre de los homicidios en Tijuana*,

es tan cotidiana que ni el hambre quita, causó todo tipo de reacciones entre los usuarios de la red social, mismos que fueron de desde la gracia hasta el asombro y el desconcierto.



Figura 61. Frontera. info. (13 de septiembre de 2018). La costumbre de los homicidios en Tijuana tan cotidiana que ni el hambre quita. [Publicación de Facebook]. Recuperado de: <https://m.facebook.com/Frontera.info/photos/a.10150216491921961/10155703743696961/type=3&theater>



Figura 62. Suarez, G. (2018). Fotografía periodística sin título. Recuperada de: <https://www.facebook.com/reporterosuarez/>

Para comprender esta imagen y su título, debe ser observada probablemente más de dos veces, pues dos escenas aparecen aquí. La primera escena que parece captar principalmente la atención se encuentra al centro: un restaurant casi al aire libre, que publicita algunos alimentos como tacos y tortas. Sus comensales, adultos e infantes que parecen disfrutar de la comida y la convivencia casi llenan las mesas disponibles.

Sin embargo, aparece una segunda escena. La que se encuentra a la derecha y que, según se expuso en redes sociales, no se trató de un montaje: una persona tirada sobre el asfalto a unos pocos pasos de los comensales. Reformulemos la cuestión, se trata dos escenarios que conforman una sola imagen que hasta cierto punto es tan impactante que parece sacada de una película o relato de ficción. Por lo tanto, varias reflexiones comienzan a brotar, sobre todo cuando se toma en cuenta que Tijuana y Ciudad Juárez son ciudades mexicanas fronterizas que han vivido de manera similar diversas situaciones relacionadas con la violencia. ¿De qué manera una cultura visual (por ejemplo, violenta) puede llegar a introducirse tanto en una persona al grado de convertirse en algo tan habitual? y ¿cómo se responde a esto en la vida diaria? Esta imagen extraestética (cotidiana), sintetiza no solo la cuestión visible, sino también la performática; seguir adelante, comer los alimentos y actuar como si nada estuviera pasando.

Esto, permite volver al origen de esta investigación y subrayar su importancia, porque la cotidianidad constantemente replantea las maneras en que es entendido el mundo. Toda la experiencia de elaborar este documento de tesis concedió reconocer la importancia que tiene observar lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque los infantes del ADN, a través de sus productos, juegos y relatos demostraron no solamente una aprehensión de sus experiencias, sino también una conciencia crítica de los procesos que afrontan en la

vida y su respuesta ante esta. Para finalizar, me gustaría exponer un pequeño fragmento, que a mi parecer condensa estas reflexiones.

[...] Liberado de los límites del tiempo y del espacio, coordino cualesquiera y todos los puntos del universo, allí donde yo quiera que estén. Mi camino conduce a la creación de una nueva percepción del mundo. Por eso os explico de un modo nuevo el mundo desconocido para vosotros. (Cita tomada de un artículo escrito en 1923 por Dziga Vertov, el revolucionario director de cine soviético. En John Berger, modos de ver p. 17.)

## Referencias

- Abad Molina, J. (2011) *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aronofsky, D. (2000). *Requiem por un sueño*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Lauren Films
- Arntz, W. (2004). *¿Y tú qué sabes?* Estados Unidos: Lord of the Winds. (Minuto 12:50 - 14:18)
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. España: Paidós (pp. 46-50)
- Bally, G. (1958). *El juego como expresión de libertad*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bahrani, Z. (2013). *The Archaeology of violence: the kings head*. En Mirzoeff, N. *The visual Culture reader* (pp. 153-161). New York: Routledge.
- Barker, C. (2009). *Cultural Studies*. Inglaterra: Sage Publications (pp. 9-11)
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. España: Paidós Ibérica (pp. 75-83)
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México, D. F: Ítaca.
- Berger, J. (2018). *Modos de ver*. 3ra edición. España: Gustavo Gili, editorial.
- Berger, P. Y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, editores.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido*. México: Nueva imagen

- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Argentina: Paidós (pp. 21-65).
- (26 de noviembre de 2018) *Cátedra Julio Cortázar*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. (Minuto 15:33 – 16:17)
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: fondo de cultura económica (p. 14).
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquets.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona, España: Gedisa, editorial.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós, editorial.
- Díaz Cruz, R. (2014). *Cuerpos desgarrados, vidas precarias: violencia, ritualización, performance*. México: Alteridades 24 (48): Págs. 71-83.
- Didi- Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. México: Ediciones Ve S.A de C.V (pp. 12-17).
- Escobar Neira, F. (septiembre de 2016). *Espacios para el arte y la transformación social*. Ciudad Juárez, Chihuahua: Museo de arte.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, editores.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España: Paidós, editorial.
- Goffman, Ervin. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, editores.
- Huizinga, J. (1996). *Homo Ludens*. España: Alianza, editorial.

- Jaidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana (p.65).
- Kaprow, A. (1966). How to make a happening. United States: Mass Art Inc (0:00 – 5:28).
- Lapoujade, M. N. (2011). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI, editores (pp. 89-95).
- (2006) *Prosaica II. Prácticas estéticas e identidades sociales*. México: Siglo XXI, editores (pp. 72-80).
- Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. México: Paidós.
- (2013). *The visual culture reader*. Nueva York: Routledge.
- Mukarovsky, J. (2011) *Función, norma y valor estéticos como hechos sociales*. Argentina: El cuenco de plata.
- Perniola, M. (2010). *Los situacionistas*. Ediciones acuarela y Machado. Madrid
- Tiersen, Yann (2001) *Comptine d'un autre été: l'après-midi*. Francia: Victoire Productions-Labels.
- Schiller, F. (2003). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional del Cuyo.
- Scribano, A. & Matías, P. (2010) *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Argentina: CEA, CONICET.

- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. España: Paidós.
- Silva, A. (2013). *Imaginarios, el asombro social*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez Martínez, J. A. (2014). *Performance y cadáver en la extraestética de narcoviolencia en México*. En Sustaita, A. *Esculturas de escombros. Imágenes y palabras rotas en el mundo contemporáneo* (pp. 113-129). México: Fontarama.
- Taylor, D. & Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos aires. Argentina: Asunto impreso ediciones (p. 12).
- Valenzuela Arce, J. M. (2003). *Por las fronteras norte*. México: Fondo de cultura económica.

## Anexos

Anexo 1: Algunos proyectos sociales que tienen por objetivo contrarrestar determinadas problemáticas relacionadas con la violencia en Ciudad Juárez.

En el año 2008, por ejemplo, se llevó a cabo la *Estrategia Todos Somos Juárez, reconstruyamos la ciudad*. La cual, serviría de modelo para otros municipios de la república con las mismas preocupaciones. Se trata de un programa que tuvo el objetivo de generar una respuesta ante las diversas consecuencias del fenómeno de violencia que se situó fuertemente entre los años 2008-2012 principalmente en cuestión de inseguridad. Constó de 160 acciones<sup>8</sup> y la integración de políticas públicas<sup>9</sup> para atender no solamente el campo de la inseguridad, sino a las diversas necesidades de los sectores de vulnerabilidad, quienes resultaron más perjudicados por esta ola de violencia. El sector educativo, sería uno de los objetivos más importantes a tratar, pues se establecieron 64 compromisos o acciones, equivalentes al 40% del proyecto. De estos, se localizaron los compromisos 78, 79, 80 y 82, los cuales incluyen la implementación de horarios extendidos y el fomento de actividades formativas, artísticas y culturales:

### Estrategia Todos Somos Juárez 2010: Compromisos

<u>Compromiso #78</u>	Ampliar la jornada escolar en 60 primarias públicas ubicadas en zonas críticas para incrementar las oportunidades de aprendizaje en un ambiente seguro.
<u>Compromiso #79</u>	Beneficiar a padres, docentes y alumnos de 70 escuelas con actividades formativas fuera del horario escolar. (deportivas, culturales, recreativas y productivas).

<sup>8</sup> En las que se consideró a la participación de la ciudadanía mediante mesas de debate y trabajo colectivo. De estas mesas, nacieron las acciones, cuyos resultados habrían de ser monitoreados por consejeros ciudadanos comprometidos con la estrategia *Todos Somos Juárez*. El proyecto involucró la participación de los tres niveles de gobierno para asegurar el funcionamiento del programa.

<sup>9</sup> Estrategias Gubernamentales creadas para contrarrestar determinadas problemáticas sociales, que afectan a diversos sectores ciudadanos.

<b><u>Compromiso</u></b> <b><u>#80</u></b>	Implementar en 30 escuelas secundarias, actividades culturales, artísticas, deportivas con contenidos para prevenir la violencia y fomentar la equidad de género.
<b><u>Compromiso</u></b> <b><u>#82</u></b>	Conformar una orquesta infantil y juvenil para promover la formación integral de los estudiantes

Tabla 3. Frías, V. (2018) Cinco compromisos enfocados a la educación. Recuperado de: Estrategia Todos Somos Juárez 2010

En este sentido, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) destaca específicamente 15 proyectos/instituciones/asociaciones, cuyos objetivos anuncian la reconstrucción y reinscripción en el tejido social mediante la educación, la ética, la cultura, y el arte. Algunos de ellos, son:

<b>Programa/asociación/institución perteneciente a la red <b>Tira Paro</b></b>	<b>Objetivos</b>
<b>1) Centro de Asesoría y Promoción Juvenil, A.C (CASA)</b>	Promueve el desarrollo integral de la juventud de la localidad mediante la creación de espacios y programas que contribuyan a su formación, promueve la corresponsabilidad social y mejora la calidad de vida de los(as) jóvenes de la comunidad.
<b>2) Desarrollo Juvenil del Norte, A, C RED TIRA PARO</b>	En esta asociación trabajan mujeres y hombres llamados a responder ante las realidades de jóvenes en situación de riesgo. Herederos del sistema pedagógico del fundador de los Salesianos, basan su compromiso en el optimismo y la proactividad, creyendo en la premisa de que formando espacios y condiciones favorables se puede apoyar a los jóvenes para que encuentren modos de alcanzar sus metas y plenitud de vida.
<b>3) Centro de Investigación y Desarrollo de Proyectos Sociales, Educativos y de Salud, AC (CIDESIS AC)</b>	Implementación de talleres informativos y formativos, además de talleres artístico/culturales, de deportes y actividad física que coadyuven a la prevención de la violencia social como una opción de uso del tiempo libre y se evite que estos jóvenes beneficiarios se incorporen a pandillas, bandas delictivas o al uso de fármacos.

<b>4) Jaguares, Jóvenes de Bien A.C</b>	Impulsar la formación de los jóvenes, haciendo énfasis en los grupos más vulnerables; procurar el apoyo, acompañamiento y capacitación de los jóvenes y sus familias, a través de programas de ética, educación sexual, cultura de legalidad, prevención del delito, entre otros.
<b>5) Techo Comunitario, A.C</b>	Beneficio a la comunidad, mediante orientación servicio médico platicas de prevención, juegos, talleres, estancia infantil y escuela abierta.

Tabla 4. Frías, V. (2018). Tabla de programas/asociaciones y objetivos, que forman parte de la red Tira Paro, en Ciudad Juárez Chihuahua. Recuperado de: <http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninos.pdf>

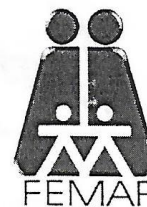
<b>Otros Programas/Asociaciones e /instituciones en Ciudad Juárez</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Consortio Internacional Arte y Escuela, A.C - Periferias ConArte</b>	<u>Fortalecer las capacidades artísticas que se han creado en Ciudad Juárez,</u> a través de la creación de un dispositivo de formación-producción que permitirá generar nuevos diálogos urbanos que fomenten la inclusión social, la diversidad, el trabajo creativo y emprendedor entre comunidades periféricas y distintos espacios culturales y urbanos de la ciudad, promoviendo la movilidad social y cultural y la equidad.
<b>Niños Siempre Proactivos, A.C</b>	<u>Iniciar, promover, fomentar, estimular y dirigir toda clase de actividades necesarias tendientes a lograr el desarrollo integral del ser humano en beneficio de la comunidad y en especial de los niños.</u> Para lo cual se fomentará la participación de estos en actividades como la música, talleres de artes plásticas y danza, así como proporcionar la orientación social y capacitación en materias tales como la familia, la educación, la alimentación, el trabajo y la salud.
<b>Casa Juvenil Amor Extremo, A.C</b>	Ofrecer servicios de albergue educación académica y en valores a menores adolescentes hombres y mujeres de áreas marginadas de cd Juárez su misión es “fortalecer el desarrollo integral de los niños y adolescentes para generar en ellos mejores oportunidades a futuro”. <u>Mediante albergue, alimentación, educación académica, valores y talleres de arte, danza y fútbol.</u>
<b>Campamento de Dios, A.C</b>	<u>Desarrollar integralmente a niños y adolescentes de zonas vulnerables en ciudad Juárez facilitando su acceso a servicios de educación salud y</u>

	<u>formación en valores siendo un canal para la transformación de sus vidas. Mediante comedores, programas de valores actividades culturales con el apoyo de otras instituciones u organizaciones</u>
<b>Patronato del museo del niño, A.C</b>	<u>Invitar a la construcción colaborativa en un espacio de convivencia que utiliza el juego como herramienta principal para disfrutar y vivir el libre aprendizaje y los encuentros urbanos tanto multigeneracionales como multiculturales que propicien la reflexión respetuosa y permite fluir libremente la imaginación y el intercambio.</u>

Tabla 5. Frías, V. (2018). Otros programas/asociaciones y objetivos, que llevan talleres artísticos o culturales a zonas de vulnerabilidad, en Ciudad Juárez Chihuahua. Recuperado de: <http://sds.chihuahua.gob.mx/desarrollosocial/images/planeacion/ninos0-11/asociaciones-civiles/Directorio-de-asociaciones-civiles-que-atienden-a-ninias-y-ninios.pdf>

## Anexo 2: Boletines informativos sobre los talleres y algunos objetivos del ADN.

**Escuela  
Fernando  
Ahuatzin Reyes**



Periodo  
Sep.-Nov 2015

### BOLETÍN INFORMATIVO

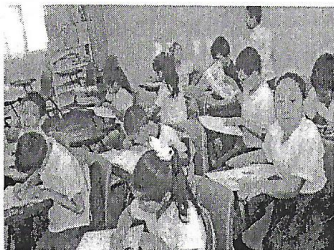
Ampliando el Desarrollo de los Niños "ADN" tiene como objetivo ampliar la estancia de las y los menores en la escuela, abrir un espacio de apoyo y acompañamiento para el desarrollo de tareas, promover en los alumnos el desarrollo de actividades que favorezcan el desarrollo de la inteligencia, la memoria, la atención y otras habilidades y contribuir a mejorar el estado físico y nutricional de las y los menores.

En este ciclo escolar tenemos una excelente disposición para que los alumnos que forman parte de ADN desarrollen las actividades de los talleres de Artes, Música, Karate, Danza, Actividad física y Asesorías, Lectura así como el buen funcionamiento del comedor.

Una de las innovaciones en este ciclo escolar a sido el taller de salud "porque me quiero me cuido" donde por medio de temas y practicas como cultivo de algunos vegetales y hierbas, los alumnos aprenden a cuidar su cuerpo.

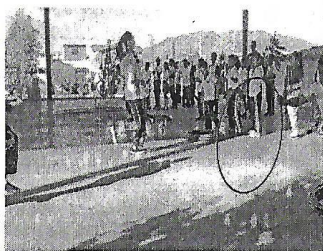
#### Asesorías

Los asesores apoyan en la realización de tareas, de igual forma desarrollan el fomento a la lectura y el trabajo en equipo. Las y el responsable de esta actividad son las Maestras Rosalva Robles, Heidy Meza y el Maestro Gerardo Hinojos.



#### Actividad física

Este ciclo escolar los menores tienen la oportunidad de activarse por medio de bailes y competencias de obstáculos los cuales llevan a cabo durante media hora todos juntos, esto ha permitido que la clase sea más dinámica y divertida aprendiendo las normas y reglas, fomentando el trabajo en equipo y sobre todo el respeto. El profesor Alfonso García y Jaime Berumen son los encargados de llevar a cabo esta actividad



#### Equipo de trabajo

Para promocionar el modelo ADN, el turno matutino dio oportunidad de invitar a padres de familia para exponer un show muestra y así que los padres vean lo que sus hijos pueden lograr. Para esto los talleristas se dieron a la tarea de preparar una serie de número los cuales fueron aplaudidos por todos los presentes.



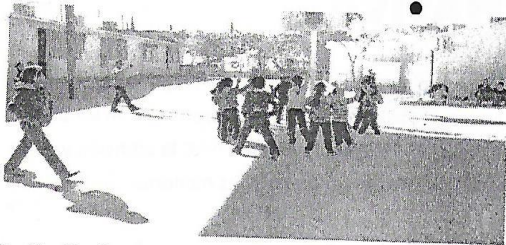
Este modelo es posible gracias al apoyo financiero de la Fundación del Empresariado Chihuahuense A.C.



FECHAC

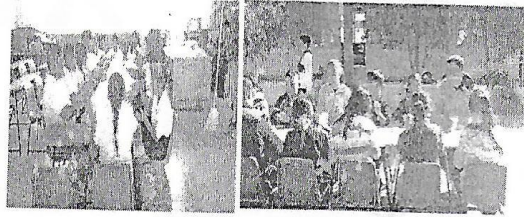
# Danza

Tango y contemporáneo son los géneros con los que iniciaron en el taller de danza este ciclo escolar, mismos que fueron exhibidos en el festival conmemorando el 20 de Noviembre que se preparó para que los padres observaran los avances de sus hijos que practican dicho taller. **Instructora Alba Marina Rodríguez.**



En taller de música se ha trabajado con desarrollar habilidades auditivas y de coordinación. En el festival del día 20 de Noviembre los alumnos presentaron un numero en el que reflejan sus habilidades con utensilios que pueden tener en el hogar. **Instructor Christian Ruiz.**

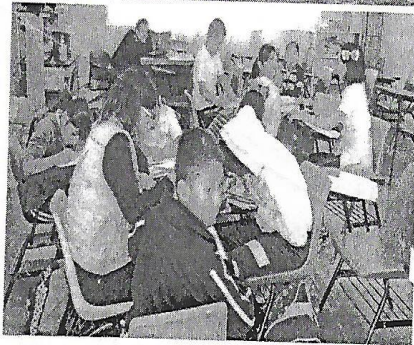
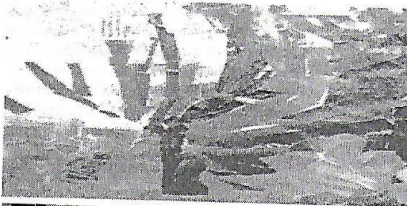
# Música



**¡¡ Inscripciones Abiertas!!!**

# Artes Plásticas

Los niños y niñas que trabajan en el taller de Artes plásticas este ciclo se han concentrado en hacer que su sensibilidad se haga presente con ejercicios como collage, dibujos y dar forma a piedras que llevan al menor a desarrollar su imaginación y creatividad. **Instructora Valeria Frías Ruiz.**



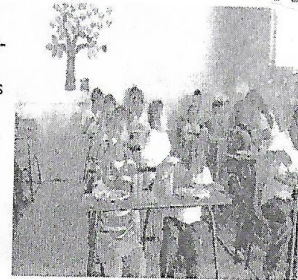
# Artes Marciales

El taller de Artes Marciales tiene mucha aceptación entre los alumnos, están muy entusiasmados con su taller, disfrutan aprender nuevas formas, tácticas de combate y defensa, realizan prácticas de combate entre ellos y con ayuda de su instructor van desarrollando sus habilidades cada día. **INSTRUCTOR: Guillermo Andrade.**



El servicio de alimentación saludable se hace posible gracias al apoyo financiero de la FECHAC, de FEMAP y de padres de familia que contribuyen con la despesa mensual asignada. También esta actividad es posible gracias a las personas que se dedican día a día a preparar los alimentos las encargadas de cocina **Berenice y Marisela.**

# comedor



Anexo 3: Programa alternativo de artes plásticas aplicado por mes en ADN, ciclo 2015-2016.

	<p style="text-align: center;"><b>AGOSTO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>INTERVENCIÓN EN PIEDRAS (IMAGINARIOS COLECTIVOS)</b></p> <p>La técnica consiste en que el niño plasme su imaginario a través de las formas y texturas en piedras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Pinceles, godete, Crayones, Pintura acrílica y Marcador (solo para el instructor)</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>SEPTIEMBRE – OCTUBRE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COLLAGE CON REVISTAS (COMPOSICIÓN DE IMÁGENES)</b></p> <p>Por medio de esta técnica, se busca que el niño tenga un primer acercamiento a las composiciones pictóricas, así mismo se busca la experimentación de nuevas formas y texturas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: tijeras, pegamento, pinceles, godete, pinturas acrílicas, cartulina, hojas de máquina, revistas.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>NOVIEMBRE – DICIEMBRE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CARICATURA DE LA CIUDAD (DIBUJO Y CONCIENCIA DEL CONTEXTO)</b></p> <p>Este ejercicio consiste en identificar los aspectos cotidianos que nos dotan de identidad, alimentos, costumbres, objetos, vestimenta, forma de hablar, etc. Para que por medio del dibujo el niño construya caricaturas a partir de su contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: Hojas de máquina, crayones, plumas de colores y marcadores.</li> </ul>



**ENERO – FEBRERO**  
**ELABORACIÓN DE STICKERS**  
**(DIBUJO)**

A partir de la práctica de las caricaturas de la ciudad, se elaborarán calcomanías simples.

Materiales: plumas de colores, Papel calcomanía, Lápices, tijeras, pinturas, pinceles, godete



**MARZO -ABRIL**  
**BORDADO ARTÍSTICO**

Se realizarán Bordados Artísticos, tratando de evitar específicamente lo artesanal y buscar nuevos efectos en el bordado.

Materiales: Hilazas de colores, Marcadores, Manta cruda, Aros de madera para bordado, Aguja



**MARZO – ABRIL**  
**CICLO DE CINE (APRECIACIÓN)**

Se proyectará cine de arte para niños, como una alternativa al consumo de cine comercial, además se identificarán composiciones y elementos que se han practicado en técnicas pasadas.

Materiales: proyector, computadora, extensiones, bocinas