



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

**“Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad a
través del Arte Útil.”**

Tesis para obtener el grado de

Maestra en Investigación Educativa Aplicada.

Karla Alexandra Rodríguez Mendoza

“Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”

Bajo la dirección del

Dr. Luis Manuel Lara Rodríguez

Ciudad Juárez, Chihuahua, diciembre 2025

Dedicatoria

A Tato, Adriana, Jesús Carlos y Miguel.

A quienes me acompañan a regar mi jardín.

A quienes me hacen de comer.

A cada estudiante de quien he tenido el placer de aprender.

Agradecimientos

Doy las gracias desde el fondo de mi corazón a mis amores que se duermen en el sillón para acompañarme mientras trabajo, que me traen comida y agua, que me abrazan mientras lloro y me levantan para seguir avanzando. Gracias a mis amores que me preguntan cómo voy, que me acercan los pies a la tierra y aquietan el panal de abejas que hay dentro de mí. Gracias a mis amores, que me enseñan todos los días, que me hacen reír a carcajadas, que me sorprenden con su pensar y que me recuerdan con tanta casualidad que aún me queda muchísimo por aprender.

Gracias a mis amores.

A mis amores.

Mis amores.

Amor es.

Resumen

Esta investigación analiza cómo La Huerta, colectiva integrada por las juventudes de la comunidad estudiantil de EMMA en la colonia Anapra de Ciudad Juárez, pueden fortalecer sus vínculos sociales y transformar su relación con el espacio mediante procesos creativos colectivos basados en el Arte Útil y la Investigación-Acción Participativa. A través de un proyecto artístico, La Huerta diseñó y acompañó un proceso de indagación dividido en cuatro fases —diagnóstico, pre-producción, producción y postproducción— que permitió a lxs estudiantes explorar su entorno, identificar problemáticas, imaginar alternativas y ejecutar acciones concretas orientadas al cultivo comunitario. Las actividades incluyeron ejercicios de deriva, mapeos, chismógrafos, diálogos colectivos y dinámicas de creación artística que funcionaron como herramientas para reflexionar sobre el habitar, las relaciones interpersonales y la agencia en contextos marcados por desigualdad, inseguridad y movilidad constante. Los hallazgos muestran que el arte, entendido como acción social y política, funge como un elemento de construcción simbólica y emocional del espacio, posibilitando que lxs jóvenes construyan identidades colectivas, desarrollen capacidades críticas y fortalezcan sus redes de apoyo. La experiencia derivó en la creación del *Manual de Acciones Colaborativas para el Cultivo de una Comunidad*, un utensilio práctico y adaptable que busca sostener y replicar las dinámicas generadas, promoviendo la continuidad del trabajo comunitario desde una perspectiva horizontal, situada y decolonial. En conjunto, la investigación evidencia las prácticas colaborativas y creativas permiten sembrar formas alternativas de comunidad basadas en el cuidado, la imaginación y la acción transformadora.

Palabras clave: Arte Útil, Comunidad, Habitar, Co-creación, Juventudes

Abstract

This research examines how La Huerta, a collective formed by the youth of EMMA, a student community in the Anapra neighborhood of Ciudad Juárez, can strengthen their social bonds and transform their relationship with space through collective creative processes grounded in Arte Útil and Participatory Action Research. Through an artistic project, La Huerta designed and facilitated an inquiry process divided into four phases—diagnosis, pre-production, production, and post-production—which enabled the students to explore their environment, identify local issues, imagine alternatives, and carry out concrete actions oriented toward community cultivation. The activities included dérives, mapping exercises, chismógrafos, collective dialogues, and artistic creation dynamics that functioned as tools to reflect on inhabiting, interpersonal relationships, and agency in contexts marked by inequality, insecurity, and constant mobility. The findings show that art, understood as social and political action, serves as a symbolic and emotional means of constructing space, enabling young people to build collective identities, develop critical capacities, and strengthen their support networks. The experience culminated in the creation of the *Manual of Collaborative Actions for Cultivating Community*, a practical and adaptable tool designed to sustain and replicate the dynamics generated, promoting the continuity of community work from a horizontal, situated, and decolonial perspective. Overall, the research demonstrates that collaborative and creative practices make it possible to sow alternative forms of community grounded in care, imagination, and transformative action.

Keywords: Arte Útil, Community, Inhabiting, Co-creation, Youth

Contenido

CAPÍTULO I: Tierra Árida	1
<i>Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Contextualización de la investigación</i>	<i>3</i>
<i>Trabajos precedentes vinculados con el tema de investigación</i>	<i>6</i>
<i>Planteamiento del problema</i>	<i>11</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>12</i>
Las Políticas Sociales Para la Educación y el Arte para la Acción.....	12
Desde dentro	17
Las semillas iniciales	19
<i>Preguntas y Objetivos de Investigación</i>	<i>24</i>
Pregunta general.....	24
Objetivos.....	25
CAPÍTULO II: El Terreno Donde se Cimenta.....	27
<i>Las pedagogías críticas, comprometidas, liberadoras y esperanzadoras.</i>	<i>28</i>
<i>Interseccionalidad y decolonialidad.....</i>	<i>33</i>
<i>Prácticas creativas dentro de la pedagogía y el Arte Útil</i>	<i>41</i>
<i>Comunidad y habitar</i>	<i>47</i>
<i>Entretejido Comunitario.....</i>	<i>51</i>
CAPÍTULO III: Herramientas para la Siembra	53
<i>Colaboradorix</i>	<i>53</i>
<i>Paradigma de la investigación: Paradigma Crítico</i>	<i>56</i>
<i>Enfoque de la Investigación: Cualitativo</i>	<i>57</i>
<i>Diseño del Método de Investigación: Investigación - Acción Participativa y Arte Útil.....</i>	<i>58</i>

<i>Técnicas de recolección de datos</i>	61
Práctica Artística	61
<i>Instrumentos</i>	68
<i>Estrategias para Analizar la Información</i>	71
Análisis temático	71
Análisis visual	71
Triangulación	72
Validación por parte de lxs colaboradorix	72
<i>Consideraciones Éticas de la Investigación</i>	72
Consentimiento informado	73
Asentimiento informado	73
Protección de datos	73
<i>Plan de Trabajo</i>	74
Plan de trabajo de investigación	75
CAPITULO IV - Frutos del Desierto	76
<i>Ablandar la tierra</i>	76
<i>Diagnóstico</i>	84
Chismógrafo	84
Autorretrato	86
Conversaciones	89
<i>Preproducción</i>	91
Cuadríptico de comunidad, habitar, arte y útil.	92
Cuadríptico de ideales	95
Muestreo con criterios de observación	97
Mapas de relaciones	100

Mapa colectivo – cadáver exquisito.....	102
<i>Producción</i>	105
Propuestas preliminares	105
¿Qué específicamente?	108
Calendarización y desglose	109
Acción	110
<i>Postproducción</i>	113
Manual de acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad.....	116
<i>Análisis categorial</i>	122
Relación con el espacio.....	122
Racismo ecológico	125
Redes, vínculos, comunidad	128
<i>Enredos categoriales</i>	131
CAPÍTULO V: La Cosecha	134
<i>Posibilidades</i>	136
<i>Vacíos y límites</i>	137
<i>Arte y educación</i>	138
Referencias	142
Anexos	157

Lista de figuras

Figura 1	5
Figura 2	17
Figura 3	20
Figura 4	23
Figura 5	27
Figura 6	55
Figura 7	61
Figura 8	62
Figura 9	68
Figura 10	70
Figura 11	75
Figura 12	79
Figura 13	80
Figura 14	82
Figura 15	86
Figura 16	88
Figura 17	94
Figura 18	97
Figura 19	99
Figura 20	101
Figura 21	104
Figura 22	106

Figura 23	108
Figura 24	110
Figura 25	112
Figura 26	113
Figura 27	115
Figura 28	117
Figura 29	119
Figura 30	121

Listado de Anexos

Anexo 1. Plan inicial de trabajo.....	157
Anexo 2. Cronograma modificado por las necesidades del proceso	159
Anexo 3. Constancia de colaboración Educación a Menores con Maduración Asistida	162
Anexo 4. Consentimiento informado xadres y tutorix de familia.....	163
Anexo 5. Asentimiento informado	165
Anexo 6. Dictamen aprobatorio del Comité de Ética en la Investigación	167
Anexo 7. Carta de autorización de uso de identidad institucional y resguardo de información.	168



Para comenzar, quisiera nombrar algunas circunstancias que rodean este texto.

Primeramente, compartiré que mi formación profesional y mi labor es mayormente artística. Mi obra gira en torno al existir en los espacios y a formar comunidad. Me interesa, dentro de mi propia producción, crear relaciones, amistades, redes, más que solo objetos. Mis esculturas son sembrar afectos, mi dibujo es trazar complicidades. Mi práctica creativa se refleja en acciones como caminar, convivir y trabajar en colectivo por un bien común, sostenible y transformador. Mi quehacer docente, por lo tanto, es en sí una acción artística, no son excluyentes, no están incomunicadas; acompañar en los procesos de aprendizaje es una obra de arte. Por esto mismo, aclaro que esta investigación no es solo mía, es un ejercicio de reflexión y acción de la colectividad que es La Huerta; es resultado de dudas tanto personales como grupales, de deseos e ideales, de inconformidades y también de esperanza. La Huerta es un proyecto artístico, educativo y transformador.

La propuesta surge en las aulas de EMMA (Educación a Menores con Maduración Asistida), en donde yo fungía como facilitadora del área de Arte. Desde una reflexión propia, observaba que existía en sus aulas una dinámica diferente a las plasmadas en el sistema educativo formal, las cuales eran de acompañamiento, apapacho y solidaridad; sin embargo, el sentido de comunidad y las perspectivas contextualizadas se truncaban al momento en que los ciclos académicos concluían y quienes culminaban su escolarización básica se integraban al sistema en donde se perpetúan actitudes de violencia: patriarcal, colonizadora, extractivista. El proyecto EMMA era un espacio seguro, que buscaba romper con las estructuras antes mencionadas para suplantadas por un sentido de empatía y agencia, pero esta se volvía una isla dentro de un ecosistema aparentemente hostil.

Al observar esto, se sembró en mí el deseo de buscar una estrategia en donde pudiéramos, de manera colectiva, convertir los espacios que habitaban en extensiones de dicha isla, en buscar un alcance que acompañara sus procesos tanto dentro como fuera del ciclo académico. Sin embargo, mi intención no era decidir, sino detonar acciones que nos llevaran a encontrar, desde dentro, las necesidades y expectativas que convertirían al espacio en una comunidad especialmente para quienes iban a habitarla. No me correspondía decidir las problemáticas más apremiantes ni plasmar un cronograma específico de actividades que yo, desde mi visión individual, concibiera como la ideal. La propuesta fue una labor colectiva y como tal respondió a tiempos, deseos y enigmas múltiples; fue aquí donde nació La Huerta, nombre que escogieron quienes integraron el ciclo escolar en el que iniciamos el proyecto y quienes colaboraron en la exploración conmigo.

Así, pues, esta es una indagación realizada dentro del marco de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada, un programa de posgrado apoyado por los incentivos de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Esto indica que nos encontramos ante un texto que requiere ser validado por lo designado dentro de la institución, que solicita un lenguaje apropiado y academicista, un proceso riguroso y una calendarización específica. Al mismo tiempo es una investigación desde un pensamiento artístico, fluctuante, que busca llevar procesos naturales, humanos y joviales los cuales pareciera no encajan dentro de los lineamientos anteriores. Es una investigación hecha desde la colectividad de La Huerta, en comunidad, con múltiples voces, manos y corazones.

Considerando esto, me he dado a la tarea de buscar las formas de plasmar en este texto todo el aprendizaje obtenido durante la realización de este proyecto, no obstante, esto incluye no solo una categorización teórica o un análisis conceptual, una descripción metodológica o un

listado de conclusiones. Para compartir en estas páginas lo adquirido, necesito compartir también las risas de la colectiva, el ruido incesante de pensamientos y reflexiones en el aula, el sabor seco en los labios al caminar, los ladridos de los perros, el vibrar del camión, el frío, los toritos en los zapatos y los apapachos que estuvieron presentes durante todo lo que se realizó.

Para esto, el lenguaje académico se ha vuelto insuficiente.

Estas son un montón de dudas, de ocurrencias, de historias y de accidentes.

Está llena de quejas contra las expectativas profesionales, las exigencias de la escuela, y del calor.

Está llena de barro, de pintura, de arena y de sudor.

Y, también, está muy llena de amor.

Esta es una investigación.

Esta es una obra de arte.

Por lo cual, me encontrarán fluctuante. Encontrarán un lenguaje visual, no solo textual, porque bien dicen que una imagen dice más que mil palabras, y no todo el sentir se puede verbalizar. Hablaré desde mí, haciéndome responsable de mi postura y mi participación. Hablaré desde la comunidad, integrándome en nosotrix: La Huerta. Hablaré desde un lenguaje que nos incluya a todix, que nos abarque y nos haga visibles. Compartiré información referenciada propiamente, citada bajo los lineamientos designados, y también, reflexiones y narrativas tal vez más coloquiales, pero igual de relevantes. Me encontrarán artista, indagadora, educadora, persona, y planta sembrada junto con muchas otras en un jardín más grande que yo, en las arenas áridas arrebatadoras y calurosas del desierto.

CAPÍTULO I: Tierra Árida

Introducción

La colonia Anapra en Ciudad Juárez, Chihuahua, representa un microcosmos de desafíos socioeconómicos y culturales que son visibles en muchas de las comunidades urbanas en México. Dentro de este contexto, se ha desarrollado un proyecto socioeducativo llamado Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA), el cual ha abierto sedes en diferentes regiones vulneradas de la ciudad e invierte sus esfuerzos en acercarse a jóvenes que, por variedad de circunstancias, han tenido o han decidido abandonar sus estudios de educación básica (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). Es en la sede de EMMA Anapra en donde desarrollé proyecto investigativo en colaboración con su comunidad estudiantil, con el objetivo de explorar y fortalecer sus relaciones con su entorno, así como su sentido y cohesión comunitaria.

Este ejercicio se fundamenta en una postura interseccional e intercultural, al tomar en cuenta la diversidad de condiciones de precariedad que atraviesan, de manera individual y colectiva lxs jóvenes que conforman el proyecto EMMA, como los desplazamientos forzados, crisis económicas, la violencia, la pérdida de patrimonio, y otros fenómenos de orden estructural que vulneran a la niñez y a las juventudes (Castillero en Ahumada, 2023; De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). Considero importante visualizar las diferentes experiencias de las juventudes, y cómo la condición social y el contexto histórico pueden influir en el desarrollo del sentido y deseo de la colectividad para encaminarnos a una construcción de un espacio habitable y una comunidad.

El diseño metodológico de esta investigación se basa en una composición entre la Investigación-Acción Participativa (IAP), la cual promueve una intervención colaborativa y horizontal (Fals-Borda et al., 1986) y el Arte Útil, una práctica que propone lineamientos para

una producción artística transformadora (Wallis, 2015). Esta metodología permite participar activamente tanto en el diseño y la ejecución del proyecto, para asegurar que todas las voces y experiencias puedan ser escuchadas en todo el proceso, ya que tanto la IAP como un proyecto de Arte Útil se encaminan a resignificar las relaciones que establecen con su entorno, por medio del pensamiento creativo, el abordar necesidades que percibieron en sus espacios, y acciones que buscaron la transformación. Para esto, dentro de la investigación, se desarrolló un proyecto artístico específico basado en los lineamientos del Arte Útil (Bruguera, 2011) para abordar problemáticas particulares de la comunidad de Anapra. Este enfoque artístico no solo facilita la expresión y exploración de emociones y experiencias, sino que también sirve como una herramienta para la educación no formal, que puede permitir a lxs jóvenes desarrollar habilidades críticas en un entorno de apoyo y colaboración. El propósito del proyecto fue desarrollar y fortalecer su sentido de comunidad, para resignificarla y reconstruirla más cohesionada y colaborativa, capaz de transformar su contexto y sus estructuras.

El proyecto investigativo realizado fue en colaboración con lxs estudiantes pertenecientes a La Huerta, nombre que decidieron asignarse quienes pertenecían al ciclo marzo-diciembre 2024 de la sede de Anapra. Igualmente, a lxs integrantes de La Huerta les describo como mis colaboradorix, y no como participantes o sujetos/objetos de estudio, ya que las diversas acciones dentro del proyecto fueron diseñadas y decididas en conjunto con ellxs. Por tanto, de aquí en adelante, cuando hable específicamente del grupo investigador compuesto por la comunidad de estudiantes de EMMA en su sede Anapra, me referiré a ellxs como La Huerta, o bien, como mis colaboradorix.

En las siguientes secciones del texto, abordaré el contexto de la colonia Anapra, donde se lleva a cabo la investigación. También están presentes una exploración de ejemplos de proyectos similares y una reflexión sobre aspectos éticos y culturales a considerar en la investigación.

Contextualización de la investigación

En esta sección enmarco el contexto, tanto histórico como geográfico, en el que realizamos la investigación. Primeramente, describiré características que nos competen a nivel cultural y social en América Latina, en el contexto nacional y regional de Chihuahua, Ciudad Juárez y, específicamente, la colonia Anapra, que es el espacio concreto donde realizamos el proyecto, en colaboración La Huerta.

De manera inicial, es importante considerar que América Latina en general enfrenta situaciones donde la preocupación de sus habitantes es la seguridad, debido a los altos niveles de violencia y delincuencia que afecta a una gran porción de las personas que habitan el continente (Martínez-Almanza et al., 2024). Algunas de las repercusiones de estas condiciones de violencia y delincuencia es el desplazamiento forzado, que también viene acompañado de situaciones y acciones que vulneran aún más a las personas que son partícipes de este fenómeno. México no es un país exento de estas condiciones, ya que desde hace tiempo la inseguridad y el crimen organizado han sido preocupaciones y problemáticas para considerar para muchos de sus gobernantes. Una de las acciones propuestas para lidiar con esta problemática ha sido la militarización del espacio público (Martínez-Almanza et al., 2024), con el empleo del Ejército Mexicano, la Guardia Nacional y otras fuerzas armadas desplegadas en las calles. Sin embargo, los altos índices de violencia, desapariciones forzadas, secuestros, amenazas, y otras consecuencias han puesto en tela de juicio la verdadera efectividad de estas iniciativas, que más que traer orden pareciera que perpetúan e inflaman las acciones violentas y de injusticia, sobre

todo en espacios previamente vulnerados (Martínez-Almanza et al., 2024). Por esto mismo, me parece importante desarrollar y recurrir a acciones para *prevenir* la delincuencia y el creciente poder del crimen organizado, y no solamente buscar tratar o tapar sus síntomas.

Ciudad Juárez, Chihuahua, se ha visto involucrada en una particular manifestación de estos síntomas, ya que, debido a la alta tasa de homicidios y asesinatos de mujeres (feminicidios), la ciudad ha “sido identificada durante varios años como ‘la más violenta del mundo’” (Mancillas Bazán, 2018, p. 232). En la última década y media, Ciudad Juárez se ha visto involucrada en diferentes estallidos de violencia, acompañados por la presencia de fuerzas estatales y nacionales que, aunque dicen buscar prevenir o combatir el crimen (y las fuerzas del mal), en muchas ocasiones revictimiza a lxs ciudadanix que residen en la ciudad, y utiliza como chivos expiatorios a lxs jóvenes que habitan contextos subalternos (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023; Mancillas Bazán, 2018).

Figura 1

Fotografía del camino hacia la escuela.



Nota. Registro fotográfico realizado por La Huerta.

Anapra se encuentra en el margen norponiente de Ciudad Juárez, en la periferia de esta ciudad fronteriza. Es una colonia caracterizada por la marginación y la escasez de servicios básicos y dignos (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). La falta de infraestructuras y la precariedad de las viviendas son problemas constantes que enfrenta la comunidad, y la colonia está atravesada por problemáticas como la violencia, el desempleo y la falta de acceso a la educación de calidad (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). Al encontrarse en un contexto que experimenta y produce tanta violencia, y que es vulnerado de manera sistemática, se puede evidenciar una erosión, o un desgaste debido a estos agentes externos, tanto en su motivación como en su deseo de conectar con su persona y con quienes les rodean, por lo que acompañar a lxs jóvenes a la construcción y transformación de un entorno donde se sientan con

seguridad y acompañamiento pueden ser dispositivos muy útiles para recorrer sus experiencias sin consumirse.

Trabajos precedentes vinculados con el tema de investigación

En esta sección describo las investigaciones previas realizadas que se relacionan con el tema, para luego abordar ejemplos que se encuentran en el archivo de Arte Útil, que, aunque no necesariamente están presentados en el formato comúnmente diseñado para investigaciones académicas, están dispuestos de manera que puedan ser abordados como casos de estudio. Para este apartado se revisaron un total de 16 investigaciones nacionales e internacionales que abordan la relación entre arte, educación y transformación social, con el objetivo de identificar enfoques, hallazgos y vacíos relevantes para el diseño y análisis de un proyecto basado en el Arte Útil en el contexto de Anapra, Ciudad Juárez. De estos estudios, 12 utilizan metodologías cualitativas (Bae, 2023; Blagoeva, 2019; De, 2022; Dziwa et al., 2022; García-Lazo, 2022; Laven, 2023; Nielsen y Sørensen, 2019; Orbeta-Green et al., 2023; Pavlou, 2021; Reyes Mendoza et al., 2018; Siquefield-Kangas et al., 2022; Swanzy-Impraim et al., 2023), 1 presenta un enfoque cuantitativo (Bertling y Moore, 2022), y 3 corresponden a ensayos teóricos o revisiones sistemáticas sin trabajo de campo directo (Chávez-Valdez y Velasco-Moreno, 2023; Mejía Rosas, 2016; Pérez Rubio, 2013). A estas investigaciones también se suman los proyectos revisados del archivo de Arte Útil.

Entre las palabras clave más frecuentes destacan participación, reconciliación, empoderamiento, educación artística y arte comunitario, presentes en trabajos sobre arte para la paz, intervenciones comunitarias con juventudes y proyectos de educación no formal e intercultural (Chávez-Valdez y Velasco-Moreno, 2023; De, 2022; Mejía Rosas, 2016; Nielsen y Sørensen, 2019; Reyes Mendoza et al., 2018). Estos términos reflejan un campo de estudio

centrado en el arte como medio para promover agencia, diálogo social y procesos de subjetivación política, en especial entre poblaciones históricamente marginadas (Laven, 2023; Pérez Rubio, 2013).

Los temas centrales giran en torno a la incorporación del arte contemporáneo en la educación formal y no formal (Bae, 2023; Blagoeva, 2019; García-Lazo, 2022; Pavlou, 2021; Swanzy-Impraim et al., 2023), el uso del arte para la construcción de paz y memoria en contextos atravesados por la violencia (Chávez-Valdez y Velasco-Moreno, 2023; De, 2022; Mejía Rosas, 2016; Nielsen y Sørensen, 2019), el trabajo con juventudes en riesgo o en los márgenes de la sociedad (Nielsen y Sørensen, 2019; Orbeta-Green et al., 2023) y la educación intercultural crítica en comunidades indígenas y periféricas (Reyes Mendoza et al., 2018). Este conjunto de investigaciones proporciona una base teórico-metodológica robusta para sustentar el trabajo con La Huerta, donde el arte se concibe no solo como herramienta pedagógica, sino como práctica situada de participación, imaginación y reconfiguración simbólica del entorno (Laven, 2023; Pérez Rubio, 2013; Reyes Mendoza et al., 2018).

Además de los ejemplos revisados dentro de publicaciones académicas y de investigación, también revisé diversos proyectos llevados a cabo desde la práctica artística que, aunque no están validados por una institución, contienen temas y soluciones valiosas que pueden servir como pauta para una investigación de este tipo. Un primer ejemplo es la propuesta realizada por el colectivo Avant-Gardening (2011) titulado *Flowers in the Wood*, para explorar y aprender junto con un grupo de estudiantes sobre el bosque de su localidad. Los estudiantes de la escuela que participaron en el proyecto llevaron a cabo campañas para promover el uso del espacio y plantaron una selección de vegetales y flores dentro del terreno de su escuela. Además, en el proyecto *Green on the Move* (Avant-Gardening, s. f. b), utilizó un pórtico móvil donde las

personas podían sentarse a descansar, leer, tomarse fotografías y contribuir con la redacción de la publicación realizada ahí mismo. Estas piezas son ejemplos de arte que trabajan dentro de una comunidad, ya que se disponen a construir espacios para la convivencia que el público puede usar con libertad, al modificar las dinámicas de jerarquía entre espectador y autor y convirtiendo a los usuarios en constructores de la obra al proponer la elaboración de un taller y su subsecuente publicación. La posibilidad de llevar a cabo un taller o una laboratoria y realizar una forma de documentación que pueda ser distribuida es una propuesta bastante pertinente cuando hablamos de Arte Útil (Rocha, 2018), porque verdaderamente pone en práctica la acción colaborativa y horizontal que propone, además de ser una alternativa a la obra de arte contemplativa, al ser una distribución del conocimiento.

Los proyectos siguientes son pertenecientes al acervo de casos presentes en la biblioteca de Arte Útil. Iniciando con algunos ejemplos de estos proyectos en México, que pueden ser Matria, Tequigrafías y 100 Tácticas Creativas para la Seguridad Ciudadana. Matria es un proyecto iniciado por Paola Sánchez y Héctor Juárez (2017) del colectivo Primal, y proponen acciones que tienen como objetivo el uso de la lengua a través de talleres, películas, textos y otros usos cotidianos. La intención de Matria es traer al pensamiento contemporáneo el uso de las lenguas originarias y crear puentes con diversas prácticas culturales por medio de los talleres propuestos. Con este proyecto, la comunidad hablante de las lenguas originarias retoma agencia sobre el uso y la aplicación de su lengua, dirigiendo foros y encuentros donde se proponen y realizan traducciones y adaptaciones de textos, como la película “Blade Runner” que se ha doblado al náhuatl (Sánchez y Juárez, 2017). En este proyecto se puede ver la participación activa de la comunidad, en la toma de decisiones tanto estéticas como de contenido, y que reformula los productos culturales para acercarlos más a sus necesidades contextualizadas.

Tequigrafías es una iniciativa de Daniel Godínez Nivón (2010) en colaboración con la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México para realizar una serie de monografías escolares que ilustren información sobre el estilo de vida y la cultura de las comunidades indígenas que viven en la Ciudad de México. Estas monografías exhiben alternativas a la información y temáticas generalmente revisadas en las escuelas, y abordan temas como los Indígenas Urbanos, Día de Muertos y Educación (Godínez Nivón, 2010). Tequigrafías es un buen ejemplo del uso del arte generado desde el interior de la comunidad, impregnado con sus valores y creencias, para el desarrollo de un ejercicio educativo alternativo al que se maneja dentro de la educación formal.

El proyecto Guide for Youth Protestors de Jessalyn Aaland (2017a) consiste en generar diferentes panfletos que forman e informan a jóvenes estudiantes sobre las tácticas que oficiales de policía pueden utilizar durante una protesta, y acciones a tomar para mantener su seguridad y la de quienes les rodean. Con esta iniciativa se utilizaron herramientas creativas como el fanzine, el dibujo y la narrativa para compartir información vital sobre la seguridad física y los derechos humanos de jóvenes en un espacio donde pueden ser vulnerables, dándoles las herramientas necesarias en relación con su integridad física y mental, además de mantenerlos con información actualizada que les permita seguir ejerciendo sus derechos, como el de ir a protestar.

100 Tácticas Creativas para la Seguridad Ciudadana es iniciado por Paulina Cornejo (2012) en colaboración con el Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, donde se presentan cien proyectos creativos de todo el mundo que se realizan en favor de la participación social y la seguridad ciudadana, atendiendo problemáticas específicas de cada región, desde la premisa de que la creatividad no solo está dentro de la práctica artística, “sino que puede utilizarse para generar estrategias de innovación social” (100 tácticas creativas

para la seguridad ciudadana, 2013). En esta propuesta no solamente se arma una especie de catálogo global de las intervenciones, sino también se plantean las motivaciones de artistas y comunidades para llevarles a cabo, y en algunas ocasiones se plantean también pasos o instrucciones a seguir para duplicar la acción en otras zonas donde se vivan experiencias similares.

Otro proyecto relacionado específicamente con el jardín y la pedagogía práctica es GRAFT – a soil based syllabus, de Owen Griffiths (2017). En GRAFT, Griffiths trabaja con comunidades locales, artistas, escuelas y adultos aprendices, quienes utilizan el espacio que les proporciona el Museo Nacional del Frente Marítimo en Swansea, donde utilizaron el jardín como un recurso educativo y social a través de talleres sobre cultivo, apicultura, cerámica, entre otros, que se llevan a cabo a través de un aprendizaje colaborativo y colectivo. De esta manera, son lxs usuarixs del proyecto quienes lo dirigen, además de utilizar plataformas del arte y la cultura para trabajar un espacio en donde se tenga acceso a un aprendizaje y nutrición comunitarios.

Realizar un proyecto artístico en un contexto vulnerado debe aproximarse con una conciencia de que, aunque formo parte de La Huerta, no dejo de tener una perspectiva nublada por privilegios y prejuicios que se construyen a partir de una realidad distinta al resto de quienes estamos sembradix en ella. Me parece importante mantener presente la posibilidad de que mi trabajo pueda ser extractivista, y trabajar activamente en mí y en mis acciones para no acercarme a un resultado de ese tipo al generar de manera colectiva dentro de La Huerta las ideas y soluciones, además de las concepciones del problema, y establecer el papel de indagadoras e indagadas, y el poder que conlleva, a todas las personas que forman parte de la investigación, y no solo a mí. Quiero recordar que lxs integrantes La Huerta tenemos diferentes definiciones de la realidad y ninguna invalida a la otra, y todas merecen ser escuchadas y tomadas en cuenta.

Planteamiento del problema

Mi cuestionamiento inicial surgió de mi propia observación del contexto y las dinámicas de mis estudiantes. Observaba en el proyecto EMMA un espacio donde podían hablar de temas que eran tabú en su casa, que eran acompañados en horas de comida, en conversaciones difíciles y en momentos de ocio. Sin embargo, al momento de egresar y reintegrarse al sistema educativo formal muchas de estas dinámicas desaparecían, porque no se repetían en los nuevos espacios. Los estudiantes regresaban a la sede con intención de conectar de nuevo con docentes y alumnos con quienes mantenían un sentido de familiaridad o complicidad, pero por la naturaleza del programa no siempre era posible conservar la locación de la sede de manera fija. Los espacios en donde realizábamos las actividades eran fluctuantes, en ocasiones tuvimos que mudarnos de edificio, de centro comunitario, de comedor, y al hacerlo se volvía más complicado que quienes frecuentaban el proyecto se mantuvieran en contacto. Igualmente, al ser un programa que dependía económicamente de instancias de gobierno, no siempre se disponía del mismo presupuesto, lo cual complicaba la dinámica y la perpetuidad del proyecto. Por tanto, deseaba encontrar alguna alternativa desde la cual pudieramos, colectivamente, extender las raíces y alcances de esta familiaridad que ocurría en EMMA hacia los demás espacios que nos rodeaban, para que al momento de tener que mudarnos, el espacio siguiera acogiendo a sus juventudes.

Dicho esto, me cuesta mucho trabajo definir un problema desde mi propia visión; partiendo desde una Investigación – Acción Participativa es primordial que la comunidad defina sus propias necesidades y deseos (Bautista C., 2011). Sin embargo, al seguir un programa lineal dentro de la maestría, fue complicado abrir los espacios para estas reflexiones: mucho de esto debía estar definido incluso antes de poder abordar a la comunidad por cuestiones de tiempo, burocracia y validación ética de la práctica. Un proyecto para conectar verdaderamente con la

comunidad podría requerir varios años, sin embargo, los requerimientos del programa de posgrado no me permitía demorarme más que dos años para concluir. Es por esto que para motivos de este texto debí designar una visión propia de problema o necesidad, pero La Huerta tiene sus propias intenciones y deseos, así que conforme avanzó la investigación algunos de los intereses y objetivos fueron evolucionando para ajustarse también a lo que se planteaba desde el proyecto.

Justificación

Las Políticas Sociales Para la Educación y el Arte para la Acción

Dentro de las políticas educativas en México se han externado la necesidad de implementar iniciativas orientadas a fortalecer los niveles educativos obligatorios, como lo son el preescolar, primaria y secundaria, a través de “crear programas, infraestructura y profesorado especial para la atención” de los requerimientos específicos en ellos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016, p. 27). Estas necesidades reflejan el objetivo de fortalecer y enriquecer los procesos formativos dentro de la educación básica, sin embargo, no en todos los contextos se cumplen estas iniciativas.

Según De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar (2023), muchas de las políticas que se han llevado a cabo en la región, orientadas a la prevención de los actos delictivos y la deserción escolar, han estado enfocadas más que nada en acciones hacia los individuos, confundiendo a los síntomas con el problema, “cuando en realidad se desprenden de un sistema estructural que fragmenta las relaciones humanas, precariza los empleos, vulnera los derechos y oprime a la población” (p. 23). Una de las problemáticas observadas al momento de plantear el proyecto EMMA era que “los jóvenes maduraban solos, sin la presencia de sus padres, quienes los asistían en el proceso eran sus amistades” (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023, p. 48), lo

que siento que solidifica la idea de reforzar no solo el crecimiento individual sino colectivo, comunitario, de acompañamiento, de forma que todo el contexto pueda crecer y desarrollarse en conjunto, para encontrar una alternativa de prosperidad y transformación.

Algunas de las observaciones que se tomaron en cuenta dentro de las políticas educativas fueron, por ejemplo, que según la Ley General de Educación se debía hacer notar que en las zonas urbanas o marginadas era considerablemente mayor la posibilidad de deserciones, además de que en muchos casos los obstáculos no eran necesariamente dentro del sistema educativo, sino a la necesidad de que jóvenes se incorporaran a las actividades económicas o de cuidados dentro de las familias (INEE, 2018). Esto igualmente surge después de que en la Reforma Educativa del 2011 se incluyera una modificación en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se integra que la educación impartida por el estado debería desarrollar todas las facultades del ser humano, incluyendo el respeto a los derechos humanos, y para lo cual es necesario que se desarrolle empatía hacia las necesidades específicas de lxs alumnxs (INEE, 2016). A partir de ello, se define también que dentro del periodo de formación secundaria es que se “sientan las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida” (INEE, 2018, p. 106) por lo que es preciso considerar estrategias y acciones que ahonden en la formación de identidades y comunidades sólidas que acompañen estos aprendizajes de maneras sanas y provechosas para las juventudes.

Mi propuesta fue contribuir a que La Huerta desarrollara un proyecto de Arte Útil que apoyara a la resignificación de las relaciones que tienen con su entorno, a través de la colaboración, la sostenibilidad, la solidaridad y la transformación. Dentro de La Huerta, con la que convivía semanalmente, tuve la oportunidad de observar una desconexión entre ellxs mismos, así como con las personas que les rodean, que puede tener relación con una comunidad

mal nutrida o erosionada, por un distanciamiento no solo físico sino también emocional o sensible para quienes forman parte de su contexto.

Dentro del Arte como institución se puede navegar por medio de la producción de “objetos artísticos”. Una pintura, una fotografía, un dibujo, una escultura, se vuelven herramientas para la experiencia estética, para la conexión con públicos diversos, para la reflexión, o también para el mercado, para el flujo económico, para el funcionamiento monopólico del Arte (Ariel, 2022). Inclusive, propuestas de “Arte Público”, que buscan transferir la experiencia de instituciones como el museo a los espacios abiertos, públicos, accesibles, recaen en el uso de “objetos de arte” (como murales, esculturas monumentales, pintas, etc.) para lograr su cometido (Bourriaud, 2002). La producción de objetos no es necesariamente mala en sí misma, pero, a la par, existen otras propuestas que pueden ir más alineadas con los funcionamientos y beneficios de las comunidades.

En su texto “¿qué es el arte?” León Tolstói (1949) propone que una definición puede ser aquello que se apega a “las más altas concepciones de la vida de su tiempo” (p. 138) (cuales quiera que sean, en diferentes tiempos). Esto se refiere a los intereses o temas de mayor importancia y relevancia del momento. En este momento, el producir más y más *objetos* no necesariamente es lo ideal. Ya tenemos muchos. Entonces, lo que deberíamos producir, lo que debería ser el “objeto de arte”, no son los objetos en sí, sino las relaciones.

En la propuesta de Arte Relacional, justamente se busca que las conexiones y las redes que suceden al momento de participar en una experiencia estética con un objeto artístico pueden ser tan válidas como el objeto mismo (Bourriaud, 2002). Pero, con el Arte Útil se puede ir un paso más allá, tanto al momento de descartar el interés particular por el objeto, como el

descentralizar la experiencia estética y sacarla del museo, de la galería, de la institución, y ubicarla desde y para las comunidades generadoras de arte.

Para mí es importante abordar el arte no por el arte en sí, sino utilizar las herramientas sensibles, reflexivas, transformadoras que pueden tener para nutrir, complementar, redondear la educación. La experiencia juvenil se ve envuelta en una diversidad de sistemas y estructuras sociales que privilegian a algunos y perjudican a otros (Margulis y Urresti, 2008; Villa, 2011). Ser joven no es solamente una cualidad física o biológica, sino es un constructo social que se experimenta de manera diferente dependiendo del contexto histórico, geográfico y económico en el que se encuentran (Margulis y Urresti, 2008). Este constructo se ve acompañado de una diversidad de juegos estructurales y jerárquicos, de espacios de desarrollo y de encuentros con experiencias formativas que pueden detonar resultados tanto positivos como negativos, tanto productivos para la sociedad como excluyentes de esta, y que se verán diferentes dependiendo del sexo, género, orientación sexual, estatus socioeconómico y nivel educativo (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023; Margulis y Urresti, 2008; Villa, 2011). Me parece que es en este momento decisivo en el que los jóvenes pueden encontrar herramientas para un desarrollo de sí mismos que les conecte con su comunidad, con sus pares, con sus futuros y con su comunidad, como la solidaridad, la empatía y el amor. Sin embargo, existen diversos obstáculos sistemáticos que pueden prevenir este potencial desarrollo y, en lugar de eso, distanciarlos más de sus redes de apoyo y de cuidado, además de quienes les pueden acompañar en sus procesos de desenvolvimiento y crecimiento personal y colectivo.

Dentro de este mismo sistema participa el arte, y su propia formación creativa y cultural (Contreras, 2017). No quiere decir que todos los artistas sean o seamos hiper conscientes, pero, una característica que puede ser repetitiva dentro de los contextos de personas que consumimos y

trabajamos Arte es que tenemos una posibilidad de reflexión, de autoconocimiento, de relación, de empatía, de sensibilidad, de multidisciplinariedad, que no necesariamente se trabaja a profundidad en la educación formal. Es muy común que, desde el arte, encontremos fallas, huecos, imperfecciones y, justamente, tratemos de llenarlas con la acción (no objeto) artística. Entonces, si se pudiera integrar esa posibilidad de reflexión en, por ejemplo, un programa socioeducativo que tiene el diseño de trabajar con docentes formadas especialmente dentro del arte de manera constante y decidida, tal vez se podría compartir una formación más integral, holística, nutrida, en la que lxs estudiantes no solamente aprendan el qué, sino a preguntarse el por qué, el cómo, el con quién, etc.

Mi interés, mi concepción de la vida de mi tiempo que elijo, es la comunidad. Me parece de vital importancia compartir con mis estudiantes la posibilidad de conectar, de formar relaciones, redes, comunidades, a través de la reflexión, de la comunicación, de la solidaridad y de la empatía, para que salgan del programa EMMA no solamente con los conocimientos básicos que el Estado les solicita (INEE, 2016) sino con las herramientas para hacerles valer, o por lo menos para intentarlo. Para que se cuestionen, para que se rebelen, para que se transformen lxs unxs a lxs otrxs, para que se acompañen, aunque no estemos, y para que sepan cómo crear sus propios lugares seguros donde quiera que vayan.

Desde el Arte Útil, con sus lineamientos, me parece posible por lo menos sembrar la semilla, compartirles la información, llevar ciertas dinámicas a través de acompañarles y detonarles las dudas para que busquen las respuestas, para preguntarles qué les parece urgente y puedan observar a su alrededor, para que se pregunten qué es lo que les hace ser y hacer lo que son y hacen, si les gusta, si no les gusta y qué es lo que prefieren. Para que puedan observarse a

sí mismxs, y también lo que está afuera, y buscar qué les hace falta y cómo, desde herramientas creativas, inusuales, dinámicas, estéticas.

Figura 2

Educación a Menores con Maduración Asistida – sede Anapra 2024



Nota. Registro fotográfico capturado por la iniciadora.

Desde dentro

La intervención comunitaria ha sido una herramienta de comunicación y transformación social, capaz de reflejar, cuestionar y reinterpretar realidades, conocimientos y aprendizajes desde perspectivas distintas (Castañeda Londoño et al., 2015). Los procesos de intervención pueden apoyar en abordar intereses comunitarios, para lograr la construcción de identidad y definir en conjunto problemas y soluciones reconociendo los talentos y recursos de la comunidad (Castañeda Londoño et al., 2015; Schugurensky, 2015). Sin embargo, para esta investigación propongo partir desde dentro, no desde el control y la autoridad, sino desde la gestión interna de deseos, propuestas y visiones. Una parte importante para realizar esta investigación es la acción, artística, creativa, transformadora, así que la propuesta para esta investigación es generar un proyecto de

Arte Útil partiendo de reflexiones planteadas por La Huerta, donde evaluemos e identifiquemos las necesidades específicas de la comunidad y propongamos soluciones prácticas y reales a lo que pudimos identificar.

La relevancia de un proyecto de este tipo ocurre bajo la premisa de que la práctica artística, y en específico el Arte Útil, puede aprovecharse para que una comunidad reflexione y plantee soluciones para problemáticas específicas que les parezcan relevantes, a través de herramientas sensibles, sostenibles y transformadoras (Menéndez-Conde, 2014; Contreras, 2017). Me parece que para un aprendizaje integral en lxs jóvenes es importante añadir no solo temáticas consideradas desde la educación formal, como lo son las matemáticas y la geografía, sino también incluir el desarrollo de una educación para fortalecer habilidades que les sean útiles en su vida cotidiana, para la toma de decisiones, para su madurez, y para una mejor relación con quienes establezcan relaciones (Fynn, 2018; Portela-Pino et al., 2021).

El Arte, dentro del imaginario colectivo, tiene la función o la necesidad de despertar emociones y reflexiones creativas en aquellas personas que le realizan o quienes le experimentan, y en algunos casos, el arte sirve como una forma de escape o de una construcción de otra realidad a la cual poder recurrir e imaginar posibilidades más allá de las circunstancias de la realidad que experimentamos (Menéndez-Conde, 2014). Sin embargo, el Arte Útil está propuesto de manera que quienes le llevamos a cabo podamos generar propuestas tangibles y específicas para los contextos desde donde partimos, a través de una comunidad que considere sus características y situaciones que la hacen única para de ahí encaminarse hacia la generación de herramientas para abordar, modificar o solucionar aquello que le aqueja (Ariel, 2022).

Incluso, uno de los lineamientos designados para una propuesta de Arte Útil es la de reestablecer

la estética como un sistema de transformación, además de proponer nuevos usos para el arte dentro de la sociedad y responder a urgencias y necesidades actuales (Rocha, 2018).

Los proyectos de Arte Útil han sido propuestos y realizados en diversos contextos y épocas, para abordar un sinnúmero de problemáticas específicas. Las soluciones van desde un fortalecimiento del sentimiento comunitario, el desarrollo de habilidades y herramientas desde el arte, hasta el acompañamiento legal y diseño de propuestas políticas, urbanas y sociales. Es importante reconceptualizar y re-imaginar el arte, tanto en las concepciones de quienes hacemos arte como en quienes lo experimentan desde fuera, ya que me parece una labor más enriquecedora cuando podemos utilizar las herramientas y plataformas que el arte provee desde una realidad cercana y cotidiana, para que no se perciba tan intimidante y alienígena.

Las semillas iniciales

La investigación se llevó a cabo en colaboración con un grupo de 21 jóvenes de entre 13 a 18 años que forman parte del proyecto socioeducativo EMMA durante su ciclo del año 2024, con quien tuve la oportunidad de utilizar algunas herramientas creativas y de representación desde la materia de Arte, impartida en el proyecto.

Para hablar de La Huerta, primero nombraré algunas características de en dónde se encuentra. Anapra se ubica en el margen de Ciudad Juárez, tanto geográficamente como social, económica y políticamente (Balas, 2006). Ha endurecido violencias relacionadas con la calidad de vivienda, ya que algunos de sus hogares son contruidos con materiales disponibles como cajas de cartón y rejas de empaque, con la calidad de servicios, como la falta de agua o drenaje apropiados y calles no pavimentadas, además de una serie de experiencias relacionadas con el narcotráfico, la trata de personas, los secuestros, etc. (Balas, 2006; Bejarano, 2002).

Figura 3*Anapra*

Nota. Registro fotográfico realizado por La Huerta.

Es un contexto donde varias de las personas que residen han migrado desde el sur y el centro de América, o del interior del país, que cuentan con una sola secundaria pública, donde en muchos lugares la luz no se encuentra bien regulada, hay frecuentes apagones y los pocos servicios de agua son poco confiables (Balas, 2006). Las calles que sí están pavimentadas presentan baches y zanjas, que se empeoran con las fugas de aguas negras que ocurren por lo menos dos veces a la semana, y que son aliviadas, más no reparadas, por los mismos habitantes

de la colonia con cubetas de arena que compactan en las fallas del pavimento y quienes reciben una cooperación voluntaria por los automovilistas que transitamos dichas calles (Navarro, 2021a; Navarro, 2021b; Romero, 2024).

En el espacio de Anapra existen centros comunitarios y otros espacios de educación no formal que intentan abrirse al beneficio de quienes habitan la colonia (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023; Mancillas Bazán, 2018). Entre ellos se encuentra el albergue y comedor comunitario Pan de Vida, el cual ha generado impacto en la colonia al organizar diversas actividades sociales y culturales, además de ser uno de los albergues más grandes de la ciudad (Prokop, 2022; EditorTurnoc, 2021; Redacción, 2020). Las instalaciones de Pan de Vida son una de las sedes en donde se desarrolla el proyecto socioeducativo independiente EMMA, durante su ciclo 2024.

Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) es un proyecto que se origina en el interés por educar a jóvenes que presentan situaciones de deserción o desinterés escolar en los derechos con los que cuentan y la forma en la que pueden aplicarlos, para después evolucionar en un espacio donde puedan obtener una certificación de nivel secundaria, además de recibir alimentos, acompañamiento psicológico, clases de educación física y arte (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). EMMA se encuentra en ubicaciones estratégicas en Ciudad Juárez, y aunque no cuenta con instalaciones propias, usualmente recibe apoyo para alojarse en centros comunitarios, entre otros espacios, en las zonas descentralizadas de la ciudad, con la intención de llevar una educación que acompañe en el proceso de maduración de lxs jóvenes que habitan y experimentan estos espacios.

EMMA surge con la intención primordial de prevenir los actos delictivos de jóvenes que habitan comunidades vulneradas, que se consideran propensix a experimentar violencias y a

tomar la decisión de unirse a pandillas y otros grupos criminales en lugar de continuar con su educación debido a que no les parece tan importante, consideran que no tienen la capacidad de perseguir una educación más avanzada, o se ven en la necesidad de abandonar sus estudios para generar ingresos que apoyen a sustentar el hogar (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). El proyecto EMMA se enfoca en la dimensión educativa de jóvenes, además de la formación de ellos en conocimientos sobre los Derechos Humanos, para que puedan concebir cuando se les está siendo violentado; reciben una complementación en su proceso educativo desde las áreas de Arte y Deportes, y acompañamiento psicológico por parte de personas profesionales en el área, para que adquieran las herramientas para lidiar de una manera positiva con las condiciones y situaciones que se les pueda presentar (De la Rosa Hickerson y Esparza del Villar, 2023). Sin embargo, desde mi perspectiva, aún se puede generar otras dinámicas dentro de las sedes que permitan a los estudiantes generar sus propias herramientas para transformar sus contextos y sus situaciones tanto individuales como colectivas.

En mi papel de facilitadora del área de Arte tuve la oportunidad de colaborar con jóvenes en la ejecución de diferentes acciones para trabajar su propia percepción y agencia sobre el espacio y el contexto en el que habitan, desde un reconocimiento de su territorio como una reinterpretación y reflexión sobre su relación con las personas que les rodean. Es en este espacio es en el que se llevó a cabo el proyecto.

La investigación se desarrolló en conjunto con la comunidad estudiantil de EMMA, la cual, para este proyecto, se denominó a sí misma como La Huerta. Aquí es en donde me desenvuelvo como docente-investigadora, y en donde utilizamos el arte en una producción cercana a la realidad específica de cada contexto, además de acompañar procesos de desarrollo emocional para reflexionar y considerar la agencia que cada quien tiene sobre lo que le rodea;

fue en colaboración constante y directa con La Huerta, para que juntix pudiéramos ubicar las necesidades que ellxs mismxs consideraban pertinentes atender, y buscar soluciones tangibles, creativas y nutritivas, además de realistas, para las problemáticas que planteamos en conjunto.

Figura 4

Bien plantadas en el suelo.



Nota. Registro fotográfico realizado por La Huerta.

Considero relevante que La Huerta tuviera un espacio en donde probar y comprobar la efectividad de las habilidades y herramientas que obtienen a través de su educación, y que su aprendizaje fuera reforzado por la convivencia con personas que están desarrollándose de manera similar a ellxs, que aplican sus mismos conocimientos y aprendizajes en sus relaciones y conexiones con el mundo que les rodea.

La Huerta está formada por estudiantes que coexisten en un micro ecosistema que tiene en común la participación y pertenencia al programa EMMA, que, al ser un programa de

educación no formal, ha detonado la construcción de un ambiente de desarrollo integral en lxs jóvenes que le atraviesan, y ha promovido el uso del arte para un reforzamiento dentro de la educación. Sin embargo, el eje desde el cual se plantea este reforzamiento es por medio de solidificar los aprendizajes obtenidos en otras materias, como español, historia y derechos humanos, a través de prácticas creativas o de una relación con la práctica artística. Aún es complicado que las personas, tanto estudiantes como docentes, digieran la validez del uso del arte dentro de la educación, también porque a veces se percibe como algo intimidante.

Plantear un proyecto de Arte Útil junto con La Huerta fue buscar desarrollar en conjunto una propuesta que se apegara a sus necesidades específicas, a sus propios deseos de aprendizaje y a sus habilidades e intenciones en particular. Generar una práctica creativa cotidiana, que se dirigiera bajo un mismo enfoque y finalidad, y de manera que las personas se sintieran conectadas y desde otra perspectiva, desde preguntarse cómo les sirve el arte y germinar nuevas formas de relacionarse con el arte contemporáneo (Menéndez-Conde, 2014). No solamente yo observar, sino que desde sus propias posturas pudiéramos definir intenciones y expectativas.

Preguntas y Objetivos de Investigación

En esta sección describiré brevemente a la pregunta y al objetivo guías de este proyecto de investigación, y las preguntas específicas con sus respectivos objetivos a cumplir.

Pregunta general

Primeramente, describiré cuál la pregunta orientadora de esta investigación, la cual enuncio como: ¿de qué manera se resignifican las relaciones con el entorno de lxs jóvenes integrantes de La Huerta a través del desarrollo de un proyecto de Arte Útil?

A partir de esta primera pregunta orientadora, designo cinco preguntas específicas que puedan orientar de manera más concreta el proceso de diagnóstico, el proyecto, la evaluación y las características metacognitivas de los resultados:

Pregunta de diagnóstico. ¿Cómo perciben y describen lxs integrantes de La Huerta sus relaciones urbanas y sociales con los espacios que habitan en su comunidad y los significados y emociones que estos les evocan?

Preguntas procesuales. ¿Cuáles son los contenidos, necesidades y desafíos que La Huerta identifica al llevar a cabo el proyecto de Arte Útil?

¿Cuáles son los procesos de resignificación de los espacios habitados por La Huerta?

Pregunta sumativa. ¿De qué manera La Huerta extiende su transformación y sus relaciones personales y comunitarias desde un proyecto de Arte Útil?

Pregunta metacognitiva. ¿Qué significados atribuyeron lxs integrantes de La Huerta a su capacidad de transformar su entorno y su comunidad mediante la experiencia colaborativa de resignificar sus espacios a través del Arte Útil?

Objetivos

Para responder a estas preguntas guías, planteo también el objetivo de explorar cómo, a través de procesos colaborativos de Arte Útil, puede La Huerta resignificar sus relaciones con su comunidad más allá de la escuela. Y defino los siguientes objetivos de manera específica para acompañarme a responder las preguntas planteadas anteriormente.

1. Analizar cómo percibe La Huerta su relación con los espacios que habitan.
2. Acompañarles para identificar las formas de convivencia, vínculos y conflictos que configuran sus redes dentro y fuera de la escuela.
3. Diseñar un proceso de creación artística colaborativa con criterios de Arte Útil

4. Reflexionar desde La Huerta sobre las posibilidades de extender los aprendizajes y vínculos generados en EMMA hacia otros espacios.

Para este proyecto investigativo consideré importante analizar las relaciones que jóvenes integrantes de un proyecto colectivo socioeducativo de educación básica, en este caso, quienes integran el grupo denominado La Huerta, tienen con su contexto; ya sea, el espacio físico que transitan, las personas con las que interactúan, y las emociones y significados que le agregan a estas condiciones. Es considerar el ambiente que les rodea, y no solamente el micro ecosistema creado durante la elaboración del proyecto de Arte Útil. Además, no es solamente una investigación en arte, sino en las capacidades y limitaciones que este puede tener en un contexto educativo y como herramienta didáctica.

CAPÍTULO II: El Terreno Donde se Cimenta

En el presente capítulo me dispongo a detallar los tejidos conceptuales y teóricos que sustentan la investigación aquí presentada, con la intención de buscar un enfoque integral que abarque las diversas dimensiones del tema y permitir un mayor entendimiento del espacio desde el que me planto. Está dividido en cuatro ramas, cada una igual de importante que la otra, y que confluyen en esta investigación.

Figura 5

Flores en el jardín del comedor comunitario



Nota. Registro fotográfico realizado por La Huerta.

Primeramente, presento un acercamiento a la pedagogía crítica y la educación liberadora, después abordo la interseccionalidad feminista y la educación decolonial, luego, recordando los cimientos artísticos de este proyecto, describo un poco sobre la propuesta del Arte Útil y las pedagogías del arte social y al final abarco las definiciones de comunidad y el concepto de Habitar. Tanto las teorías como los conceptos que aquí se abordan sostienen, enmarcan y nutren

la investigación, los métodos escogidos, las decisiones éticas y los lineamientos artísticos del proyecto investigativo.

Las pedagogías críticas, comprometidas, liberadoras y esperanzadoras.

Como ya he mencionado, la idea detonadora de este proyecto de investigación era mi propia inquietud referente a los espacios seguros y la comunidad que pudiera acompañar en los procesos de vida de las generaciones egresadas de EMMA. Además de esto, al momento en que en La Huerta propusimos nuevas ideas, se mantuvo relevante una aproximación a las dinámicas de aprendizaje más allá del aula, y de perseguir dinámicas de aprendizaje vivido, en la calle y por su comunidad. Por eso mismo, me acerco a la pedagogía crítica y a la ramificación de la pedagogía comprometida.

La pedagogía crítica plantea una educación que rompe con lo tradicional, alejándose de una educación bancaria, jerárquica y alineada especialmente con las solicitudes de la industria (Ocampo López, 2008). Según Walsh (2013) “con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo” (p. 39). Refiere a la necesidad del cuerpo estudiantil *oprimido* de confrontar la idea de que la persona al frente del aula tiene todas las respuestas, y la de que el trabajo de lxs estudiantes es exclusivamente memorizar y regurgitar los conocimientos depositados (como en el banco) en sus cerebros (Estupiñán Quiñones y Agudelo Cely, 2008). También, una pedagogía crítica se alinea con un modelo educativo participativo, el cual “es más democrático y autogestionario [...], promueve la autonomía, fortalece las capacidades locales y procura que la comunidad pueda decidir su propio destino” (Schugurensky, 2015, p. 37). Todo esto es para generar una dinámica en donde sucedan oportunidades para “el establecimiento y desarrollo de interacciones crítico-reflexivas en

procesos de aprendizaje-enseñanza inclusivos, significativos y emancipadores que se cimientan en el conocimiento compartido llevado a cabo mediante relaciones que generan fuerzas de poder para la comprensión y transformación” (Unzueta Morales, 2011, p. 114). En conjunto, una postura desde la pedagogía crítica acompaña el proceso de aprendizaje como algo más allá de un proceso industrializador: se vuelve liberador, ético y conectado con la realidad tangible y específica de quienes la viven.

La dinámica de aprendizaje que buscamos en La Huerta aborda la urgencia de que quienes están aprendiendo cuestionen y propongan sus propias estrategias, dinámicas e intereses respecto al aprendizaje, más allá de un sentido instrumentalista, sino “concentrarse en el análisis político-social con los mismos ‘oprimidos’ sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación” (Walsh, 2013, p. 38). En La Huerta buscamos mantenernos consientes de nuestras propias características, deseos y necesidades individuales, pero al mismo tiempo conocernos como comunidad, encontrar nuestros puntos en común y recordar que “el aprendizaje es un proceso de interacción, de cooperación y de apoyo mutuo en el que los individuos mantienen un grado de interdependencia y complementariedad” (Quispe-Martínez y Castillo, 2022, p. 6). Así como plantas sembradas en el desierto, cada una con diferentes requerimientos, pero conviviendo y colaborando para mantener el suelo húmedo, la sombra fresca y el aire a raya.

La pedagogía crítica siembra la noción de la horizontalidad en el aula: quienes están al frente de la educación no son lxs docentes, sino toda la colectividad estudiantil, utilizando procesos de reflexión que abonen el desarrollo integral de lxs estudiantes, a sabiendas que el conocimiento que están adquiriendo dentro de los espacios de aprendizaje van a ser relevantes en su vida cotidiana (García Arellano et al., 2024; hooks, 1994). Busca, no solamente una

concientización del estado social, político y económico en el que se encuentran, sino también una transformación social detonada desde la educación, una concepción de “la pedagogía como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2013, p. 29). Es decir, más que solo darnos una idea de dónde estamos, también plantear herramientas dentro de La Huerta para partir a una transformación, a una acción y a una postura en donde La Huerta puede saber que es posible dicha acción; como menciona Greene (2005) cuando dice que “nuestro interés debe centrarse en crear los contextos que alienten [...] una sensación de valía y de capacidad de acción (*o agencia*)” (p. 70). Buscar en la estructuración de redes, micelios, rizomas, tejidos una plataforma para de ahí partir a los espacios de urgencia que visualizan.

De aquí mismo, surgen ramificaciones como la pedagogía comprometida que propone bell hooks (1994). La pedagogía comprometida (*engaged pedagogy*) es una práctica dentro del aula que se alinea con los valores de esta investigación, ya que necesariamente aprecia la expresión de lxs estudiantes, su bienestar y su voz (hooks, 1994). Con la implementación de la pedagogía comprometida busqué establecer una dinámica colaborativa dentro de los espacios de aprendizaje (que no necesariamente se limitan al aula), de manera que cada estudiante participara activamente en sus procesos de formación, de forma liberadora y transformadora. Para mí fue importante que La Huerta encontrara disfrute en su construcción, en su aprendizaje, que fuera emocionante y que fuera, también, recíproco. Así como lo plantea hooks (1994) cuando menciona que la reciprocidad es uno de los gozos de la educación como una práctica liberadora, porque permite que lxs estudiantes asuman una responsabilidad sobre sus propias acciones, decisiones y también que mi voz (como docente) no es la única, ni la más importante, sino que la voz y la expresión de todix quienes participamos en el proceso de aprendizaje es de lo más

valioso. La pedagogía comprometida plantea que la enseñanza no es meramente compartir información, sino también su crecimiento espiritual e intelectual (hooks, 1994). Es una dinámica recíproca, horizontal, en donde yo como docente no me limito a repartir datos: participo en colectivo en experiencias que eleven su aprendizaje de vida.

La pedagogía comprometida se vuelve para mí una práctica en donde lxs integrantes de la colectiva estudiantil, es decir La Huerta, desarrolla herramientas y estrategias para sí mismxs y para la transformación de su entorno, de sus comunidades y de las estructuras que les atraviesan. Buscamos una educación comunitaria, que desarrolle el conocimiento también desde una búsqueda de soluciones a las urgencias en su comunidad, haciéndoles partícipes en la investigación y en “la transformación de esquemas tradicionales colonizadores, inequitativos, injustos y marginadores” (Unzueta Morales, 2011, p. 137). Llevar a cabo un giro dentro de los espacios de aprendizaje donde lxs docentes no se encuentren en la cima de la pirámide, sino que nos ubiquemos junto con ellxs, en el espacio de acción, donde podamos generar conocimientos mutuamente, es un primer paso para poder desafiar las demás estructuras jerárquicas que les posicionan en el fondo por sus características de género, de clase, de raza o de edad.

Desde un planteamiento como el de la pedagogía comprometida se abre la posibilidad de abordar temas más allá de lo que convencionalmente se ve requerido en el currículo, al compartir las riendas del aprendizaje con todas las personas involucradas y construir en colaboración los saberes que respondan a los deseos e intereses de cada ser (hooks, 1994). De esta forma, las acciones necesarias para nutrir la experiencia educativa de cada estudiante pueden ser determinadas por ellxs mismxs, al expresar sus deseos y trazar el rumbo de las dinámicas para encaminarlas hacia los temas y prácticas de su interés. Según Schugurensky (2015), si entendemos a la educación “como un proceso de experiencia-aprendizaje mediado por la vida

(en el cual la escuela es una de esas experiencias)” también podemos comprender que “los aprendizajes ocurren a lo largo y a lo ancho de la vida, y uno de los papeles de lxs educadores es propiciar experiencias de aprendizaje significativas” (p. 37). De esta forma, son todas las experiencias de La Huerta las que se vuelven valiosas y relevantes para su proceso formativo, para su acercamiento con la comunidad, y no solamente los definidos formalmente dentro de la institución académica.

Igualmente se vuelve necesario convertir en protagonistas a lxs integrantes de la comunidad, el actuar comunitario debe ser intencional, y es importante implicarles en la acción formativa como investigadorix, agentes de cambio y responsables de este (Cieza García, 2006). Es importante, como comunidad, desarrollar habilidades y conductas tales “como entendernos, ayudarnos, corregirnos, defender derechos, saber iniciar una conversación, elogiar, disculparse, presentar una queja, recibir una queja y negociar” (Mamani Cussy, 2011, p. 201). La educación comunitaria y el aprender en comunidad abarca procesos formales y no formales, que atraviesan la vida y las experiencias contextualizadas de quienes aprendemos y de quienes enseñamos; “se esfuerza por vincular a los actores del proceso educativo con la realidad que les rodea” (Mamani Cussy, 2011, p. 202), ya que al tener una sensibilización con el proceso formativo se renueva el ánimo colectivo y se le puede dar sentido a una participación que apunta a una “construcción de identidad y pertenencia, [que] supone la construcción o reconstrucción de los objetivos, el reconocimiento de la trayectoria y los saberes de cada uno de los integrantes dándole importancia a su palabra” (Castañeda et al., 2015, p. 484). Los procesos de investigación y acción sobre las necesidades y deseos de la comunidad “también son escenarios pedagógicos donde lxs participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh, 2013, p. 29), no pensados en un sentido instrumentalista sino desde un discurso

liberador, que toma en cuenta el contexto histórico, social, geográfico, climático y temporal en el que se desarrolla (Luna y Carreño, 2005; Walsh, 2013). Desde una postura de educación comunitaria, buscamos “desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo con autodeterminación a las problemáticas que les rodean buscando la transformación de esa realidad a partir de sus propias posibilidades de cambio” (Mamani Cussy, 2011, p. 202), al mismo tiempo, utilizar el pensamiento creativo y el rol que tienen las artes para “estimular procesos relativos a la iniciativa, lo emocional, la reflexión crítica, lo cognitivo, la libertad de acción y pensamiento” (Cartagena, 2015, p. 46) que juntas son cualidades que son necesarias para enfrentar los retos de la sociedad actual.

El pensamiento creativo y una práctica artística se vuelve primordial en un acercamiento a la educación desde la comunidad, desde lo alterno, lo rebelde, considerando también que “la falta de imaginación puede incapacitar a alguien para crear o siquiera participar en lo que podría llamarse comunidad” (Greene, 2005, pp. 64-65), así que desarrollar un pensamiento artístico y estrategias para la transformación desde el arte, como lo plantea el Arte Útil, se vuelve no solo una opción sino un elemento indispensable de la educación.

Interseccionalidad y decolonialidad.

Una postura crítica y creativa ante la educación y los procesos de vida que llevan al aprendizaje también refiere a una conciencia de la importancia del contexto y lo que involucra dónde se ubican los espacios de formación. Según Quispe-Martínez y Castillo (2022) “el proceso educativo se produce de manera distinta según el contexto socioeducativo y cultural” (p. 5), argumentando sobre la importancia de definir y observar en dónde nos sembramos, no solo de manera física (aunque eso es también muy importante), sino considerando también “los factores simbólicos que hacen parte de la construcción de identidad, de territorio y de la realidad de una

persona o comunidad, [el contexto] se comprende desde diversos ámbitos: social, cultural, político, ambiental y económico” (Castañeda et al., 2015, pp. 481-482). Considerando esto, según Ferrão Candau (2013), “para sernos capaces de relativizar nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, es necesario que experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse” (p. 159), por lo cual es importante no solamente coexistir en un espacio con diferentes personas, pensamientos y culturas, sino comprender y sobre todo relacionarnos con ellxs. Construir comunidad, tejidos, redes.

El sistema educativo formal se ocupa de atender necesidades en masa y propone acciones homogéneas que ignoran los saberes localizados, posicionándose desde un modelo occidental que promueve el individualismo y el egocentrismo, contrario a la propuesta de educación comunitaria antisistémica y emancipadora que está alineada con buscar soluciones de manera colectiva a problemáticas de exclusión social, condiciones de marginalidad y otras violencias estructurales (Cieza García, 2006; Quispe-Martínez, y Castillo, 2022). Por esto, considero pertinente observar las problemáticas desde una postura más amplia, que dé cabida a experiencias variadas.

Para hablar de emancipación y liberación dentro de la pedagogía crítica hace falta una desconexión de las estructuras de desigualdad y abordar las luchas sociales y los asuntos de hacernos humanix como escenarios pedagógicos (Méndez, 2014; Walsh, 2013). En Ciudad Juárez se vislumbra “un contexto sociohistórico dominado por la complicidad de una producción industrial caracterizada a su vez por la reducción de los cuerpos hasta sus mínimas condiciones de supervivencia” (Salazar Gutiérrez y Curiel García, 2019 p. 111-112), y, como en muchos otros espacios, se sostiene una jerarquía que privilegia a unos cuantos para después “relegar a un segundo plano a todo el resto: empresas menores, instituciones menos estructuradas, personas, y

así agrava la problemática social” (Santos, 2000, p. 261). El deslindarnos del modelo occidental que mantiene un sistema opresor es también ser conscientes de las diversas fuentes estructurales de desigualdad, y observando los cruces y nudos que existen entre el color, el capital, lo colonial y lo sexista que sostienen dichas estructuras, cómo participamos en ellas y también como participan sobre nosotrx (Ferrão Candau, 2013; hooks, 1994; Méndez, 2014). Es imperativo abrir la posibilidad a formar coaliciones entre grupos que no necesariamente se alinean dentro de la misma identidad en todo momento. No solamente abordamos el problema desde una identidad latina, de color, de clase social o de género, porque a cada persona que colaboramos nos atraviesan más de una de estas identidades, no somos un grupo homogéneo, sino que tenemos distintas necesidades y experiencias según nuestra posición y privilegios dentro del sistema.

La interseccionalidad es un concepto dentro de las teorías y prácticas feministas que adopta una postura crítica ante las separaciones que se generan al momento de hablar de identidad, además de la invisibilización de experiencias que, al estar compuestas por múltiples identidades, terminan sin encajar en ninguna (Crenshaw, 1991). Una postura interseccional aborda los cruces y lazos que se generan en un contexto donde se puede compartir experiencias dentro de las estructuras pero que a veces pueden ser vividas o descritas desde perspectivas diferentes; denota los tejidos que se construyen uno al otro en condiciones históricas específicas, las cuales contribuyen a la opresión de personas fuera de las identidades más convencionales (Olesen, 2018). La investigación no sucede dentro de un vacío, ni las situaciones que se abordan dentro de ella ocurren bajo la influencia de una sola estructura, sino las necesidades y problemáticas están atravesadas por una diversidad de ejercicios de poder y opresión, como del Capitalismo, el Patriarcado o el Colorismo.

Inicialmente la interseccionalidad fue una forma en que mujeres negras pudieran encontrar un espacio en donde encontrarse, ya que hablar exclusivamente del racismo ignoraba las diferencias que experimentaban como mujeres para con los hombres negros, y hablar específicamente desde el feminismo era insuficiente al no tomar en cuenta la dinámica desigual para con el feminismo blanco (hooks, 1994). Méndez (2014) hace referencia a la identidad como algo fluido, y dice de la interseccionalidad que “se puede entender como un estudio sobre las relaciones de poder, [y] también sirve para teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía” (p. 56). Dichos grupos dominantes tampoco son aislados, se sostienen unos a los otros, creando una maraña de opresiones que puedan más abarcar más eficientemente las vivencias disidentes, como en casos de discriminación tanto racista como sexista hacia grupos de mujeres indígenas, quienes también cumplen históricamente con una labor dentro de los recursos naturales, que se ven afectados por la explotación, la contaminación y el deterioro ocasionado por las dinámicas del capitalismo (Álvarez Díaz, 2019; Federici y Linebaugh, 2018).

Así mismo, el patriarcado como sistema político social construye un imaginario en donde lo femenino se vuelve menos valioso, menos significativo, y se establece una relación entre lo femenino y la debilidad, posicionando a la masculinidad como algo inherentemente dominante y superiores a todo (hooks, 2004). Aunque usualmente se define como la opresión de los hombres hacia las mujeres, también se manifiesta en una opresión de hombres hacia otros hombres, sobre todo a los hombres que están en una etapa de formación, como lo es la infancia y la juventud, que representan características más sensibles, aún no enmascaradas por la necesidad de participar dentro de la sociedad que describe estas cualidades como inferiores o indeseables (hooks, 2004). La perspectiva feminista dentro del aula, además de encarar las diferentes dinámicas y

opresiones que enfrentan aquellas que se presentan como mujeres, también debe notar y considerar lo que la violencia sistémica que propone el patriarcado produce en nuestros estudiantes masculinos.

Los hombres jóvenes se enfrentan a una noción de masculinidad que les inculca que está en su naturaleza ser violentos, y que, si no lo son, no son hombres verdaderos (hooks, 2004), pero, también se encuentran con un estigma impregnado sobre ellos, siendo hombres no-blancos, hombres no-ricos, se vuelven, a los ojos de la misma sociedad que les inculca la violencia, en personas “inusualmente violentas”, lo que refuerza un estereotipo “que puede ser utilizado en un intento de justificar las tácticas policiacas opresoras y otras prácticas discriminatorias” (Crenshaw, 1991, p. 1253). Por esta razón, la acción transformadora va desde el desarrollo integral, de acompañamiento y horizontal, para que las niñas encuentren espacios seguros para desarrollarse, para compartir sus experiencias, para formar comunidad, hasta una lucha conjunta del *entretejido comunitario* entre aquellas que se presentan como niñas, aquellos que se presentan como niños, y aquellos que no encajan en ninguno, por deshacernos de las nociones que nos han empapado en una cultura patriarcal.

En otra esquina se encuentra la colonización ideológica, educativa y el imperialismo capitalista que “vienen destruyendo los saberes ancestrales–locales, considerándolos como inválidos y carentes de rigor científico, estableciendo políticas educativas de qué es lo que se tiene que aprender y cómo se debe aprender”, despreciando las necesidades contextuales, es decir, de territorio y de tradición, que están y estuvieron presentes y construidas por las historicidades y situaciones específicas, construyendo para su propio beneficio “procesos formativos que rechazan las otras formas de producir y reproducir conocimientos y saberes, una educación imponente y privilegiada, excluyente y discriminante donde las relaciones

intersubjetiva son asimétricas y verticales” (Quispe-Martínez, y Castillo, 2022, p. 10). En un afán por homogenizar y globalizar, por producir mano de obra en masa para la industria, por imponer, desde el desdén por lo comunal, una idea de lo que es valioso para aprender, un concepto hueco del razonar, se ignoran las prácticas sostenibles y trascendentales de las comunidades que han trabajado por producir un bienestar comunal, que no se circunscribe en una sola identidad, sino en comprender la riqueza que las comunidades producen para el sostenimiento de la vida (Tzul Tzul, 2018). Me parece importante buscar “pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” no solo desde una postura de producir capital para los medios de producción de los que somos engranes, sino “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28). Una pedagogía creativa que esté enraizada en las experiencias únicas de la vida, de la amistad y del sentir humanix.

Contrastado con esto, es relevante considerar también nuestra geografía. Referir a lazos comunales, dinámicas cooperativas, saberes situados y ancestrales también refiere a una construcción desde el sur, contraria a la imposición ideológica del norte global – colonizador – imperialista – capitalista (Botero Gómez, 2016). Dichas pedagogías surgen precisamente de dinámicas establecidas en contextos muy específicos, culturalmente localizados en historias y dinámicas que se extienden temporal y territorialmente, que se llevan en la sangre. Pero, en geografía, “el término ‘desierto’ refiere a espacios desprovistos de presencia humana” (Giménez y Héau Lambert, 2007, p. 8) espacios áridos, con condiciones climáticas morfológicas, y sociales, muy severas. Me parece complejo sostener una propuesta surgida en las pedagogías del

sur, las cuales, al ser situadas, también conversan con las propias maneras de ser y de existir; las necesidades corporales, sociales e intelectuales se nutren también de la lluvia, de los cerros, de la tierra y de la vegetación, todas las cuales en el desierto de Ciudad Juárez se consideran tanto violentas como violentadas.

Si el desierto es, ideológicamente (desde la colonia), el lugar en donde se pone a prueba la virtud y la santidad, un lugar sin humanidad (Giménez y Héau Lambert, 2007), entonces quienes le poblamos no tenemos otra opción más que ser también áridos y hostiles. Existen dinámicas en Ciudad Juárez que se han visto normalizadas por los medios de comunicación, las organizaciones gubernamentales y el contexto social, donde “se sostiene la creencia [de que] en dicha ciudad es permitido violentar, matar, eliminar a una persona sin que nadie lo impida o se enfrente un castigo por ello” (Salazar Gutiérrez y Curiel García, 2019 p. 108) y esta también es una noción arraigada en la arena, sostenida por un relato colonial que describe al desierto como un lugar desolado, inhóspito e intransitable, de castigo, cruel, o el anti Edén (Giménez y Héau Lambert, 2007). Pero, es ilógico y una noción también homogenizadora (colonial) pensar que todos los saberes situados y comunales deben verse igual; las actuaciones sociales y socializadoras son distintas según su contexto, y en el desierto llevamos climas extremos y fluctuantes en las venas. Es incongruente buscar una comunidad sólida y constante cuando los recursos y fenómenos naturales no lo son; en cambio, en el desierto tenemos la oportunidad de movernos, oscilar y adaptarnos, confluir y apoyarnos cuando las cosechas son abrumadoras y fragmentarnos para extendernos y cubrir otros espacios (Giménez y Héau Lambert, 2007), una huerta desértica también se adapta, aprende de los ciclos del agua y de la tierra y construye madrigueras que se extienden bajo el suelo, se aplana y trabaja en horizontal, como la serpiente de cascabel.

Así, desde la educación y el arte podemos reafirmar que “resistir a las opresiones entremezcladas es una actividad en respuesta a las fuerzas que te entrenan en modos multifacéticos, subordinados, de habitar los espacios intersubjetivos” (Lugones, 2021, p. 333), desde una postura desde la cual evitamos que los múltiples mundos de sentido y la pluralidad se redúzcan a uno, sin normalizar la vida, ni afirmar que compartimos una misma experiencia en comun, sino que desde la pluralidad también es posible que la plenitud individual emerja en lo comunal (Lugones, 2021; Tzul Tzul, 2018). Es por esto mismo que “la educación comunitaria viene a ser una propuesta local que en el trasfondo busca reivindicar a los pueblos olvidados, abandonados y avasallados por el modelo occidental capitalista, patriarcal y colonizador” (Quispe-Martínez y Castillo, 2022, p. 6), una educación construida desde las relaciones, la comunicación y el compartir es muy importante; aprender de las dinámicas situadas, de nuestro propio espacio, pero sin desconectarnos también de las luchas y fuerzas colectivas de liberación.

En este sentido, las prácticas y estrategias decoloniales rescatan lo valioso que es generar espacios de aprendizaje relacionado directamente con la vida cotidiana, que se relacione con procesos de socialización y de individuación, de intercambio solidario y también de una auto-organización, con alternativas planas, descentralizadas y resilientes (Castañeda et al., 2015; Escobar, 2010; Ferrão Candau, 2013; Gómez-Abarca, 2021; Quispe-Martínez, y Castillo, 2022). No es necesario buscar una idea homogeneizadora, jerárquica, vertical ni estática; según Lugones (2021) lxs sujetix son múltiples, impurxs y por lo tanto capaces de habitar las intersecciones entre los mundos de sentido y negociar las resistencias a las reducciones que producen so-juzgamiento en esas mismas intersecciones (p. 293), es posible participar tanto en las acciones opresivas como en las prácticas de resistencia, considerando los cruces y lazos que confluyen tanto en lxs individuuxs como en las comunidades.

Sin embargo, también conviene un cuestionamiento de dichas relaciones, que no suceden de maneras idénticas en cada ser, también “cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros” (Ferrão Candau, 2013, p. 152). Según Álvarez Díaz (2019), “se necesitaría más bien de una perspectiva que supere la interseccionalidad [...] y que apueste a una matriz de entendimiento compleja, fluida y en movimiento”, no porque no aborde múltiples comprensiones, sino porque desde la intersección están justo esas *secciones* que pueden configurarse como aún construcciones separadas de identidad, y sería mejor una idea “que sitúe estas categorías en una continuidad género/etnia/raza/clase operando de manera simultánea, favoreciendo la comprensión en otro nivel de la compleja realidad social” (p. 112). Mientras no ocurra una propuesta teórica mayormente evolucionada, es posible ver a lxs estudiantes desde su individualidad, con necesidades y condiciones particulares para su aprendizaje, pero también considerando el panorama más amplio de dónde están situadix, con una identidad social y un sentido de pertenencia, interdependencia y compromiso ético y emocional (García Arellano et al., 2024; hooks, 1994). El jardín entero necesita agua, sol y tierra sana; aunque no todas sus integrantes requieren las mismas cantidades de riego, sombra y nutrientes.

Prácticas creativas dentro de la pedagogía y el Arte Útil

Una diversidad de autorix coinciden en que los procesos educativos que incorporan prácticas artísticas abren posibilidades para el desarrollo de una conciencia comunal de las problemáticas que le rodean y una búsqueda de acciones creativas para resolverlas, además de que quienes están acompañando dichos procesos tienen como deber agudizar las herramientas para observar de forma crítica, imaginativa y sensible su entorno, para que intereses individuales puedan encontrarse con propuestas colectivas (Castañeda et al., 2015; Greene, 2005; Luna y Carreño,

2005). Una formación desde el arte, con herramientas situadas se vuelve “indispensable para lograr una educación [...] de calidad, por las visiones y perspectivas con que esta contribuye al desarrollo de [lxs individu@s] en la vida social contemporánea” (Cartagena, 2015, p. 47), lo que es primordial en contextos en donde la dinámica se vuelve no solo acalladora sino cegadora.

El uso de la práctica artística apoya a un desarrollo del pensamiento y la creatividad que no es solamente desde el desarrollo técnico de la pintura o la escultura; las cosas se pueden ver de maneras distintas, emocionantes cuando se ven desde una visión artística, es un medio para dialogar con la naturaleza, apoya a fortalecer la identidad cultural y una expresión de la libertad (Quispe-Martínez, y Castillo, 2022; Wright, 2013). Cartagena (2015) menciona que “las artes permiten intensificar lo real, producir lecturas y conocimientos alternativos, develar significados ocultos, intervenir críticamente en la realidad y catalizar la transformación social” (p. 59), así es que las obras de arte van más allá de un dibujo o una fotografía sino que “son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente” (Walsh, 2013, p. 36). El actuar artístico no se limita a las definiciones eurocéntricas e institucionales; si “el dibujo articula prácticas espacializantes, como los planos de itinerarios urbanos, artes de acciones y relatos de pasos” (De Certeau, 2000, p. 133), entonces también otras acciones y otras prácticas espacializantes pueden ser arte.

Según Lugones (2021) “la teorización callejera desarrolla un sentido nítido de lo inadecuado que resulta una concepción individualista de agencia, intencionalidad y significado respecto de su propia situación”, ya que “no admite ninguna posibilidad de generar sentido resistente que no sea entre la gente” (p. 336). Igualmente, según De Certeau (2000), “los relatos efectúan pues un trabajo que, incesantemente, transforma los lugares en espacios o los espacios

en lugares” (p 130). Así es que, la práctica artística sale de sus casillas para abarcar también los recorridos, las anécdotas, las conversaciones y la transformación de espacios, colonias, escuelas y jardines.

Además, así como las dinámicas capitalistas, coloniales y opresoras son insostenibles, sus resultados institucionales también pierden el atractivo; las limitaciones de la institución del arte son, entre otras, una dificultad de que los públicos se acerquen al circuito artístico, entonces se cuestiona si el arte puede tener un impacto real en el mundo (Camnitzer, 2008; Cartagena, 2015). Actualmente, la práctica artística involucra también desarrollar procesos que se vayan construyendo mediante la participación de los públicos, que desafíen a la sociedad y obtengan resultados duraderos, profundos y en procesos extendidos, que abarquen relaciones y se publiquen no desde una galería o museo, sino en espacios que sean inevitables (Camnitzer, 2008; Cartagena, 2015). La reestructuración de la estética como una práctica desde la ética también se obtiene al crecentar los espacios de organización artística colectiva, que construye el conocimiento desde la práctica, el uso y el involucrarse sin poseer, sin apropiarse (Wright, 2013). Aquí es por lo que busco una práctica que construya el arte desde un tejido horizontal, que sostenga a la comunidad no desde la jerarquía, sino desde un compartir.

Por ello me acerco al concepto del Arte Útil, propuesto por Tania Bruguera (2011), quien sugiere la posibilidad de modificar la producción artística y como nos referimos a ella, para producir objetos y acciones capaces de ser *usados* y no solo *contemplados* (Arte Útil Archive, s. f.). Bruguera establece una serie de criterios a seguir para transformar la obra de arte en Arte Útil, como son:

- Proponer nuevos usos para el arte dentro de la sociedad
- Usar el pensamiento artístico para desafiar el campo dentro del que opera

- Responder a urgencias actuales
- Operar en una escala 1:1
- Reemplazar autores con iniciadores y espectadores con usuarios
- Tener resultados prácticos y benéficos para los usuarios
- Perseguir la sostenibilidad
- Re-establecer la estética como un sistema de transformación

(Arte Útil Archive, s. f., traducción propia)

Dentro del Arte Útil se le da mucha importancia a lxs usuarixs, que se distinguen del concepto de “espectadores” porque en lugar de realizar una función pasiva, ellas *usan* el producto artístico. Desde esta postura, se propone eliminar la jerarquía de autora y espectadores, definiendo a la artista meramente como una iniciadora, y dándole el peso correspondiente a las usuarias de la pieza. Al establecer a las espectadoras como usuarias, se les da un carácter activo y la posibilidad de regular su experiencia para con la práctica artística, ya que, al *usar*, generan conocimiento, contenido e información, y aquello que usan puede ser innovado, modificado, mejorado, gracias a las aportaciones que las usuarias producen por medio de su actividad (Wright, 2013).

Según la propuesta de Arte Útil, es necesario utilizar la estética como un sistema de transformación y utilizar el pensamiento artístico para desafiar el campo en el que opera. El propósito es establecer puntos de encuentro, enriquecer las relaciones y construir una comunidad, estableciendo también un peso mayor a los vínculos sociales que se establecen dentro de la comunidad, y, de acuerdo con los planteamientos del Arte Relacional (Bourriaud, 2002) se inclina por la “producción de gestos [...] sobre la producción de cosas materiales” (p. 48, traducción propia), busca reintroducir la idea de estar juntos y formar interacciones más allá de

las que existen dentro de las familias, las instituciones y las relaciones creadas a través de la tecnología, y define a la obra de arte como resultado de la subjetividad humana.

El Arte Relacional “convierte al observador en un interlocutor” (Bourriaud, 2002, p. 20, traducción propia), en alguien que conversa, tanto con la producción artística, como con aquellas otras personas que se encuentran presentes en el lugar de la exhibición. Sin embargo, es común observar estas conversaciones casi exclusivamente dentro de las instituciones de arte (galerías, museos, etc.), las cuales no siempre son accesibles ni interesantes para cualquier persona, por lo que las relaciones y comunidades generadas entre el público que asiste a estos espacios no son necesariamente democráticas, por ser demasiado cómodas y dirigidas solamente al público recurrente y consumidor de arte (Bishop, 2004). Además, no cualquier conversación entabla una relación comunitaria, y no cualquier interacción tiene la oportunidad de abrir un diálogo que verdaderamente influya en los interlocutorix y en aquello que les rodea.

El objetivo no es solamente establecer relaciones entre las personas, sino también un espacio en el que estas relaciones puedan ser fructíferas y democráticas (Bishop, 2004), de manera que es necesario encontrar maneras éticas de formar estas relaciones, mantenerlas, y transformarlas activamente en una comunidad, no solamente en las “micro-utopías” que propone Bourriaud (2002), cuya existencia no esté directamente ligada a la duración de la obra de arte o del proyecto, e ignore la verdadera calidad de las relaciones, así como su posibilidad de detonar discusiones más profundas y determinadas.

Ahora, los espacios democráticos, las relaciones significativas, las acciones solidarias no sucederán si las personas que integran la comunidad (en la primera definición) no tienen las herramientas o las intenciones para construir la comunidad (en la segunda definición). Por esto mismo, abordo el concepto de Habitar, como una de las guías para el proyecto.

En algunas ocasiones menciono que el enfoque de esta investigación es acompañar a La Huerta a que construya su comunidad, a que pueda formar relaciones significativas y pueda existir plenamente en su entorno. La forma en que me acerco a la comunidad es a través de lo habitual, de construir de la misma forma que se está en la tierra, para la experiencia cotidiana, para cuidar, para habitar (Heidegger, 1951). Al habitar los espacios, las calles, las casas, las escuelas, las amistades, las relaciones, los pensamientos, la tierra, lo cuidamos. Lo cuidamos no solamente al tratar de dejarlo intocado, sino que “el verdadero cuidar es algo positivo, y acontece cuando de antemano dejamos a algo en su esencia, cuando propiamente re-albergamos algo en su esencia” (Heidegger, 1951, p. 3), y al cuidarlo nos hacemos de ello, y ello de nosotros, y de esa manera nos construimos mutuamente.

Una de las maneras en que hemos buscado habitar es desde el ocupar, desplazar y caminar con un enfoque dado en la “co-producción y experiencia del paisaje, construir habitando como característica particular de los paisajes” (Llorens et al., 2016, p. 370). Durante el proceso de intervención, caminamos, observamos, y diagnosticamos el espacio que estábamos buscando habitar, pero también, nuestro enfoque, es cuidarlo para habitarlo, y para habitarlo en conjunto. Menciona Heidegger (1951) que “solo si somos capaces de habitar podemos construir” (p. 8), es decir, solamente al entender cómo cuidar, cómo existir, cómo dialogar y cómo pensar, se puede construir una comunidad, una buena relación, un entendimiento de la otra persona.

La educación, la formación de valores, el arte y la comunidad se interrelacionan en esta construcción por la manera en que influyen el uno al otro. Es importante, entonces, para una educación sólida y saludable, pensar en la solidez y salud de una comunidad, debido a que “ya no se pueden estudiar sistemas separados; los sistemas desde el momento en que existen tienen relación con el espacio y esta relación es determinante, dominante” (Lefebvre, 1974, p. 224) por

lo que no es solamente el espacio por recorrer o el espacio por transitar, sino el espacio por vivir, por habitar, por construir y que nos construye.

Comunidad y habitar

Para abordar los procesos de habitar y de construcción comunitaria necesito partir de una noción del espacio que no se limite a su dimensión física, sino que reconozca la importancia de las acciones y relaciones que le conforman y viceversa. Según Santos (2000) “en cada momento hay una relación entre el valor de la acción y el valor del lugar donde se realiza”, no es indiferente, además de que “existe una diferencia entre decir que el espacio no es una causa y negar que sea un factor” (p. 74). Los lugares, en donde se distribuyen los elementos físicos, tienen cierto elemento de estabilidad, se trata de un sistema material que es mayormente inmutable (De Certeau, 2000; Santos, 2000). En cambio, el espacio es la reunión de las formas estables del lugar o del paisaje pero que participa tanto en la condición de lo físico, como de lo social (Santos, 2000); es una síntesis de lo material y de los movimientos sociales, es producido, no ajeno a lo humano, a través del andar y otras acciones que le transforman y le hacen partícipe de la propia sociedad y su evolución (De Certeau, 2000; Santos, 2000). El espacio es la sede de las comunidades y sus relaciones, les forma igualmente que es formado, y se vuelve esencial al momento de observar las problemáticas y necesidades porque son igualmente síntomas que aparecen tanto en la dinámica social como en su fisicalidad.

Al hablar de una propuesta situada es observar no solo los antecedentes sino las realidades actuales; pensar en Ciudad Juárez es pensar en un espacio urbanizado, industrializado, violentado y contaminado, pero también un espacio sostenido, parcheado y rezucado. Según De Certeau (2000), “planificar la ciudad es a la vez *pensar la pluralidad* misma de lo real y *dar efectividad* a este pensamiento de lo plural” (p. 106). Igualmente, cuando se trata de un habitar

un espacio, Lefebvre (1974) menciona que “de un lado está la capacidad de conocer, de tratar, de transformar el espacio a una escala inmensa [...] y, por otro lado, el espacio se halla fragmentado, pulverizado por la propiedad privada” (p. 223). Sin embargo, dentro de estos fragmentos y violencias están también los espacios seguros, las guaridas, que “son espacios mundanos, contestatarios, dentro de geografías asediadas por y desafiantes de las lógicas y estructuras de la dominación” (Lugones, 2021, p. 329). Así, el desplazamiento y caminar se convierte en una co-producción de los espacios, se genera sentido resistente en la ocupación de los que existe en y entre las guaridas, se construye habitando y transformando la naturaleza íntima y la naturaleza externa (Lugones, 2021; Llorens et al., 2016; Santos, 2000). Así como dice De Certeau (2000), [lo cual me encantó], “en suma, *el espacio es un lugar practicado*” (p. 129) y la práctica es transformadora, tanto para quienes le habitan como para lo que le compone.

El espacio es, de nuevo, la sede de la comunidad y al mismo tiempo un elemento que la compone, y también es un elemento que no responde necesariamente a contratos sociales razonables, sino necesita que exista una reciprocidad entre las personas, hay que saber qué es lo que puede apoyar a que suceda la convivencia y la reciprocidad (Greene, 2005). Según Schugurensky (2015) “el desarrollo comunitario es un proceso colectivo e inclusivo en el cual en el cual la gente participa activamente para mejorar el nivel de vida en su localidad”, además que enfatiza “la importancia de reconocer los talentos y recursos de la comunidad (en lugar de sus carencias) como punto de partida” (p. 36). Esta idea de comunidad también lleva a cimentar interacciones que conviertan a lxs partícipes en investigadorix que reconozcan una idea colectiva desde la cual puedan identificar las necesidades y reflexiones más apremiantes de sus propias comunidades (Gómez-Abarca, 2021; Unzueta Morales, 2011). Sin embargo, es posible hacer referencia a una variedad múltiple de comunidad.

El término comunidad se usa de manera coloquial para referirse a muchas formas diferentes de agrupaciones sociales, como lo son una población, un municipio, un barrio o una población marginal o periférica en una ciudad, cuestiones limitadas a la localidad y que podrían definirse como una *comunidad de lugar* (Briones, 1995; Lugones 2021). En este sentido, una comunidad puede ser entendida sencillamente por un grupo de personas que comparten, por razones indefinidas, un mismo espacio geográfico, un mismo involucramiento en una institución, o una característica económica. Por ello mismo, se puede definir a las poblaciones escolares como una *comunidad estudiantil*, que, independientemente de coincidir o no en pensamiento, palabra, obra y omisión, participan hasta involuntariamente en las mismas actividades, con los mismos tiempos y en los mismos espacios y poseen una especie de identidad que les distingue por participar dentro de una locación establecida. Sin embargo, “la comunidad [...] no es algo estático o atado al simple «localismo», sino dinámico y vivo, cuya evolución se da dentro de un contexto histórico” (Cieza García, 2006, p. 768), además de cultural y ecosistémico.

Igualmente, cada posible integrante de una comunidad y hasta la comunidad misma se relaciona, entrecruza y atraviesa con y a otras comunidades que pueden ser igualmente azarosas, pero que de la misma forma influyen unas con las otras y en las propias vidas, decisiones y condiciones de sus integrantes, y condicionan y afectan las vidas de estos (Briones, 1995). Según Mamani Cussy (2011), “el concepto de comunidad no se restringe solo a la demarcación física [...], sino que más bien, es un lugar donde [todix] se interrelacionan entre sí, siguiendo un propósito común [...] desde una conciencia integradora y equilibrada” (p. 199). Es una red dentro de redes, construida por diferentes lazos que se anudan unos con otros.

La comunidad puede ser un espacio donde personas con los mismos intereses, pensamientos y sistemas de valores se encuentran para accionar en conjunto hacia un beneficio

común(itario), que en ocasiones desafía las estructuras y dinámicas previamente establecidas desde los sistemas hegemónicos e instituciones políticas, culturales y económicas, es decir, una comunidad elegida (Lugones, 2021). Una comunidad también puede ser un espacio donde se tome una acción responsable para el bienestar de sus integrantes, del ecosistema de la comunidad y donde las redes y vínculos que se crean son valiosos y significativos para crear solidez y un sentido de pertenencia que acciona para combatir las condiciones de precariedad presentadas en algunos contextos (Subirats, 2001; Tzul Tzul, 2018). La comunidad me parece que no necesita ser una partícula irrompible o una forma impenetrable; yo veo que la comunidad pueden ser los lazos contruidos, elegidos y resignificados a través de relacionarnos, de considerarnos lxs unxs a lxs otrix, y de elegir invertir tiempo y energía física, mental y emocional en poder consolidar los pilares que la sostienen, en airear la tierra, en regar las raíces, en preguntarnos cómo estamos, en escucharnos, en conversar.

Aunque la segunda definición de comunidad es la que más me interesa en esta investigación, no quiero dejar de lado la consideración de la primera, ya que, aunque constantemente hago referencia a una comunidad de estudiantes y a acciones comunitarias, creo que es importante considerar que posiblemente aún nos encontremos en la primera definición (un grupo de personas que habita y coexiste en un mismo espacio geográfico e institucional), pero que a través del proyecto me interesa que nos acerquemos más y más a la segunda definición (una colectiva crítica y activa para el beneficio y construcción de condiciones de vida y de educación mejor establecidas). Igualmente, “resultará arrogante y despersonalizado proponerse a la tarea de cambiar las comunidades de lugar sin entrar en una apreciación de sus tradiciones resistentes de negociación de la vida cotidiana” (Lugones, 2021, p. 278). No hay motivo para

desmeritar el trabajo que se hace en las comunidades de lugar, al final de cuentas, son las que inician la construcción y mantenimiento del espacio.

Sin embargo, no hay que limitarnos al espacio como lo compuesto exclusivamente de elementos físicos; “el paisaje pensado en términos espaciales nos propone una serie de objetos sobre una superficie, pero no el *enredo* de trayectorias de [humanix] en el fluir de la vida”, la acción también de caminar, de construir el espacio es una “forma en la que humanos y no-humanos habitan el mundo” (Llorens et al., 2016, p. 380). Entre varias cosas, como quienes integran estas comunidades de lugar y estas comunidades elegidas se saben transeúntes se puede replantear una dinámica de compartir, sin desear adueñarse de procesos y resultados, además, el conocimiento generado puede ser reutilizado como una ventaja transformadora (Wright, 2013). El habitar se vuelve una práctica decolonizada y decolonizadora, ignorando las promesas de posesión del capitalismo para recordar las dinámicas ancestrales del desierto, tanto de tránsito como de cooperación.

Entretejido Comunitario

Hasta el momento he desarrollado la importancia de plantear a todix lxs integrantes de la investigación, tanto facilitadoras como estudiantes, en un plano horizontal, colaborativo, transformador, además de la necesidad de considerar las necesidades y problemáticas particulares de cada persona, por las estructuras y violencias sistemáticas que le atraviesan de formas únicas. Desde la interseccionalidad deja de ser coherente hablar de *identidad*, por la dificultad a veces de reconocer las diferencias con ánimos de homogeneizar las experiencias e invertir la energía hacia una sola causa (Crenshaw, 1991). Igualmente, con la *pedagogía comprometida* es importante generar una dinámica que considere las necesidades únicas de lxs integrantes del proceso de aprendizaje, haciéndoles partícipes activamente en su proceso de formación y liberación (hooks,

1994). Por lo tanto, al buscar fortalecer la comunidad, me parece problemático hablar de una *identidad comunitaria*, ya que, desde mi perspectiva, los resultados podrían ser nuevamente una homogeneización de las características y una invisibilización de lo propio de cada persona colaboradora.

Entonces, en lugar de *identidad comunitaria*, me dedicaré a nombrarle *entretejido comunitario*. Para abordar este concepto, quisiera retomar la metáfora del jardín; un espacio donde coexisten y colaboran seres completamente diferentes, con necesidades específicas de sol, agua y nutrientes. El frijol no necesariamente tiene los mismos requerimientos de agua que el tomate, ni que la sandía; el maíz no crece de la misma forma, ni tiene el mismo tallo ni las mismas hojas que una calabaza; el pepino no absorbe del suelo la misma cantidad de nitrógeno ni calcio que la albahaca. Sin embargo, cada una de ellas puede situarse en un suelo común (common ground), y en varias ocasiones, colaborar para un desarrollo adecuado de las diferentes especies que habitan ese suelo, sin ignorar las especificidades de cada una.

Esto para mí es el *entretejido comunitario*, las interconexiones que se observan al levantar un trozo de suelo donde habitan diversas plantas; el considerar las formas en que las estructuras de poder y opresión nos pueden afectar tanto de manera colectiva como de manera individual, además los diferentes niveles en los que nos atraviesan, y sus manifestaciones en nuestra comunidad, pero también en nuestro ser. No es mi intención que se olvide el carácter único de cada integrante de la investigación con el afán de solidificar un sentimiento comunitario o grupal, sino nutrir en cada una las habilidades para que transformen/transformemos el entorno, y llegar a conectar con las demás gracias al desarrollo de la empatía, solidaridad y colaboración, desde sus propias individualidades.

CAPÍTULO III: Herramientas para la Siembra

Para el diseño metodológico, y toda la investigación, es importante recordar mi rol no solo como indagadora o como facilitadora, sino también como artista, mismo que tiñe el tema, las acciones realizadas, el enfoque utilizado y las técnicas empleadas. Por tanto, en esta sección describiré el planteamiento metodológico que adopté para esta investigación; partiendo desde una descripción de mis colaboradorix, el Paradigma Crítico con un enfoque cualitativo.

Aunque algunas herramientas empleadas puedan tener características compatibles con otras dentro del campo de la investigación, me parece relevante utilizar estrategias basadas en la práctica artística para la generación de conocimiento y la recolección de datos, por lo que, en lugar de utilizar técnicas como la entrevista o los grupos de discusión y talleres investigativos, opté por utilizar la conversación y las laboratorias. Una de mis propias posturas como artista y como indagadora es encontrar una relación sustentable y no extractivista con aquellas personas que participan conmigo en la investigación; no solo como sujetxs, sino, como colaboradorix, así que, aunque mi diseño metodológico está basado en la concepción de la Investigación Acción Participativa, está incluida también una práctica metodológica cimentada en la propuesta y los lineamientos del Arte Útil, por las posibilidades sensibles y de experimentación que conlleva. En las siguientes secciones describiré más a fondo cada elemento utilizado dentro de la investigación.

Colaboradorix

Lxs colaboradorix de esta investigación somos quienes integramos la comunidad de aprendizaje del programa Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) en su sede de Puerto Anapra. Somos, en colectivo, cada estudiante que colabora dentro de la clase de Arte, aproximadamente 30 jóvenes de entre 13 y 18 años que cursaron su educación secundaria de

manera alterna a la educación formal, y yo, su facilitadora del área de Arte. Igualmente encontramos colaboración y contribuciones de las Facilitadoras de Educación, Alimentos y Derechos Humanos, todas mujeres que hemos colaborado con el programa por más de dos años en diversas sedes y que, aunque tenemos diferentes variaciones en nuestras orientaciones profesionales, todas buscamos generar un espacio comunitario activo.

Lxs colaboradorix de la investigación, o el grupo denominado *La Huerta*, son lxs estudiantes que integraron la generación de enero-junio 2024 del programa en la sede Anapra, y que compartieron, sede, espacio y dinámicas durante este periodo. Sus dinámicas, y la mía como su facilitadora, se vieron envueltas en este proceso de investigación colaborativa para redefinir y reconstruir nuestro espacio de aprendizaje, siendo su escuela, sus compañerxs y su colonia. Igualmente, son jóvenes con quienes aún antes de la investigación compartimos dinámicas orientadas a su autoconocimiento, al fomento de su creatividad y sensibilidad y a su conciencia de sociedad.

Figura 6*Tabla de identificación de las plantas de La Huerta*

Nota. Ilustración de elaboración propia. Incluye planta con la que se identifica, edad durante el proyecto, género y una breve descripción de sus características botánicas

Paradigma de la investigación: Paradigma Crítico

Inicio desde el paradigma, que es “una de las cosas que adquiere una comunidad científica junto con un paradigma es un criterio para elegir problemas” (Kuhn, 2004, p. 79). En el caso de esta investigación, me interesa abordarla desde el Paradigma Crítico, donde se vuelve fundamental que los participantes se integren de manera activa a la investigación, además de que se busca la acción social y la construcción del conocimiento desde la confianza (Elías Hernández, 2019). Dentro de mi investigación, *La Huerta* se vuelve colaboradora en el proceso de identificar y definir problemas, además de abordarlos de manera crítica, de manera que se relaciona con este paradigma.

El Paradigma Crítico se puede definir desde una ontología realista histórica, o sea, una manera de entender el mundo desde una realidad formada alrededor de valores sociales, de género y culturales, la cual nos apoya a definir nuestro contexto de una manera realista, pero entendiendo su variabilidad. *La Huerta* entonces se asume en una realidad específica, al tomar en cuenta las urgencias actuales que se observan desde dentro, y al utilizar uno de los criterios del Arte Útil (Bruguera, 2011). Además de ser con una epistemología transaccional, es decir, desde una postura del conocimiento como algo que se construye y se intercambia, como en conversación, que es una de las formas en las que abordamos el intercambio de conocimiento. Se vuelve congruente tener también una metodología dialógica y dialéctica, que igualmente se relaciona con el diálogo, la comunicación y la construcción conjunta (Elías Hernández, 2019; Denzin y Lincoln, 2012). Por esto, durante la investigación busco desdibujar la línea entre espectadores y autor, entre investigadora y objeto de investigación, entre docente y estudiantes, para volvernos un solo grupo de acción, una colaboración en la investigación, en el proceso de aprendizaje y en la práctica artística.

Mi intención fue abordar los planteamientos del Arte Útil que propone Tania Bruguera (2011), donde los proyectos se guían de lineamientos que sugieren la transformación social y la transición de ser participante a ser usuariix. Desde la propuesta de Bruguera, el Arte Útil se alinea con el Paradigma Crítico, ya que en ambas se promueven el cambio social y la necesidad de utilizar el arte y la estética como sistema de transformación, además de proponer prácticas artísticas que generen resultados concretos y beneficiosos para lxs usuarixs (Rocha, 2018). Se propone una postura dialógica desde la concepción de una idea hasta la ejecución de la acción, que sea beneficiosa y práctica para ambas partes (iniciadorxs y usuarixs), que se mantenga una comunicación, un intercambio ético de la información, un balance horizontal de las responsabilidades y las decisiones y una transformación mutua y conjunta, desde transformar el entorno, a nosotrxs mismxs y nuestra realidad.

Enfoque de la Investigación: Cualitativo

Así mismo, esta investigación la abordé desde un enfoque cualitativo. Este enfoque no necesariamente tiene una definición específica o un grupo de personas que comparten ideales en común, como un paradigma, sino que su comunidad puede ser un grupo de personas dispersas que intentan aplicar un acercamiento crítico e interpretativo que logre apoyar a dar sentido a la vida en estos días, cuando se necesita visiones emancipadoras, transformadoras, y que puedan apoyar a buscar la justicia social y la resistencia a la opresión que se presenta en nuestra cotidianidad (Denzin y Lincoln, 2018). Con este enfoque busqué acercarme a la investigación a través del contexto, los hechos, los procesos y a las personas involucradas en el fenómeno a indagar, en lugar de medir los elementos que le rodean (Bautista, 2009). En la investigación, un enfoque cualitativo me permitió considerar los entramados específicos de la vida de mis colaboradorix, de sus contextos, de sus historias, ya que creo importante que al hacer

investigación social, con sujetos y no solo objetos, se consideren sus experiencias de vida, sus valores, intereses, anhelos, más allá de lo que puede ser cuantificado o medido de manera general o superficial, para enriquecer los resultados al observar lo que sale de la norma, lo que está fuera de la generalización.

Igualmente, me interesó acercarme a la investigación como lo proponen Gordo y Serrano (2008), de una forma artesanal, que tenga una actividad sistemática, pero al mismo tiempo que sea flexible, o sea, que pueda desarrollarse conforme avanza el proceso de la investigación, al considerar las condiciones emergentes y las cualidades de la vida misma y de aquellas personas que participan en la investigación.

Con el enfoque cualitativo puedo tener la oportunidad de trabajar a profundidad la complejidad humana, sus significados y sus estructuras, y aunque tiene una dificultad para generalizar y obtener mediciones y representaciones precisas de una población, no se limita a hechos observables sino a las voces, historias y reflexiones de quienes están implicados (Bautista, 2009). Por esto es por lo que utilicé como técnicas a las conversaciones, la práctica artística y las laboratorios; con estas es posible no solamente presentar mi interpretación de la vida, sino sus propias versiones, enriqueciendo la investigación y el conocimiento al ser construido en conjunto y en colaboración, desde diferentes posturas y bagajes.

Diseño del Método de Investigación: Investigación - Acción Participativa y Arte Útil

Para esto, me propongo a utilizar como diseño metodológico a la Investigación Acción Participativa, la cual replanta la relación sujeto-objeto de la investigación al tratar de romper con la dinámica de dominación-dependencia, para sustituirla por una interacción participativa en la investigación, donde las relaciones sean sujeto-sujeto (Fals-Borda et al., 1986). La Investigación Acción se caracteriza por, primero, contar con un problema específico que hay que resolver,

colaborar con la comunidad que vive ese problema para aproximarse a él y, por último, pero no menos importante, tomar acción y participar en la resolución de ese problema junto con la comunidad desde mi postura de indagadora y detonadora, a través de la investigación y el proyecto (Creswell, 2012). La IAP me permitió acercarme a una transformación en la dinámica extractivista que usualmente se presenta en la investigación, donde el sujeto absorbe y consume lo que el objeto conoce y produce desde ese conocimiento.

No me interesaba, ni como indagadora ni como persona, aprovecharme de aquellxs quienes han generado un conocimiento de su entorno, de sus prácticas y de sus contextos, sino colaborar, participar, y fungir de detonante para la acción y la organización colectiva y comunitaria para abordar un problema o necesidad a través, en este caso, de una práctica artística y creativa.

Con este diseño metodológico, la investigación ocurre a través de la organización y acción colectiva, la cual es al mismo tiempo una meta y un instrumento (Fals-Borda et al., 1986) y, en este aspecto, se relaciona íntimamente con la propuesta que hace Bruguera sobre el Arte Útil, el cual tiene como uno de sus lineamientos e intereses el buscar la sustentabilidad en sus prácticas (Bruguera, 2011). Esto no necesariamente desde una perspectiva ecológica o ambientalista (aunque no lo rechaza) sino, entre otras cosas, buscar que pueda funcionar inclusive cuando la iniciadora (o, en este caso, la indagadora) no esté presente (Wright, 2011), o sea, buscar que la organización y la solidificación de las relaciones comunitarias sean tales que puedan seguir obteniendo beneficios de la *participación* en la *acción* independientemente del involucramiento de las otras partes.

Esta sostenibilidad se detona desde la transformación, el ideal final presente en el Arte Útil; ya sea de nosotrxs mismxs como comunidad, de nuestro entorno, o de nuestras ideas

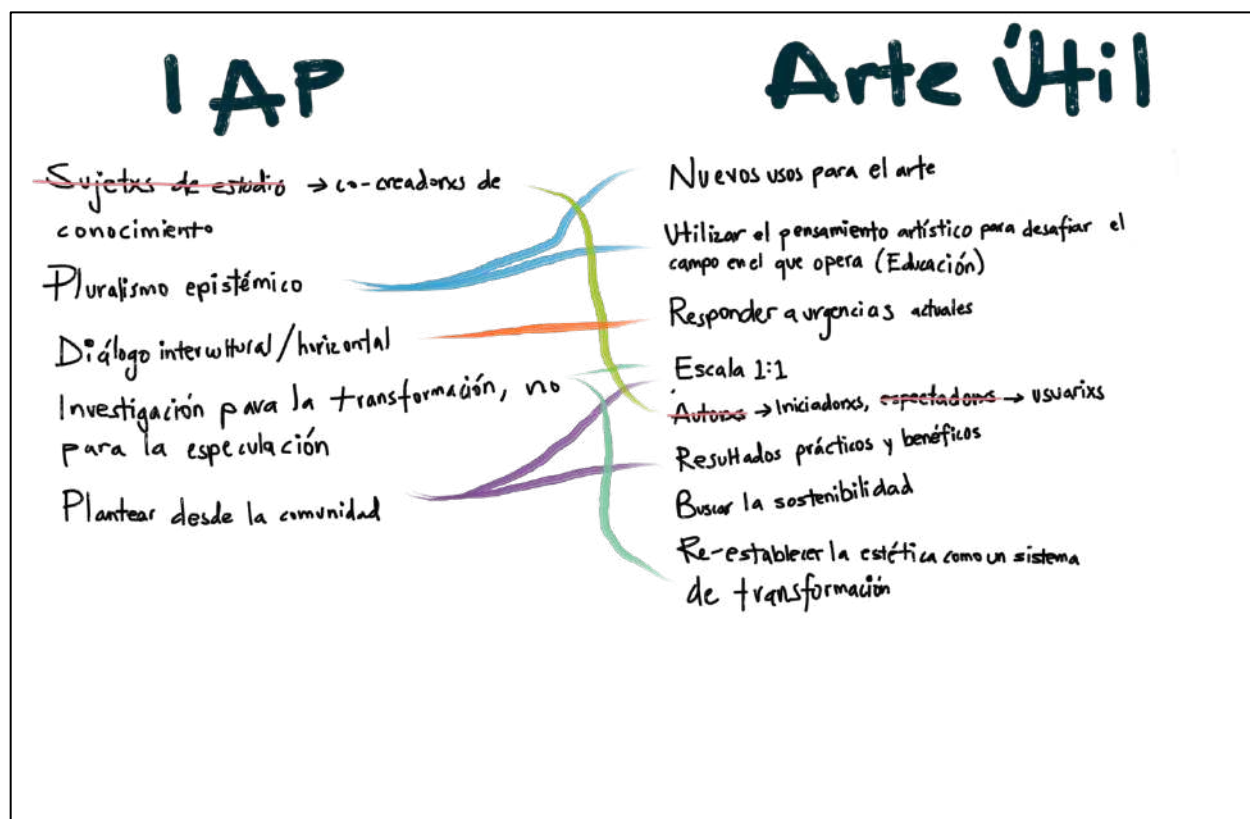
(Bruguera, 2011), y es también un objetivo final de esta investigación. Una resignificación del espacio, de la escuela, del aprendizaje y de la comunidad. Una transformación en las relaciones, en las interacciones y en las herramientas que mis colaboradorix integrantes de *La Huerta* puedan desarrollar y aprovechar para futuro, para que los resultados del proyecto no sean meramente un simulacro o un *performance*.

La IAP tiene como características clave la emancipación, el cambio y la transformación de la comunidad (Creswell, 2012), lo cual se alinea plácidamente con una investigación cualitativa desde el Paradigma Crítico y con los lineamientos del Arte Útil, como utilizar la estética como sistema de transformación, buscar la sostenibilidad y generar resultados prácticos y benéficos para sus usuarios. Igualmente, se construye desde una mirada propia, desde los conocimientos y planteamientos de nuestro contexto y al considerar nuestra propia perspectiva latinoamericana, “enraizada ya en nuestra realidad” (Fals-Borda et al., 1986, p. 3), lo cual se vincula también con las posturas de un Paradigma Crítico por su relación con una posición decolonial.

Para esta investigación me pareció importante considerar los saberes comunitarios, las perspectivas propias de quienes viven y conviven con las necesidades y problemáticas que encuentro significativas, y la Investigación Acción Participativa presta especial atención a estos saberes. Con ella, dice Fals Borda (1986) se busca “recibir, sistematizar, servir de puente con el mundo exterior, pasar de lo micro concreto a lo macro regional y nacional” (p. 10), es utilizar mi propio privilegio como indagadora, académica, artista, etc., para nutrir (no sustituir ni traducir) el conocimiento colectivo que se obtiene al estar inmersos en el contexto.

Figura 7

Ejercicio de identificación de relaciones entre el Arte Útil y la Investigación – Acción Participativa.



Nota. Ilustración de elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

Para abordar estos puntos característicos de la investigación a través de la IAP, del Arte Útil, y haciéndolo desde una colaboración con la comunidad, considero relevante utilizar técnicas de recolección acordes y afines a los principios y valores de las propuestas anteriores, como la transformación, el diálogo, la horizontalidad y la colaboración.

Práctica Artística

Es importante recordar que esta es una investigación íntimamente ligada con el arte, por lo que las técnicas de recolección de información se desarrollan, precisamente, desde la producción

artística. Finley (2015) menciona que la investigación basada en las artes toma fuerza gracias a las prácticas activistas y sociales de algunxs artistas, donde la acción de hacer arte e investigación social se vuelve intercambiable, y la dinámica exploratoria de las diversas visiones del mundo ocurre en “el espacio formado por la emotividad, el intelecto y la identidad” (p. 119). La práctica artística puede convertirse en una herramienta para que todas las personas participantes en la investigación tengan un espacio en el que su propia voz sea escuchada, a través de la construcción y representación creativa de su universo. El realizar una pintura, una intervención social, un poema, apoya a “expandir el espectro de perspectivas disponibles para la construcción del conocimiento [y] aumenta el valor informativo de la investigación” (Finley, 2015, p. 120). En el caso particular de este proyecto, no es solamente desde las prácticas entendidas comúnmente como arte (el dibujo, la pintura, la fotografía, el collage), sino expandiendo la práctica a la conversación, a la acción social, a las producciones visuales como mapas mentales y conceptuales, entre algunas otras.

Figura 8

Ejercicio visual de uno de los procesos posibles para llevar a cabo la generación de conocimiento desde la práctica artística



Nota. Ilustración de elaboración propia.

Al realizar una intervención a través de la práctica artística me interesó abrir las puertas de la comunicación y la participación activa de la comunidad en la observación, el análisis y la

transformación de su entorno, con técnicas que exploraran el arte creativo, emotivo, sensible, además de social e intelectual. Me parece que, utilizar herramientas como los diarios de artista, el collage, la deriva, pueden también replantear la práctica indagadora como algo menos intimidante (como puede llegar a ser una rigurosa práctica con el método científico cuantitativo) pero sin perder de vista la meta que es “que los procesos de recolección de información y los procesos analíticos sean comunales por naturaleza y estén abiertos a la participación de aquellos miembros de la comunidad que la investigación tiene como propósito ayudar” (Finley, 2015, p. 121). Así, utilizar la investigación basada en el arte puede fungir como una vía para que una comunidad estudiantil comparta su propia visión del mundo, su experiencia colectiva y su deseo por transformarla. Por lo tanto, se utilizaron dinámicas como el muestreo visual a través del dibujo, la construcción imaginaria del espacio a través del collage y la pintura, las narrativas, las conversaciones informales, la fotografía, el autorretrato, el collage, los mapas mentales, las laboratorios de experimentación conjunta, entre otros.

Una de las formas de la práctica artística es el Arte Útil, sin embargo, el Arte Útil no es un medio artístico como la pintura al óleo, sino una metodología para guiar la práctica artística. Sus ocho lineamientos, apoyan a definir las necesidades y objetivos de la práctica, y guían la producción a pequeña o gran escala.

Laboratorios. Ahora, la propuesta fue que la investigación se construyera colectivamente; fue importante para mí que todas las personas involucradas tuvieran la posibilidad de explorar y plantear ideas y propuestas de interés, y que la forma en la que generamos conocimiento fuera igual, paso a paso y en conjunto. Es por ello por lo que, en lugar de denominarles grupos focales o entrevistas grupales, elegí proponer la dinámica de la “laboratoria”. La laboratoria es un concepto que nace desde MUTUA, un espacio de

experimentación entre el arte y la pedagogía que parte de una “lógica horizontal para el intercambio y la generación colectiva de saberes” (Estrada, 2021). En MUTUA, las activistas (artistas y activistas) feministas Cerrucha, Lorena Wolffer, Magali Lara, María Laura Rosa, María Minera, Mónica Nepote, Mónica Mayer y Vivian Abenshushan trabajan y “ponen en juego lo afectivo, desafiando los sistemas de educación convencional” (Terremoto, 2021). Desde la Laboratorio, se busca generar un espacio de diálogo y acompañamiento dentro del proceso pedagógico y de aprendizaje, que sea beneficioso para cada laboratorista.

Las Laboratorias son una forma de cuestionar las “estructuras jerárquicas de la pedagogía tradicional, hasta la forma de entender la historia, hasta como pensar un programa pedagógico” (Wolffer en Estrada, 2021). Es una iniciativa pedagógica que busca funcionar de forma horizontal, que se desuscriben de los modelos pedagógicos tradicionales, y que busca tanto “resignificar y reentender el pasado” y el quehacer artístico desde la exploración y la práctica de disciplinas artísticas, para crear vínculos entre lxs estudiantes al conformar grupxs que se acompañen para charlar y discutir lo que sucede dentro de la Laboratorio (Estrada, 2021). Retomé las laboratorias como espacios de aprendizaje, experimentación, generación de conocimiento y exploración colectiva, donde más que encabezar, acompañé los ejercicios de investigación en conjunto con el resto de lxs colaboradorix, de manera que llegáramos a los resultados juntxs, a nuestro tiempo y bajo nuestras condiciones. Las laboratorias se vuelven un espacio de construcción mutua, ya no solo de participación, en donde todxs tenemos diferentes responsabilidades e intereses pero que caminamos para un mismo objetivo descubriendo de manera colectiva. Para ello, propuse como instrumento los *mapas de experimentación*, que se conforman de preguntas, palabras o conceptos detonadores, los cuales se van distribuyendo en mapas mentales, tablas, dibujos, como una especie de bitácora de Laboratorio. Es en estos *mapas*

de experimentación en donde registramos pensamientos tanto personales como colectivos para definir paso a paso las incógnitas que iban surgiendo durante nuestras experiencias, y las redes conceptuales o el flujo de pensamientos que ocurrieron durante las laboratorias.

Conversación semi estructurada. Por último, utilicé la conversación semi estructurada como otra técnica de recolección de conocimiento. Le llamo conversación, ya que es una forma en la que las personas que forman parte de la investigación tienen oportunidad de hacer que su voz y su perspectiva sobre el mundo sea escuchada, y, si es la intención, apoya a generar espacios democráticos en los que individuos que habitan los espacios subalternos (ya sea por una condición de género, sexo, raza, clase social, entre otras cosas), tengan una plataforma para hacerse escuchar cuando generalmente existen otras voces que dominan el diálogo (Fontana y Frey, 2015). Mi intención de nombrarle conversación es para recalcar su cualidad de intercambio, de interacción y de diálogo, y de transformación mutua y no unidireccional.

No es mi intención ignorar o eliminar la dinámica de la entrevista, ni las jerarquías que en ella se presenta, porque no lo considero posible; pensar en que mágicamente puedo establecerme en el mismo plano solo porque yo lo deseo sería minimizar y esconder mis privilegios, además de subestimar las estructuras construidas alrededor de mi papel de indagadora, académica, docente, adulta, artista, etc. No puedo sencillamente ignorar la influencia que mi presencia, mis preguntas y el contexto tienen sobre la investigación, ni olvidar la importancia de la información que cada persona participante y colaboradora posee. Sin embargo, me parece posible llamarle de otra manera también para hacer eco en la posibilidad de una técnica menos invasiva o intimidante.

Más que definir una conversación como una forma de entrevista semi o no estructurada, me interesa plantearla desde lo más básico: la interacción, la reciprocidad, el intercambio. Según

lo que plantea Peräkylä (2015), “la interacción social [...] es la realidad social más inmediata y más frecuentemente experimentada” (p. 472). Es, precisamente, una *inter-acción*, una acción mutua, con dos emisorxs y dos receptorxs, una práctica en donde la información y el conocimiento no necesariamente se extrae, sino se intercambia, se *truequea* por otra. El llevar una conversación puede ser, en sí misma, una forma de descubrir temas de investigación; puede utilizarse para analizar patrones, significados, estructuras recurrentes, al considerar que “la conversación crea y mantiene la realidad intersubjetiva” (Peräkylä, 2015, p. 474). Sin embargo, mi propósito para emplear esta técnica y no necesariamente una entrevista es para hacer un esfuerzo consciente por valorar el conocimiento compartido y generado a través del lenguaje, y no contaminar la neutralidad de forma accidental, sino retribuir de manera intencionada.

Para esta técnica el instrumento empleado fueron las *guías de conversación*, que, parecidas a los guiones de entrevistas, planteaban tres preguntas detonadoras basadas en los objetivos específicos de la investigación para luego permitir a mis interlocutorix guiar el curso de la conversación dependiendo de sus propios intereses, cuestionamientos y decisiones. Así mismo, estas conversaciones se llevaron a cabo de manera virtual, con dos intenciones en mente:

Permitir a quienes dialogaron conmigo responder a las incógnitas en sus tiempos y espacios, sin sentir la presión de mi presencia junto a ellxs.

Generar una dinámica un tanto más democrática y horizontal, fuera de los espacios en donde generalmente estoy establecida como una figura de autoridad, y en un contexto en donde técnicamente estamos en el mismo nivel.

Igualmente, esto permite que el audio de las conversaciones sea completamente bajo su control, teniendo la posibilidad de regrabarlo, eliminarlo, e incluso ensayarlo si así lo deciden. Y

su registro es con su consentimiento, sabiendo que el audio no es obligatorio y que si era más cómodo también podían escribir sus respuestas.

Instrumentos

Figura 9

Visualización de la dinámica de los mapas de experimentación utilizados para la laboratoria.



Nota. Ilustración de elaboración propia.

Los instrumentos que utilicé aproximándome a las técnicas de recolección fueron diversos, dependiendo de las dinámicas realizadas. En un estado general, para las laboratorias utilicé mapas de experimentación, que fueron acompañados de herramientas dentro de la práctica artística como collages, dibujos, caminatas, fotografía y mapas. Estos mapas, más que ser una receta fueron una guía para determinar los posibles caminos de los espacios de experimentación, sin embargo, la estructuración es indefinida ya que va surgiendo conforme realizamos los procesos de indagación y reflexión colectiva en clase. Las dinámicas y resultados de las laboratorias realizadas están descritas más a fondo en el capítulo de resultados.

Por otro lado, para las conversaciones semiestructuradas realicé una guía de conversación que me permitiera utilizar preguntas detonadoras para luego ahondar en los conceptos que fueran surgiendo dentro del intercambio de ideas, también dando espacios para que mis interlocutorix pudieran decidir el ritmo y las ramificaciones de la conversación. Algunos extractos de las conversaciones y sus preguntas detonadoras se encuentran también en el capítulo de resultados.

Figura 10

Visualización del proceso cíclico de intercambio durante una conversación semi estructurada.



Nota. Ilustración de elaboración propia.

Estrategias para Analizar la Información

El análisis de la información en esta Investigación-Acción Participativa se llevó a cabo mediante cuatro estrategias, cada una con la intención de observar a detalle las diferentes fuentes de información, y considerar tanto los referentes teóricos y conceptuales como los aprendizajes generados en la experiencia del proyecto. Estas estrategias refieren primero a un análisis temático, con categorías tanto deductivas como inductivas, un análisis visual de las producciones artísticas, la triangulación teórico-conceptual y metodológica y por último la validación por parte de lxs participantes.

Análisis temático

Esta estrategia para el análisis, desde una categorización mixta, permitió abordar la información generada desde las categorías definidas con los conceptos y teorías propuestas, pero también crear nuevas categorías a partir de la observación de patrones y temas recurrentes al momento de la revisión de la información (Cházaro-Arellano, 2024). Esto, desde combinar tanto categorías emergentes desde la práctica artística y los diálogos generados en los espacios colaborativos como categorías predefinidas desde el marco teórico. Para ello, utilicé como instrumento una matriz de análisis para organizar y categorizar la información. En esta matriz incluí las categorías iniciales, que definí a través de los referentes teóricos del Arte Útil, la interseccionalidad y la pedagogía comprometida, así como los temas recurrentes en conversaciones, laboratorios, dibujos, collages y mapas de experimentación.

Análisis visual

También recurrí al análisis visual, donde, a partir de esquemas y mapas conceptuales, busqué representar los hallazgos de analizar las producciones artísticas de La Huerta (como dibujos, collages, fotografías, video) e identificar patrones y significados.

Triangulación

Después de revisar y categorizar la información y aprendizajes generados desde los análisis temáticos y visuales, llevé a cabo una triangulación teórico-conceptual, la cual permitió contrastar y enriquecer los datos obtenidos a través de diversas técnicas de recolección desde la práctica artística que fueron las conversaciones y las laboratorias. Esta estrategia apoyó a una comprensión más profunda de los datos recuperados y la información generada, al integrar múltiples perspectivas y formas de conocimiento. Para la triangulación consideré tres dimensiones: las diferentes teorías y conceptos que enmarcan la investigación, la variedad de fuentes de información y la participación activa de lxs colaboradorix, lo que facilitó una interpretación colectiva de los hallazgos.

Validación por parte de lxs colaboradorix

La revisión de los resultados preliminares por parte de lxs colaboradorix aseguró la validez de los hallazgos mediante procesos de discusión colectiva, permitiendo ajustes y reconfiguraciones basadas en la retroalimentación de quienes formaron parte del estudio (Rodríguez Sabiote et al., 2005). Este enfoque dialógico fortaleció la apropiación del conocimiento por parte de La Huerta.

Consideraciones Éticas de la Investigación

Las consideraciones éticas para llevar a cabo este proyecto investigativo fueron las definidas por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con los lineamientos de trabajo con seres humanos. Dentro de estos lineamientos se requiere el uso de consentimientos informados, asentimientos informados, descripción de la investigación, dinámicas para la protección de la identidad y datos sensibles, y aprobación por parte de la institución sede de la investigación.

Consentimiento informado

Primeramente, presenté una redacción de un consentimiento informado donde se describe la naturaleza de la investigación, la frecuencia de las reuniones, los derechos a la privacidad y la imagen de cada persona, además de la aclaración del carácter de participación libre y gratuito en esta. Además, por consideración al grupo de edad con el que se colaboró, siendo considerado un grupo vulnerable, se definieron estrategias para evitar su revictimización y vulneración, como compartir en un lenguaje comprensible cada una de las actividades y reiterar el carácter voluntario de estas. Este documento fue entregado tanto a tutores como a estudiantes, después de la revisión del Comité de Ética, igualmente reiterando que la participación era voluntaria y que el acceder en el momento no hacía forzosa la continuación de su participación.

Asentimiento informado

Debido al rango de edad de lxs colaboradorix de la investigación, siendo ellxs menores de edad, también realicé la redacción y distribución de un Asentimiento Informado, donde se describían las características de la investigación de manera detallada y comprensible, y se realizaron diversas sesiones de preguntas para aclarar las dudas respectivas de lxs estudiantes, además de conversaciones sobre el carácter voluntario de la investigación en un lenguaje apropiado para la edad, en cada sesión que se realizó.

Protección de datos

En relación con la documentación audiovisual, se cuidó evitar mostrar rostros sin consentimiento, tanto en videos como en fotografías. Además, cada estudiante eligió un alias con el cual identificarse dentro del diario, y con el cual me permitieron referirme a ellxs dentro del texto de divulgación de la investigación. Las respuestas y diarios se fueron llevando de forma

anónima, con su alias para proteger su identidad, y sus datos son guardados de manera confidencial sin ser agregados en el presente texto.

Los procesos aquí mencionados fueron sometidos a revisión por el comité de ética el 09 de agosto del 2024 y recibiendo un dictamen favorable por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, otorgando la Resolución CEI-2024-2-1443 el 29 de noviembre del 2024, dando pie a la recolección de datos de la investigación.

Plan de Trabajo

En esta sección presento dos tablas para definir los tiempos y actividades que se realizaron tanto para la investigación como, dentro de esta, el proyecto. En la primera tabla me dedico a describir las etapas de preparación teórica y documental para pulir conceptos de la investigación, la formulación del problema, la revisión de la literatura y la definición de objetivos. Luego, el planteamiento de los enfoques teórico-conceptuales y metodológicos, para después agregar las dinámicas para el proyecto en colaboración con la comunidad estudiantil de EMMA en su sede Anapra, como su intervención y las diversas fases para las actividades designadas del proyecto de intervención artística. Al finalizar, en la primera tabla se pueden observar los tiempos designados para el procesamiento de la información y la definición de resultados.

En la segunda tabla vienen desglosadas y con mayor detalle las cuatro fases que designé para el proyecto, primeramente, con la fase de diagnóstico en colaboración activa con lxs integrantes de la comunidad estudiantil de EMMA en Anapra, para que, en conjunto, pudiéramos definir las necesidades que ellxs percibían en su comunidad, como las problemáticas de contaminación, del acceso al espacio público, e incluso, las mismas relaciones que tienen entre ellxs mismxs. Después, la fase de *pre-producción*, definida, así como la preparación de temáticas y el desarrollo de técnicas necesarias para la realización del proyecto artístico específico que

decidimos en colectividad. Después, la fase de *producción*, donde nos dedicamos específicamente al desarrollo del proyecto artístico específico, de manera colectiva y horizontal con lxs estudiantes pertenecientes a la comunidad estudiantil. Por último, la fase de *post-producción*, designada a la evaluación específica del proyecto de intervención artística, para coleccionar resultados y dar cierre al proyecto de intervención y al ciclo escolar de lxs jóvenes en EMMA.

Plan de trabajo de investigación

Figura 11

Cronograma de actividades

		2023					2024										2025							
		Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Formulación del problema	Identificación del Problema																							
	Revisión de la Literatura																							
	Planteamiento de los Supuestos																							
	Definición de Objetivos																							
Diseño de la Investigación	Selección del Enfoque Teórico																							
	Selección de Enfoque Metodológico																							
	Diseño del Estudio																							
Planificación e Intervención	Diagnóstico																							
	Pre-Producción																							
	Producción																							
	Post-Producción																							
Análisis de Datos	Preparación de los Datos																							
	Analisis Temático																							
	Interpretación de Resultados																							
Conclusión y Recomendaciones	Síntesis de Resultados																							
	Conclusiones																							
	Recomendaciones																							
Evaluación y Divulgación	Redacción del Documento																							
	Presentación																							
	Publicación																							

Nota. Tabla de elaboración propia

CAPITULO IV - Frutos del Desierto

En este capítulo presento los resultados obtenidos dentro de este proyecto investigativo, a través de describir los procesos llevados a cabo durante la investigación y acompañar estos con referencias y reflexiones, con el fin de generar una triangulación de la información obtenida en esta experiencia investigativa junto a las referencias teóricas y conceptuales sobre las que se cimenta mi investigación. Describo aquí, entonces, una recapitulación de las acciones previas, que fueron introductorias tanto a la dinámica dentro de la sede como al medio artístico, además del contexto del grupo que lleva posteriormente a el proyecto.

Después, compartiré un poco sobre los pasos que seguimos para llevar a cabo la acción investigativa, desde los diversos ejercicios de diagnóstico, para determinar las problemáticas que nos parecían más relevantes, de planeación (o pre-producción), ejecución (producción) y evaluación o sistematización de los resultados (postproducción).

Para finalizar, presento un apartado a manera de conclusión, con reflexiones y recomendaciones para futurxs investigadorxs que deseen abordar temáticas o contextos similares, con el fin de apoyar a la construcción de nuestro conocimiento colectivo.

Ablandar la tierra

Primeramente, deseo recordar a quien lee que el proyecto ocurre espacialmente, temporalmente y experiencialmente dentro del contexto de las actividades de EMMA en su sede de Anapra, durante su generación 2024. Esto significa que para quienes integran La Huerta, a la par de los procesos para la elaboración del proyecto de Arte Útil, ocurrían sus clases que les preparaban para sus exámenes, las dinámicas de integración, el acompañamiento educativo, y los elementos calendarizados de un espacio escolar, como días inhábiles, vacaciones, actividades extracurriculares, etc. Por tanto, durante el inicio de su ciclo, aunque aún no se llevara a cabo la

planeación y ejecución de diagnósticos y pre-producción, sí se realizaron sesiones donde compartiéramos herramientas y conocimientos para aplicarlas después.

En las primeras sesiones, realizamos algunas actividades de integración de manera lúdica para conocernos mejor e iniciar los procesos de confianza y comunidad entre estudiantes. Establecimos acuerdos de clase, dinámicas a realizar, y realizamos una especie de cuestionario para ubicar su interés y conocimiento sobre las áreas del arte. Para sumar a esto, vimos algunos ejemplos de proyectos artísticos en distintos medios para ampliar el conocimiento y entendimiento sobre lo que es una obra de arte.

Después, realizamos una calendarización y una planeación, donde ubicamos los diferentes medios artísticos que les parecían interesantes (dibujo, escultura, fotografía, música), y planeamos compartir una pequeña introducción al tema entre diferentes integrantes del grupo que tuvieran interés por un medio en particular. Todas estas acciones se decidieron a través de conversaciones grupales, para que cada estudiante tuviera la oportunidad de decidir qué era lo que más le interesaba aprender.

El primer medio que abordamos fue el dibujo. Para acercarnos a este medio, tuvimos una clase introductoria, vimos ejemplos y características de este, y propusimos una dinámica de práctica. Dentro del marco de este medio, realizamos nuestra primera caminata, donde llevamos a cabo un muestreo visual de los alrededores de la escuela. Para esta actividad, retratamos en hojas blancas de papel bond algunos objetos que nos parecieran interesantes (sin clasificarles entre buenos o malos) en un tiempo limitado de diez minutos. Durante esos diez minutos, la instrucción fue que añadiéramos al dibujo la mayor cantidad de detalles del objeto posibles, para fortalecer nuestro enfoque y nuestra observación. Al finalizar, colectamos los dibujos, los delineamos y recortamos, para formar una especie de collage con la cual reconstruimos la

colonia desde el muestreo realizado. Ese mismo collage lo digitalizamos, y me encargué de imprimirlo en gran formato seis veces para que pudiéramos agregar el color.

Como iniciativa del grupo, elegimos trabajarlo a manera de pintura de gran formato, la cual realizamos en una lámina de aglomerado de 305x122 cm. La intención fue construir un mural móvil, que pudiera ser trasladado con nosotrxs al momento en que nos mudemos, tomando en cuenta el carácter nómada del colectivo EMMA.

Figura 12*Registros de proceso para el mural móvil*

Nota. Captura fotográfica realizada por la iniciadora documentando las acciones de La Huerta.

El siguiente medio que trabajamos fue la escultura. Para ello, nos acercamos a un área que visitaríamos mucho en el transcurso del proyecto: la presa, la cual está ubicada justo al lado del comedor comunitario Pan de Vida, la sede de EMMA en Anapra al momento de la investigación. El objetivo de acudir a la presa fue recolectar arcilla salvaje de sus orillas, misma que utilizamos para realizar algunas prácticas con barro para construir figuras y objetos. Esta dinámica tenía la intención de develar los diversos recursos materiales y artísticos que se encuentran en nuestra misma comunidad.

Dentro del bloque de escultura trabajamos también con otros materiales, como papel maché, con los que realizamos máscaras y piñatas, con la intención de ser finalizadas y utilizadas para su festejo del día del estudiante. Ambos materiales tienen la característica de poder ser, de

cierta manera, amigables con el medio ambiente, y fáciles de obtener. El barro podía ser minado en su propia colonia, habiendo aprendido a descubrirlo dentro del espacio. El papel maché es preparado con materiales reutilizados, como hojas de periódico o de cuaderno utilizadas. De esta manera, tuvimos la oportunidad de abordar el arte desde una perspectiva más sostenible y accesible, sin la necesidad de invertir elevadas sumas de dinero para su producción.

Figura 13

Caminatas de reconocimiento



Nota. Registro fotográfico de caminatas y recorridos para sondear el espacio.

A partir de este punto, iniciamos con la introducción al arte social y al Arte Útil, a través de pequeños simulacros de diagnóstico y discusiones grupales sobre diferentes conceptos. En este bloque, abordamos los diferentes tipos de comunidades que conocíamos, además de buscar generar nuestra propia definición de comunidad. Trabajamos un tercer recorrido del espacio, con el objetivo de identificar características, problemáticas y necesidades de nuestro entorno

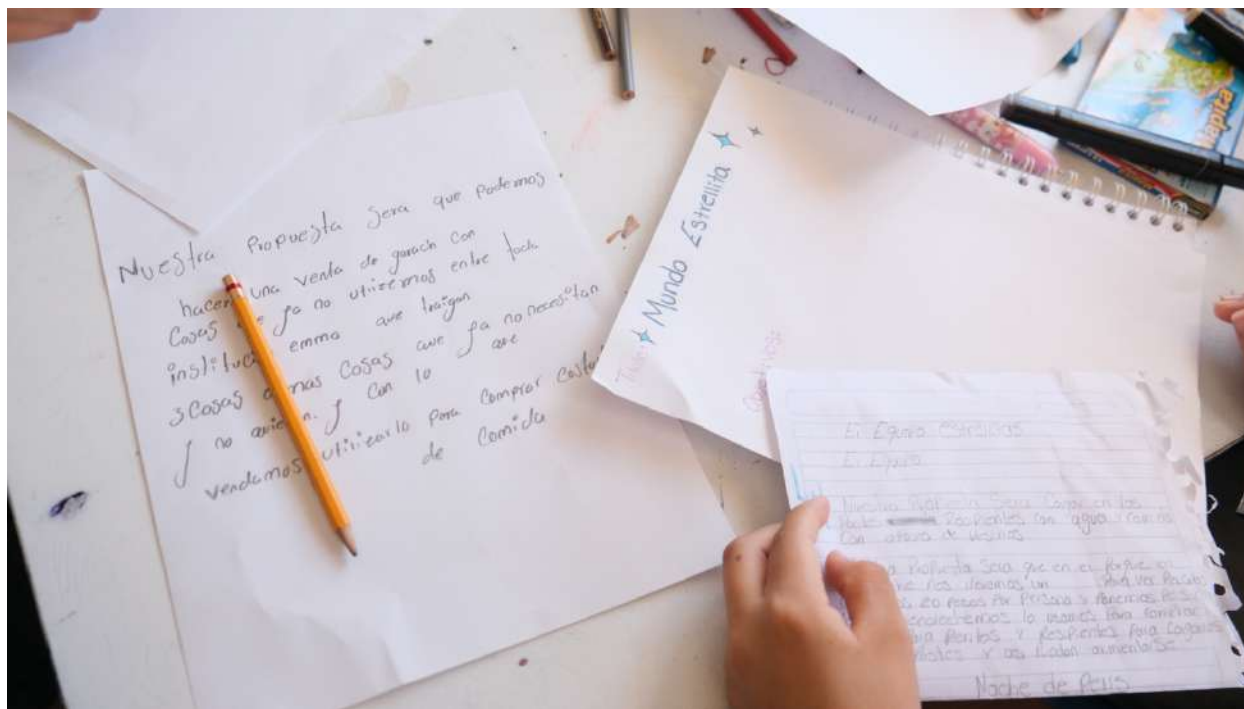
respondiendo a tres preguntas: ¿qué necesidad hay?, ¿a quién(es) afecta? Y ¿qué es lo que la causa? Cuyas respuestas luego analizamos, extrapolamos y separamos en cuatro diferentes espacios: EMMA, Anapra, Ciudad Juárez y México, de los cuales identificamos las necesidades básicas y expresamos deseos creativos y lúdicos para perfeccionar cada contexto a través de una mezcla de texto y collage.

Posterior a tomar en cuenta las necesidades observadas, dentro del mismo bloque, tuvimos una sesión de club de cine donde presentamos videos documentales cortos que mostraran los ejemplos y resultados de algunas obras que forman parte del repositorio de Arte Útil. En este repositorio, se encuentran diferentes casos de estudio, divididos en diversos temas, fechas y lugares. Los videos documentales que se presentaron eran de proyectos relacionados con acciones comunitarias y/o pedagógicas, de manera que sirvieran de inspiración y detonadores creativos para las propuestas de trabajo.

Para finalizar el bloque relacionado con arte social, llevamos a cabo un simulacro de propuestas de proyecto, a través de los diferentes medios que habíamos abordado durante el semestre, las necesidades observadas en nuestros recorridos por el entorno y los ejemplos presentados durante el ciclo de cine. Las propuestas se prepararon en equipos de cinco personas, que eligieron una necesidad, un contexto y una solución a través de un proyecto creativo utilizando el pensamiento artístico. Estas propuestas se presentaron como parte de un juego de rol, en donde las facilitadoras hicimos el papel de agentes administrativas, las cuales podíamos financiar o apoyar el proyecto de alguna manera. Los proyectos que se presentaron buscaban atender necesidades que el grupo había observado tanto en las diferentes fases de nuestra introducción al arte, como en su día a día que habitan y transitan la colonia.

Figura 14

Registro fotográfico de la mesa de trabajo de uno de los equipos dialogando su propuesta de proyecto.



Nota. Fotografía de obtención propia.

Después de las actividades anteriores tuvimos el descanso de verano. En el ciclo 2024 el año escolar estuvo programado del mes de marzo al mes de diciembre, por lo que el descanso de julio sucedió a la mitad del ciclo escolar y no al final, como generalmente ocurre. Esto, aunado a la fluctuación común en la asistencia y pertenencia del grupo, se vio reflejado en una variación drástica de lxs integrantes del grupo. Aproximadamente dos tercios de las personas que habían participado en las dinámicas antes mencionadas, la introducción a los diferentes medios artísticos y las dinámicas de pre-diagnóstico, decidieron incorporarse a otras instituciones educativas, o se vieron en la necesidad de migrar a otros estados, por lo que se dieron de baja del proyecto EMMA. Al mismo tiempo, un nuevo grupo de estudiantes se incorporaron a las actividades, por lo que se creó un nuevo equipo de trabajo, con nuevas personas integrantes de la comunidad de

estudiantes. Por esto mismo, algunas de las dinámicas realizadas anteriormente fueron repetidas o reconceptualizadas, para poder tener un punto de partida similar en el proceso del proyecto.

Al iniciar esta segunda mitad del ciclo, con una mezcla de colaboradorix viejxs y nuevxs, compartí formalmente la propuesta de dinámica de trabajo para la investigación a través del desarrollo de un proyecto de Arte Útil. Pedí al grupo que decidiéramos en conjunto un nombre con el cual llamarnos para definir una identidad colectiva. Fue aquí donde eligieron que nos hiciéramos llamar La Huerta.

A partir de este momento iniciamos de manera oficial nuestro proceso de investigación, donde planteamos las necesidades y pasos de un diagnóstico, una planeación para la acción (pre-producción), la ejecución de la acción (producción) y la evaluación, sistematización y publicación de los resultados (postproducción). Esta dinámica se alinea con los objetivos de la metodología de Aprendizaje servicio que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que en este se busca que “a través de procesos de acción, reflexión y aplicación se [pueda] abonar al desarrollo integral de lxs alumnos y la proyección social de sus aprendizajes” (García Arellano et al., 2024, p. 205). Esto, junto con las metodologías basadas en proyectos comunitarios, en indagación con enfoque STEM y Basado en Problemas, apoya a que lxs estudiantes exploren su entorno social, identifiquen problemas y desarrollen su identidad social, junto con el compromiso ético y la conexión emocional (García Arellano et al., 2024). Como parte de las actividades de diagnóstico, construimos una especie de punto de partida, tanto colectivo como personal, abordamos la interacción que tenemos con el espacio, las relaciones interpersonales y la forma en la que nos sentimos. Así mismo, definimos cómo son los aspectos económicos, sociales, educativos y culturales del contexto, realizamos de nuevo un muestreo a través de la deriva utilizando algunos criterios de observación y otras formas de diagnóstico para luego definir

nuestros intereses y elegir una acción para ejecutar. Después, establecimos el plan de acción, definimos pasos, responsabilidades, necesidades materiales y económicas, acciones concretas y calendarizaciones para, por último, ejecutar la acción y evaluar los resultados.

Diagnóstico

Chismógrafo

Para la actividad inicial en el proceso de diagnóstico elaboramos un cuestionario en un formato parecido al chismógrafo, con preguntas referentes a su colonia, los espacios que recorren, las personas con quienes conviven, entre otros. Este cuestionario se respondió de manera colectiva, ubicando un símbolo junto a su respuesta para identificar el punto de inicio de cada integrante de La Huerta, pero también apoyándonos en el diálogo grupal para resolver dudas y compartir experiencias.

De este ejercicio establecimos en colectivo cómo era la dinámica con el espacio. Qué lugares les parecían más bellos, más agradables, más cómodos, y qué espacios generaban otro tipo de emociones y sentimientos en ellxs. Parte también era que pudieran reflexionar sobre su propia agencia y su propia acción sobre el espacio, además de las relaciones que construyen en cada espacio.

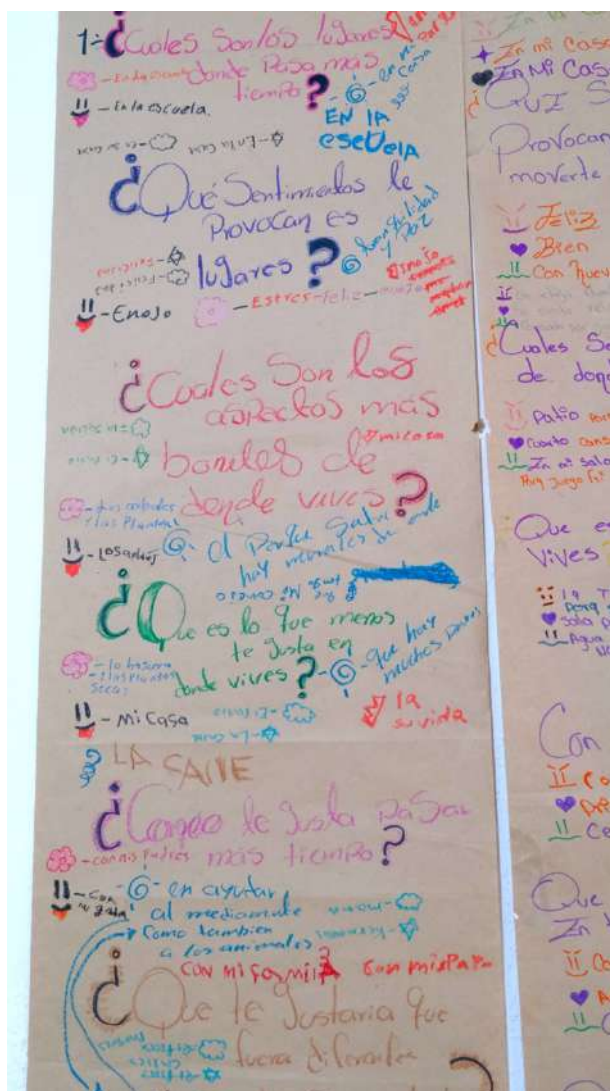
Dentro de las respuestas del *chismógrafo* definimos, inicialmente, que los lugares en donde pasan la mayor parte de su tiempo se dividen básicamente en dos:

La casa (propia o de familiares), en donde generalmente buscan espacios de descanso y de aislamiento/intimidad, especialmente la recámara. A estos lugares asociaban la tranquilidad, la felicidad, el descanso, el juego. Sin embargo, también en algunxs había un sentimiento de apatía, aburrimiento, cansancio. En estos espacios generalmente se relacionaban directamente con otrxs integrantes del hogar: familiares, mascotas, o ellxs mismxs.

La escuela, o estos espacios donde se *debe* estar, que denotan una responsabilidad o una obligación, y a los que normalmente le definen un sentimiento de estrés y fastidio. Las relaciones que ahí desarrollan son mixtas y complejas; amistades, parejas románticas, junto con dinámicas complicadas e incómodas, personas que no les agradan, entornos caóticos, etc.

Igualmente, hay un elemento que se repite constantemente dentro de sus respuestas en el diagnóstico. La Huerta define como elemento para el cambio las condiciones ambientales: la contaminación, el estado de las calles, y el abandono de los animales de compañía. Sus ideas para contribuir en su comunidad tienen que ver con la naturaleza, como plantar más árboles, mejorar espacios públicos, y también buscar espacios de esparcimiento y el acceso a servicios básicos como luz y agua. Esto, tal vez, porque los elementos espacios que definen con una carga simbólica, positiva, que disfrutan son árboles, la noche, la luna y las estrellas; además de los espacios íntimos y familiares, como su cama, su recámara y su casa. Esto es algo que se repite constantemente, ya que muchas de las cuestiones que asocian son urbanismo-negativo, flora/naturaleza – positivo.

Figura 15.

Chismógrafo

Nota. Fotografía de producción colectiva realizada por La Huerta durante la fase de Diagnóstico.

Imagen elaborada por la autora.

Autorretrato

En otra forma de diagnóstico, pero a manera personal, construimos un autorretrato utilizando la técnica del collage, en donde reunimos características relevantes de nuestras diferentes áreas de vida, como la cultural, la económica, la social, la urbana, la educativa y la emocional. Buscamos

que estas áreas estuvieran representadas a través de dibujos, recortes, notas, estampas, entre otras cosas, para ubicar de manera personal el punto de inicio de la dinámica. La propuesta para el autorretrato tenía que ver con definir las redes de apoyo, contextos sociales y educativos, con quienes se relacionaban o se sentían segurxs. Los espacios que disfrutaban, las actividades que realizaban, etc.

La mayoría de las respuestas presenta como figuras significativas a familiares (madre, abuelas, tíxs), a la pareja romántica, amistades y compañerxs de la escuela. También se menciona a equipos deportivos como parte de la red social, así como a seres no-humanos (mascotas). Para representar a las redes de apoyo, la mayoría de lxs integrantes de La Huerta utilizó recortes de revistas y libros de texto, un par utilizó dibujos con lápices de colores, pero uno de los detalles interesantes fue que en algunxs de los autorretratos eligieron añadir, como parte de su red de apoyo, a familiares y amigxs a través de una impresión con pintura de la huella de sus manos.

Además de redes de apoyo, representaron también elementos físicos del espacio (o del paisaje), que consistían mayormente en cuestiones naturales; cuerpos de agua, montañas y patos fue una imagen recurrente, haciendo alusión a la presa que se encuentra junto a la sede; el cielo nocturno o atardeceres, nubes tormentosas, casas, parques con bastante vegetación (que tal vez sea una imagen un poco complicada de encontrar en su realidad), y algunas referencias al contexto urbano, como automóviles y edificios.

En relación con su experiencia educativa se encuentran imágenes tanto de la experiencia en el aula como fuera de ella. Algunas de las ideas de representación son referentes a la dinámica normalizada del estudiante, utilizando imágenes como estudiantes alzando la mano con la docente frente al pizarrón, o personas estudiando en la biblioteca, y también el estrés mencionado en el chismógrafo referente a la escuela, el cansancio, el sentimiento abrumador.

Las autorrepresentaciones aluden a una variedad de emociones, como felicidad, ternura, calma, aceptación propia y acompañamiento familiar. Sin embargo, también aparecen emociones como estrés, ansiedad, cansancio, tristeza, abandono y desamor, muchas veces a través de símbolos como nubes tormentosas o referencias líricas musicales que refieren a tensión emocional.

Figura 16

Autorretratos



Nota. Escaneo de autorretratos realizados por integrantes de La Huerta durante la fase de Diagnóstico.

Conversaciones.

Dentro de las actividades de diagnóstico, por último, conversamos más explícitamente sobre los espacios físicos que habitaban, las relaciones que entablaban con las personas que habitan su comunidad y los significados y emociones que asocian con espacios y personas que frecuentan para ahondar y verbalizar las ideas y conceptos que definimos en los anteriores ejercicios.

Al referir a los espacios físicos que habitan describieron, en su mayoría, a espacios íntimos, como su recámara y sus hogares, y la escuela. De nuevo, al conversar al respecto, surge la dicotomía sutil casa-escuela, espacio de descanso y espacio caótico. *Girasol* lo describe como:

Pues en mi casa me siento bien y pues tranquila porque... me gusta porque llego a mi casa, me duermo, me pongo a ver, este, TikTok con calma, escuchar música, así, a veces nadie me molesta, pero a veces también me disgusta porque luego me empiezan a dar, como que a veces que ya levántate de ahí, no me gusta, o que la casa está sucia o que los trastes están sucios o que hay muchas cosas. Y también, otro con la escuela, bueno, pues con la escuela a veces no me gusta ir porque a veces, que, te ponen las cosas en equipo y que tu equipo no quiere hacer nada o que te ponen el aseo y que entonces empiezan a gritar y cosas así.

Y a veces es como que me estresa que todos estén gritando, hablando en un tiempo o de que a veces las maestras se ponen a dictar, pero en voz bajita o que los alumnos no hagan caso. Pero también por otra parte me gusta porque así puedo aprender unas cosas nuevas y pues porque no sé, tal vez nada más por eso porque aprendo cosas nuevas porque a veces vemos temas que si me gustan, pues ya.

(*Girasol*, conversación, octubre 2024)

En algunas ocasiones mencionaron espacios como áreas verdes, parques, o lugares de esparcimiento como los que construyen en los autorretratos. Estos espacios son también sede de sus interacciones sociales que van más allá de la interacción por cercanía, es decir, más allá de las conversaciones con familiares y compañerxs de escuela, sino lugares en donde frecuentan e interactúan por elección. Dichas interacciones son complejas y evolucionan constantemente por las diferencias de formación de cada unx. Así como *Gerbera* ilustra en su conversación:

Yo podría decir que un lugar así como significativo podría ser el parque que estaba unas cinco cuerdas arriba de mi casa que yo antes me juntaba ahí con mis amigas y así ya no me junto con unas amigas de ahí pero aun así como que como que sí extraño salir así a juntarme o, o hablar, o platicar y yo siento que también otro lugar significativo sería donde antes yo trabajaba que a veces voy ahí y extraño, extraño mis compañeras, extraño hablar con ellas, extraño estar todo el día con ellas

(*Gerbera*, conversación, octubre 2024)

Y, como es natural, las emociones que asocian a sus espacios y sus interacciones no son planas, sino complejas, con capas y dimensiones variadas. En algunas conversaciones definieron sus espacios íntimos, sus lugares seguros, como estos espacios familiares, con su red de apoyo o con quienes les criaron, pero incluyen en sus percepciones emociones intrincadas, felicidad y tristeza, el luto y la pérdida, tanto de amistades como de familia. Por ejemplo, en el caso de *Diente de León*:

Mi lugar favorito pues como le digo la casa de mi abuelita y pues también es como un lugar que en cierto punto pues sí es algo feo porque igual de igual manera pues no pasa cosas, cosas bonitas ahí pues cosas malas como el fallecimiento de mi abuelo o así ya como a veces también las peleas o si pues y más momentos felices porque se contaban

toda mi familia así pues podría decirse que es mi lugar favorito y un lugar que no, que pues sí me ha traído recuerdos malos iguales con las personas, pues eso sí.

(*Diente de león*, conversación, octubre 2024)

Así, con estos ejercicios iniciales, generamos nuestras primeras reflexiones en torno a los espacios, a los símbolos y significados con los que cargan, y las relaciones que establecen en ellos. Estas reflexiones nos sirvieron de punto de partida para luego comenzar a definir nuestra propuesta creativa, siendo los cimientos para construir nuestras ideas y conceptos siguientes.

Preproducción

En esta parte del proyecto nos dedicamos a trabajar algunos ejercicios de identificación e imaginación. Mayormente, acciones de definición de conceptos, ¿qué significa qué cosa para quién? para después convertirlo en dinámicas para observar qué nos hace falta, qué necesitamos y qué queremos mejorar. Dentro de estos ejercicios trabajamos un díptico y dos cuadrípticos: folletos divididos en cuatro partes en donde integramos información de manera visual para compartir ideas y reflexiones. Después, habiendo reflexionado y conversado sobre los elementos recurrentes, elaboramos un mapa de relaciones en donde establecimos las problemáticas y sus interconexiones, para partir de ahí a un planteamiento de acción que nos satisficiera a todxs.

Uno de los cuadrípticos lo construimos con ideas propias de lo que significaban las palabras “comunidad”, “habitar”, “arte” y “útil”. Para el segundo cuadríptico reflexionamos y dialogamos sobre los deseos e ideales perfectos para nuestro contexto. Igualmente, trabajamos un muestreo visual con el cual obtuvimos pequeñas señas identificatorias de cada zona, y de cada concepto, para luego, por medio de mapas de relaciones, establecer cuáles eran las cosas que más nos interesaba abordar y cómo.

Cuadríptico de comunidad, habitar, arte y útil.

Este ejercicio nos apoyó a definir los cuatro conceptos clave del proyecto. Iniciamos definiendo qué es “comunidad”, qué significa para cada unx el “habitar”, qué es el “arte” para nosotrxs y qué significa que algo sea “útil”. Dentro de este mismo cuadríptico, por la parte trasera, cada integrante de La Huerta se dedicó a generar una imagen que representara su propia realidad con elementos que consideraran positivos, negativos y neutrales.

Comunidad. La definición más frecuente de comunidad era aquella que se acercaba a como la define Briones (1995), en un sentido de grupo azaroso, o, como una comunidad de lugar (Lugones, 2021), ya que hacían referencia a existir en la misma zona geográfica, en proximidad; Sin embargo, en algunas definiciones se construye comunidad como un lugar donde se comparten conocimientos y experiencias, ideas, opiniones tradiciones y culturas; un lugar donde se trabaja por un beneficio colectivo, o solidario y de cuidado mutuo. Estas definiciones no necesariamente niegan la comunidad de lugar, siguen presentando características de proximidad, sino que le suman al aspecto físico el factor social: compartir, colaborar, construir.

Habitar. La definición de habitar que plantea La Huerta tiene múltiples capas y variaciones. En su mayoría definen habitar como un lugar habitacional, es decir, una residencia, una casa, una construcción física que cubre y protege. A esta construcción física se le agrega el apego, la idea de un espacio seguro, de disfrute, de familia. Algunxs integrantes definen habitar como algo que se crea y se construye al transitarlo, al pasear. La constante es un espacio agradable, seguro y significativo, ya sea por las personas con las que le comparten o por la historia que carga.

Arte. El arte lo definen mayormente como un elemento decorativo, o una forma de expresión, y enlistan los medios generales de la producción: pintura, dibujo, escultura. Ambas

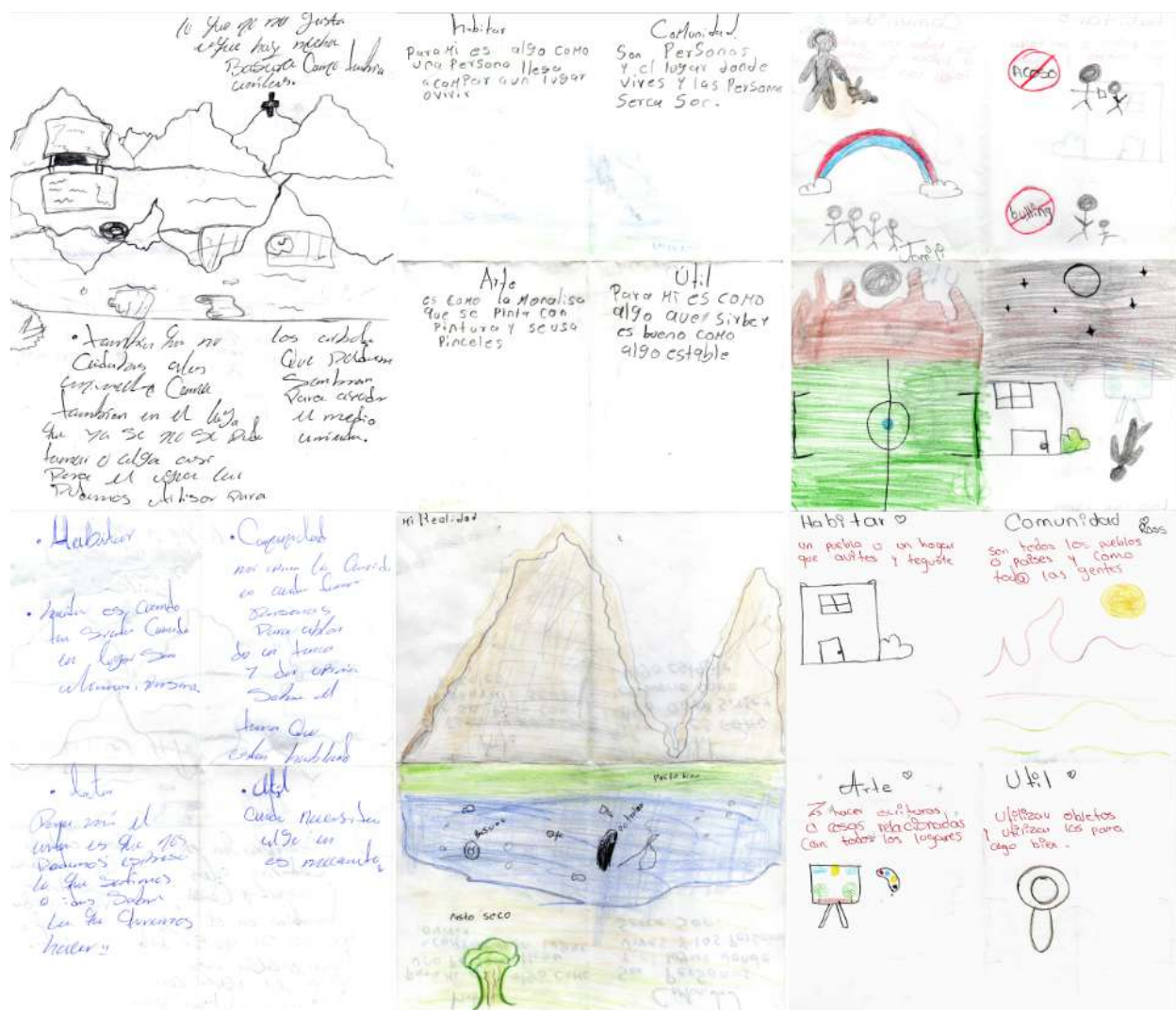
definiciones y los medios mencionados son comunes dentro de la idea tradicional de la producción artística, y los espacios en donde ubican a la producción siguen estando muy relacionados con la institución del museo. Sin embargo, algunas de las definiciones se acercan al Arte como una herramienta de transformación y acción colectiva, emotiva y constructiva.

Útil. La palabra útil era relevante abordarla debido al uso de los lineamientos del Arte Útil. Sus definiciones incluían lo utilitario, herramientas para el uso individual o colectivo, que sirvieran una función. También abarcaban el uso de espacios públicos, de recreación, y lo *útil* como acciones que buscan abordar problemáticas comunes, que en su caso definen específicamente como las necesidades y el estado del medio ambiente y la naturaleza.

La mayoría de las definiciones planteadas combinan conceptos preestablecidos con experiencias propias; aunque en varios casos domina la repetición de las definiciones socializadas, también emergen voces personales que buscan resignificar desde lo vivido y construido.

Figura 17

Cuadriépticos de los conceptos de Habitar, Comunidad, Arte y Útil y su realidad.



Nota. Escaneos de cuadriépticos realizados por integrantes de La Huerta, en donde construyen de manera personal las definiciones de los conceptos Habitar, Comunidad, Arte y Útil, y a los cuales añaden una representación visual de su realidad.

Cuadríplico de ideales

Dentro de las dinámicas de reproducción trabajamos un cuadríplico con los ideales para los espacios que definimos en conjunto como las comunidades a las que pertenecemos. En este ejercicio abordamos las comunidades de lugar, los espacios geográficos que definen algunas de nuestras condiciones e interacciones, tomando cuatro espacios en cuenta: la escuela, la colonia, la ciudad y el país. Considerando estos cuatro espacios, contruidos y habitados de maneras diferentes, imaginamos colaborativamente los elementos que harían que estas comunidades fueran perfectas, ideales.

Iniciando por su escuela, sus ideales eran, en su mayoría, aspectos que son en realidad el mínimo básico decente, y más allá de buscar multiplicar los espacios de aprendizaje y educativos, proponen mejoras a los espacios existentes. Sus *ideales* para su escuela son mejoras en el mobiliario, como pizarrones, bancas, mesas; desean un ambiente educativo digno, adecuado para las condiciones climáticas de la ciudad, con adecuaciones para el clima, el calor, el frío, instalaciones agradables, con servicios básicos y actividades diversas, como clases de música y de deportes.

Los deseos e ideales para la colonia no son muy diferentes; los elementos que La Huerta define como necesarios para una colonia perfecta son, en su mayoría, cuestiones que hacen referencia a servicios públicos básicos, como luz, agua, pavimentación y drenaje. Así mismo, plantean el deseo de elementos naturales como ríos, árboles, jardines y parques.

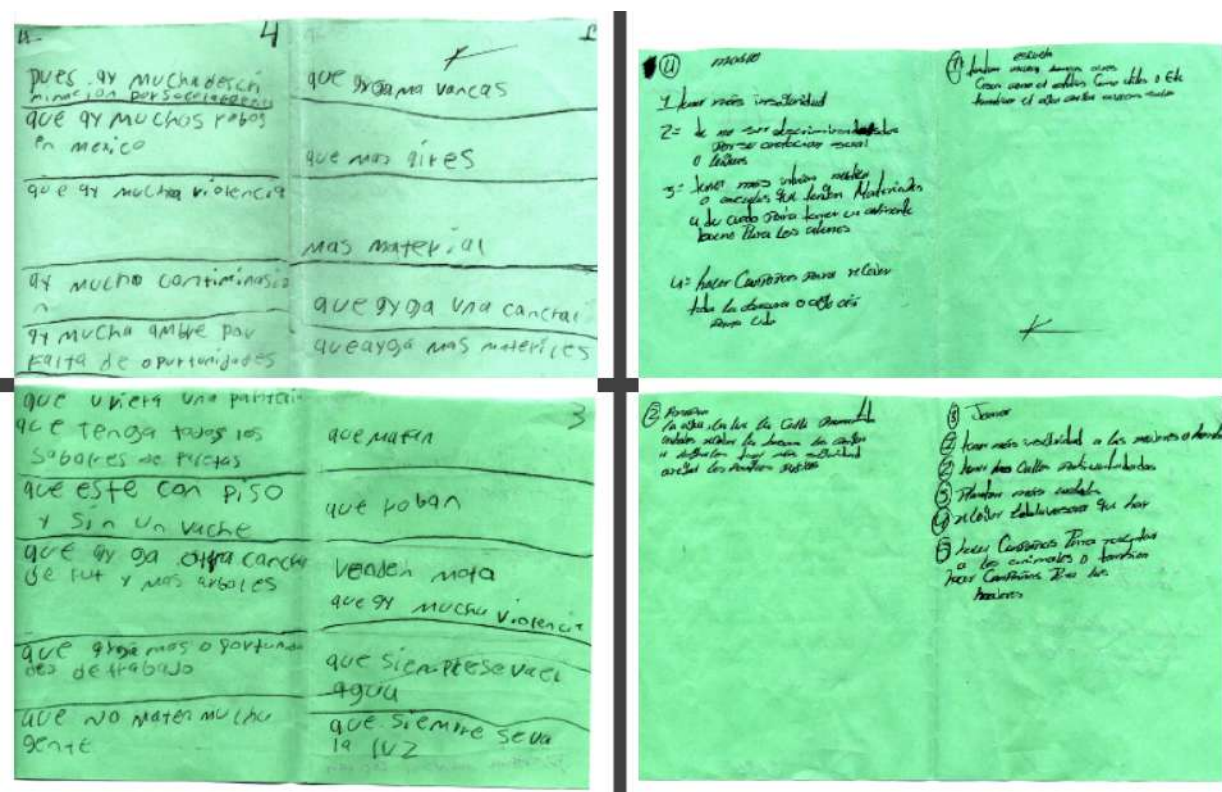
Predominan necesidades de carácter universal, pero incluyen también demandas específicamente orientadas al beneficio, cuidado y protección de personas en situación de movilidad, o que son discriminadas y violentadas por su color de piel, su orientación sexual, su género, e incluso su especie.

Para Ciudad Juárez y México los elementos ideales que plantean abarcan demandas específicas relacionadas a la discriminación, al cuidado de los perros callejeros, al combatir el narcotráfico, acabar con la hambruna y la protección a las mujeres. Muchos de sus ideales, también, vuelven a referir a los elementos naturales y del medio ambiente, como plantar árboles, recoger la basura y la mejora de la planificación urbana para una mejor interacción con el clima.

Principalmente, los ideales son de carácter básico y público, como los servicios y los elementos estructurales de escuela y colonia. También hacen hincapié a los recursos naturales, los árboles, ríos y la sombra, junto con preocupaciones ecológicas como la contaminación y la lluvia. Sus deseos y conceptos de percepción son cuestiones que deberían ser asequibles, básicas, provistas por quienes administran los espacios: buscan seguridad, un mejoramiento en la urbanización, en la cultura vial, en las políticas de migración.

Figura 18

Díptico de ideales para las comunidades de lugar: EMMA, Anapra, Cd. Juárez, México



Nota. Escaneo de productos elaborados por integrantes de La Huerta, quienes trabajaron en binas para definir los ideales y elementos que convertirían a las distintas comunidades de lugar en perfectas.

Muestreo con criterios de observación

Después de ubicar las características generales del contexto, generamos un muestreo visual utilizando criterios de observación objetivos y subjetivos un tanto abiertos. Realizamos un recorrido por el espacio de la escuela y las calles que le rodean, recopilando a manera de retrato elementos característicos esta. El muestreo lo dividimos en cuatro secciones: un elemento que fuera, para ellxs, representativo de la escuela; un elemento que fuera, para ellxs, representativo

de la colonia, un elemento que les pareciera positivo y por último un elemento que reflejara una necesidad o algo que quisieran mejorar.

Escuela. La Huerta representa la escuela a través de elementos simbólicos como el pizarrón, el jardín y la cocina; también utilizan la huerta que sembraron lxs habitantes del albergue dentro de la sede y las áreas de esparcimiento, como columpios y resbaladillas. Destacan dentro de los dibujos las representaciones de las puertas: la puerta de entrada al albergue, a la sede de la escuela, al salón de clases.

Anapra. La colonia es representada principalmente a través de las residencias y otros elementos urbanos, como los automóviles, la *tiendita*, cables de luz, rejas y muros, y las personas que transitan la zona. También utilizan la fachada del albergue y la presa; ambos elementos significativos tanto del entorno físico como social, ya que son espacios de reunión no solo para La Huerta, sino para muchas familias y habitantes de la colonia Anapra.

Elemento positivo. Los aspectos positivos que son recolectados por La Huerta se relacionan principalmente con la naturaleza: árboles, plantas, fauna (perros, patos), nubes y la presa. También, espacios de recreación, como la cancha de futbol/basquetbol junto a la presa. Refieren a lo que se fue viendo desde un inicio del proyecto: lo positivo son los árboles, el agua, las plantas, las flores, las nubes. Todo aquel elemento del paisaje, lo natural, lo inhumano.

Necesidades. Las problemáticas o las intenciones por mejorar se ven representadas, en su mayoría, por una misma cosa: la alcantarilla. La representación de las problemáticas son la influencia humana en ese paisaje inhumano, en ese contexto diferente, relajante y bello. Las problemáticas son, lo violento, lo contaminado, lo desechado. La fauna afectada por el abandono, los perritos de la calle que son abandonados por sus dueños, y que para sobrevivir deben beber el agua contaminada que se expulsa de una alcantarilla en particular que ha creado un pequeño río

de aguas negras junto a la escuela, y el cual desemboca directamente en la presa (la cual es, igual, una imagen repetitiva de positivo o de bello o de descanso).

Sus ideales, sus imágenes que aprecian, los elementos bellos de su contexto se ven afectados particularmente por las personas que residen y frecuentan esos mismos espacios que definen como bellos y relajantes.

Figura 19

Muestreo visual



Nota. Escaneo de muestreos visuales donde La Huerta recolecta ejemplares que representen los espacios de la escuela y la colonia, y donde se visualicen elementos que consideren positivos, y problemáticas que es necesario abordar.

Mapas de relaciones

Para concretar el punto de partida para la definición de la acción, utilizamos como herramienta un mapa de relaciones, en donde revisamos los elementos que habían detectado como necesidades o problemáticas, para luego socializar las observaciones y comenzar a decidir cuáles eran las necesidades y problemáticas que nos parecían más urgentes e imperativas. Además, de las posibles causas y relaciones que había entre ellas y entre nosotrxs para con ellas.

Entre los elementos recurrentes en sus problemáticas definidas estuvieron seis conceptos: la calle, los perros, la convivencia, la contaminación, la basura y la alcantarilla. Al plantear los conceptos clave, es posible observar que la mayoría de los elementos que definen como problemáticas tienen que ver con la relación entre el manejo de residuos, la (ir)responsabilidad civil y sus consecuencias. Los mapas nos apoyaron para definir las diferentes formas en que se entrelazaban las problemáticas, algunas consecuencias alternas y determinar causas y consecuencias.

En la mayoría de los mapas, las problemáticas que definían como que afectaban sus relaciones sociales se vinculaban con la contaminación: la basura, la alcantarilla mal manejada y la presencia de perros callejeros. Estos elementos desembocaban en una difícil convivencia y complicaciones para el libre tránsito, tanto por el peligro para la salud como por la dificultad para el uso del espacio público, además de elementos sensoriales como los malos olores.

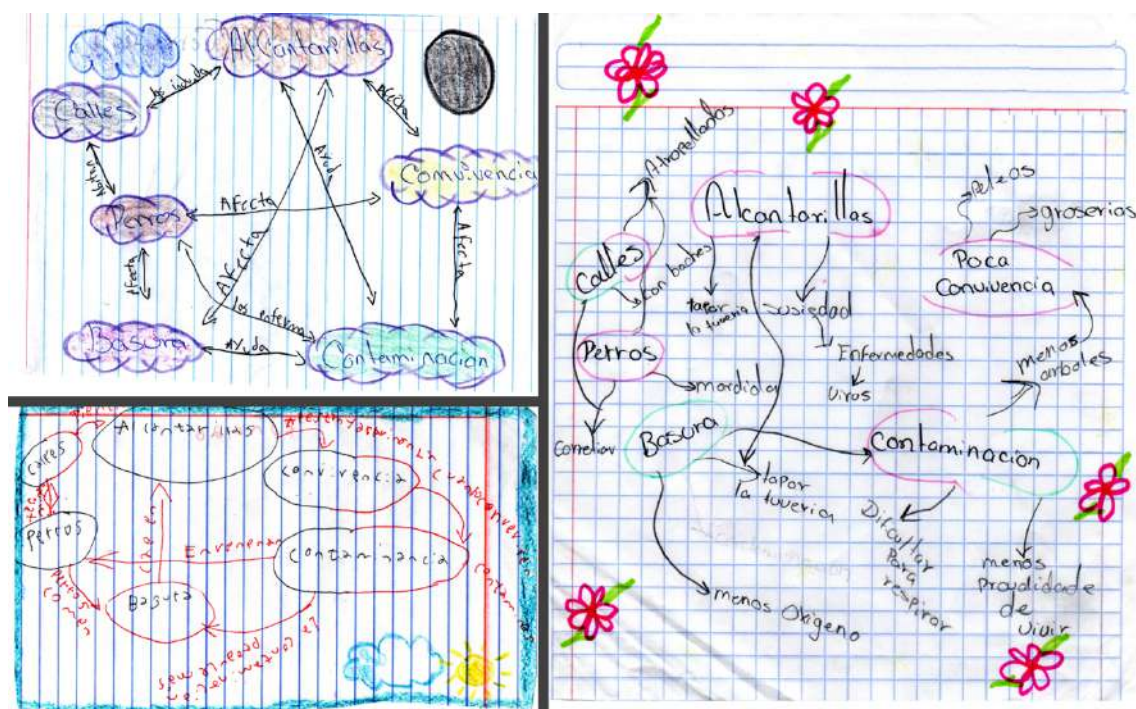
Las problemáticas físicas más destacadas eran el deterioro de las calles, manifestado en baches, basura y el mal estado del alcantarillado. Estas problemáticas afectaban la movilidad, la

convivencia y el medio ambiente. De aquí, se genera una cadena de consecuencias físicas y sociales, ya que el mal manejo de los residuos afecta a la convivencia y relaciones vecinales, por lo que las condiciones de inseguridad y violencia se vuelven más graves.

Dentro de los mapas elaborados por La Huerta se resalta a la basura como la causa principal de las problemáticas, provocando la contaminación, la congestión en el drenaje (que resulta en las alcantarillas desbordándose). Las consecuencias más recurrentes son el daño al medio ambiente, la afectación a la convivencia y la mala calidad de vida y de salud tanto humana como no-humana, generando enfermedades en los animales abandonados, malos olores y deterioro de las vías públicas.

Figura 20

Mapas de relaciones



Nota. Escaneo de proyectos dentro de la fase de pre-producción en donde integrantes de La Huerta establecieron la manera en que se relacionaban los seis elementos con más recurrentes dentro de los espacios de reflexión.

Mapa colectivo – cadáver exquisito

Como última dinámica dentro de la preproducción y definición de la acción creativa, realizamos cuatro mapas colectivos del entorno, a través de un de cadáver exquisito. Para esta dinámica, partimos de la pregunta detonadora “¿cómo es el entorno que nos rodea?”, la cual se integró en cada una de las cuatro cartulinas que se encontraban distribuidas en el aula. Esta pregunta escrita en las cuatro cartulinas, con sus cuatro respectivos equipos, fue contestándose poco a poco en un tiempo de veinte minutos. Al concluir los veinte minutos, cada equipo rotaba su cartulina hacia el siguiente equipo para quedar con la del equipo que le antecedió, y luego intervenir esa. De esta manera, la pregunta se fue respondiendo y construyendo en capas cuatro veces cada veinte minutos, hasta que cada equipo hubiera tenido la oportunidad de observar, socializar, reflexionar y construir en cada una de las cartulinas.

La representación del entorno en el material evolucionó desde una visión centrada en problemáticas físicas (basura, mantenimiento, servicios básicos) hacia una mirada que incorporaba también beneficios del espacio, como el apoyo educativo, la expresión personal y la convivencia. Los consensos a los que se llegaron giraron en torno a la escuela como un espacio que aportaba una formación integral, más allá de lo académico, aunque hay contradicciones respecto al uso de prácticas disciplinarias injustas o bancarias. En los mapas se señala como causa común de incomodidad a la basura, y se puede ver una evolución de la frustración inicial hacia el entorno (molestia con la planificación urbana, el acceso a servicios dignos, la falta de materiales, las prácticas pedagógicas) hacia una valoración del entorno escolar como un espacio de formación y crecimiento, y una plataforma para el avance.

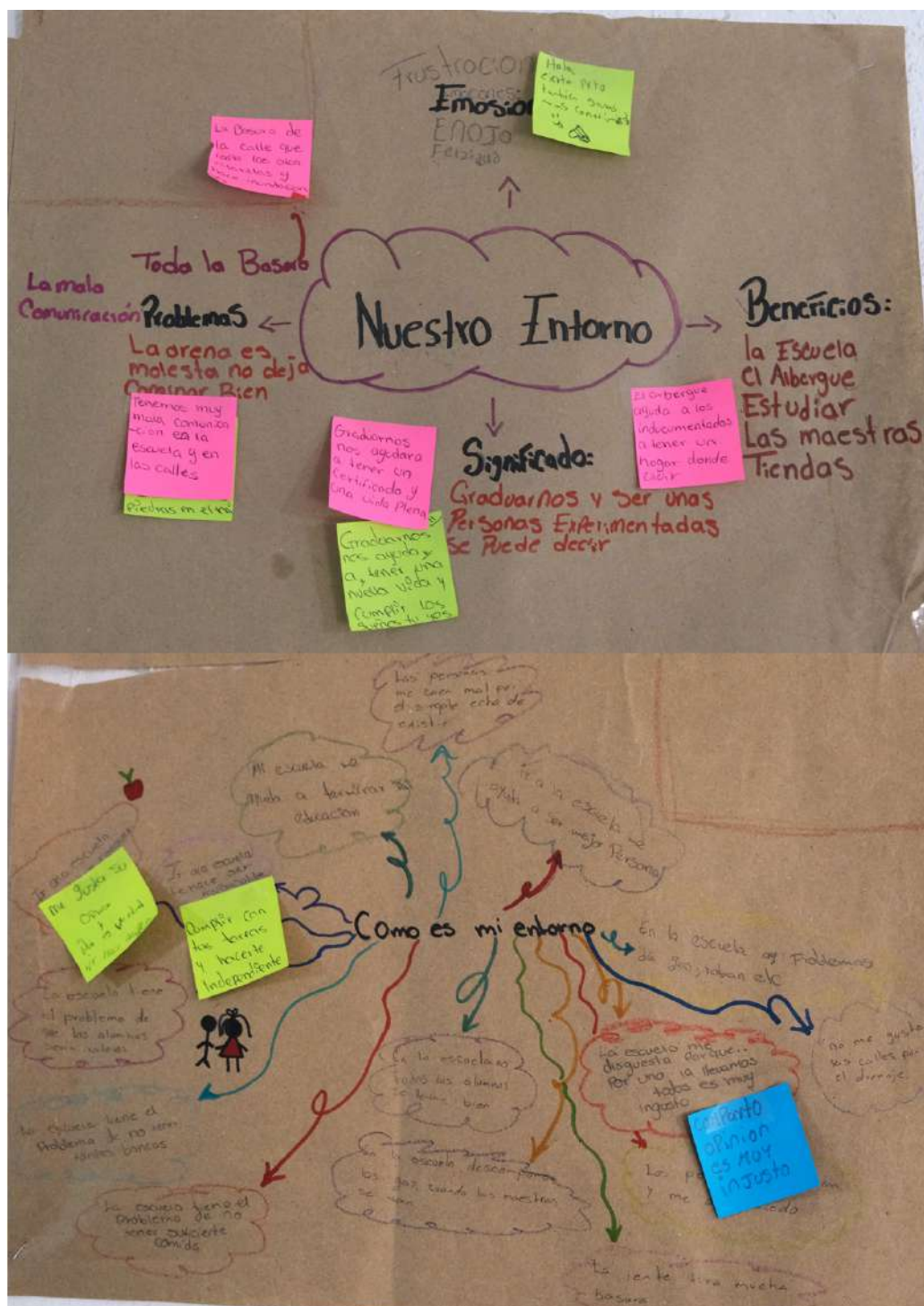
Las problemáticas que se repiten en el mapa son la basura como un elemento que afecta calles, servicios y deteriora las condiciones sociales, provocando conflictos, carencias

económicas, robos, y algunas emociones como el estrés o el desagrado que interfiere con sus procesos de aprendizaje. La mayoría de las problemáticas ligadas al entorno físico se relacionan con el deterioro de las instalaciones escolares, la falta de mobiliario, las calles sin banquetas ni pavimentación, la lejanía del espacio escolar (y la dificultad de llegada), y aquellas ligadas al aspecto social del espacio incluyen la forma en que la precariedad de las instalaciones afecta el estado emocional y el aprendizaje, genera una mala comunicación y dificultad para establecer relaciones sin conflictos, además del uso de castigos colectivos en el aula y conductas disruptivas por parte de lxs otrxs integrantes de su comunidad educativa, además de la dificultad del tránsito por la presencia peligrosa de los perros callejeros.

Al final, las soluciones propuestas son escasas; sin embargo, destacan la importancia del espacio del albergue, por el apoyo que provee a las personas en situación de movilidad, y definen el acceso a la educación como una vía para acercarse a una mejor calidad de vida. También mencionan la posibilidad de implementar procesos formativos que atiendan las dinámicas sociales disruptivas.

Figura 21

Ejemplos de cadáver exquisito – mapa del entorno



Nota. Registro fotográfico de dos ejemplos de resultados del cadáver exquisito elaborados por La

Huerta para reflexionar sobre su construcción conceptual sobre el entorno.

Producción

Habiendo concluido el diagnóstico participativo, y definido de manera individual los elementos ideales, identificado problemáticas y determinado las relaciones entre ellas, pasamos a la fase de la producción. En esta fase utilizamos los productos de las reflexiones anteriores, sobre comunidad, sobre habitar, sobre arte, para definir y construir de manera concreta la dinámica creativa que deseábamos emplear para abordar las necesidades que nos parecieron más importantes o significativas, en el sentido de cómo afectaban nuestra forma de relacionarnos con el espacio.

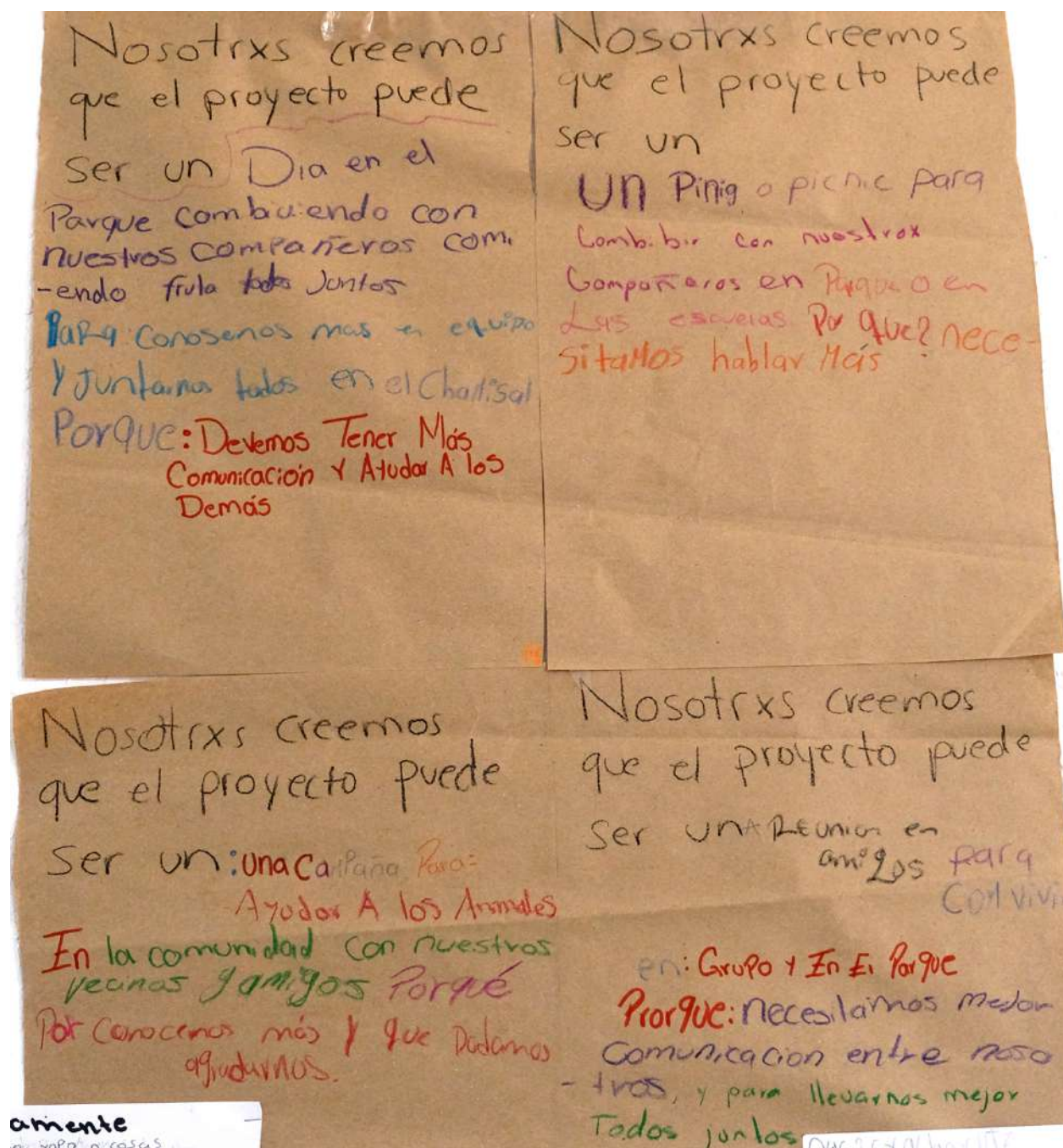
Para lograr esto, llevamos a cabo dos dinámicas de diálogo; en la primera se realizaron tres propuestas grupales que atendieran, según las colectividades que dialogaban, las necesidades que se definieron como las más relevantes. En la segunda dinámica trabajamos en conjunto para realizar una propuesta de proyecto, en donde se desglosaron las actividades propuestas para el día de la actividad, las estrategias para invitar a la comunidad, los temas claves a tratar durante la sesión y la calendarización de actividades previas. La cereza del pastel de la producción fue la acción misma, el día de la reunión, las actividades que se concretaron y las metas del día que se alcanzaron. A continuación, desglosaré a profundidad las dinámicas realizadas.

Propuestas preliminares

Para iniciar las actividades de producción, entablamos un diálogo alrededor de las necesidades observadas, para generar tres propuestas posibles para la acción concreta. Utilizamos una frase detonadora como punto de partida para un nuevo cadáver exquisito, a través del cual generamos cuatro declaraciones construidas en colectividad.

Figura 22

Cadáver exquisito para definición de proyecto



Nota. Registro fotográfico de los productos resultantes del cadáver exquisito tejido por La Huerta para definir, de manera más concreta, las opciones de proyecto de Arte Útil.

La frase detonadora leía “nosotrxs creemos que el proyecto puede ser un...”, la cual fue respondida de cuatro maneras.

[...] día en el parque conviviendo con nuestros compañeros comiendo fruta todos juntos para conocernos más en equipo y juntarnos todos en el Chamizal porque debemos tener más comunicación y ayudar a los demás

[...] picnic para convivir con nuestros compañeros en el parque o en las escuelas porque necesitamos hablar más

[...] una campaña para ayudar a los animales en la comunidad con nuestros vecinos y amigos por conocernos más y que podamos ayudarnos

[...] una reunión en amigos para convivir en grupo y en el parque porque necesitamos mejorar la comunicación entre nosotros y para llevarnos mejor todos juntos.

Las cuatro respuestas obtenidas, aunque diversas, evidencian significados constantes que atraviesan las propuestas. Primeramente, los objetivos planteados para la acción rondan el uso del espacio público como un punto de encuentro, como una oportunidad para construir vínculos y relaciones en un entorno fuera del aula, la escuela u otros espacios jerarquizados. Igualmente, se refleja el deseo de la comunicación, con el planteamiento de "conocernos", "llevarnos mejor", "hablar más". El proyecto planteado, entonces, no es un producto final, sino un detonador para una cohesión comunitaria y una gestión de proyectos y cambios transformativos futuros, cimentados en la colaboración y comunicación horizontal y afectiva.

Este ejercicio nos dio un punto de partida, un espacio desde dónde generar propuestas creativas, y también una forma de observar en dónde residían las prioridades de La Huerta, cuáles preocupaciones se habían convertido en las más relevantes, urgentes, significativas.

¿Qué específicamente?

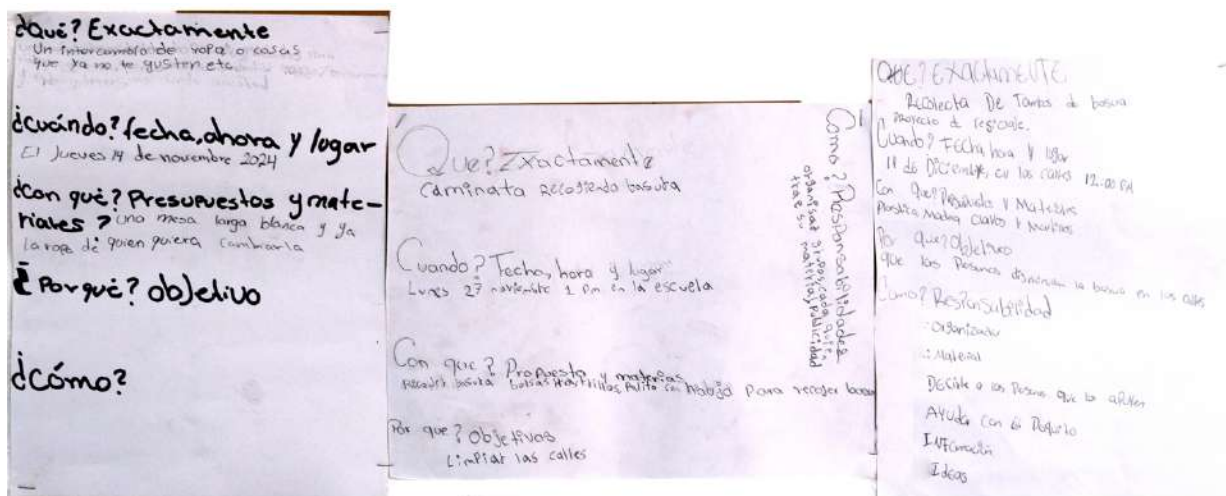
Para la siguiente dinámica estructuramos tres grupos de conversación que construyeron sus propias propuestas a través de las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿por qué? y ¿cómo? La intención de las preguntas fue concretar en una idea, con objetivos, materiales, calendarización y método. La Huerta se basó en estas preguntas para construir tres propuestas de acción concretas.

Al concluir la actividad, fue posible observar que además de las necesidades planteadas en el ejercicio anterior, mantenían presente la problemática a la cuál refirieron constantemente en los procesos de diagnóstico y preproducción. Además de buscar atender las dinámicas de convivencia, La Huerta mantuvo en sus prioridades la contaminación generada por la basura en las calles. Dos de las tres propuestas coincidieron en varios puntos: la recolecta de basura como acción concreta, con el objetivo de disminuir la basura en las calles.

Dialogando las propuestas y considerando ambos ejercicios, desembocamos en la propuesta de una reunión ecológica.

Figura 23

Propuestas concretas



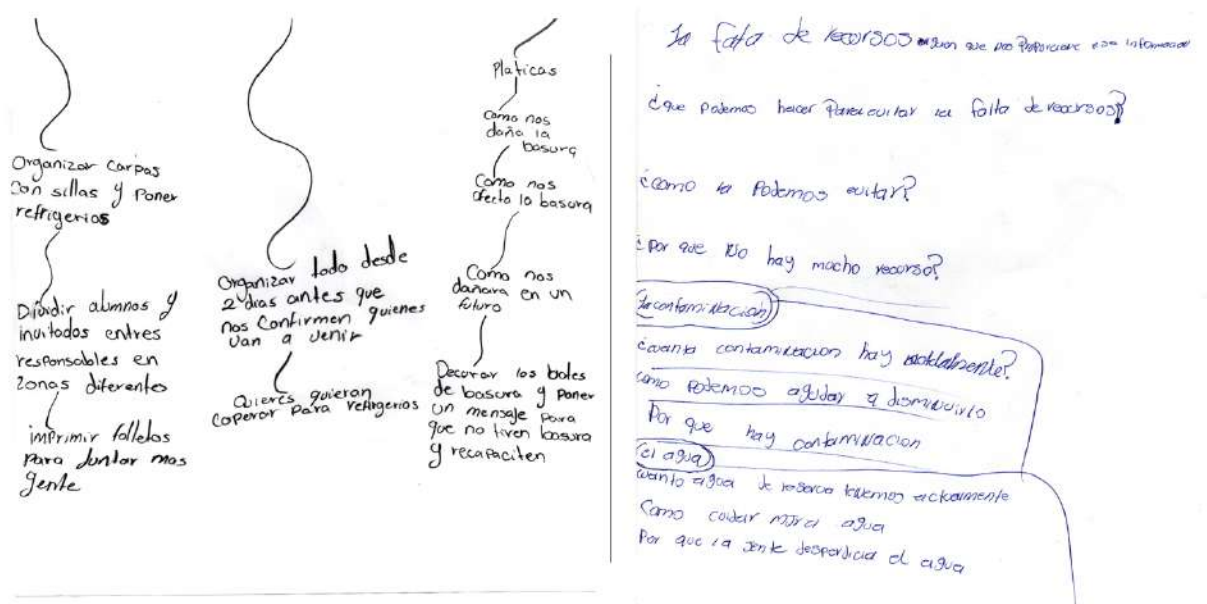
Nota. Registro fotográfico de las propuestas concretas de acción.

Calendarización y desglose

Por último, en colectivo calendarizamos las actividades, divididos en grupos, trabajando cuatro elementos: las estrategias de difusión, la calendarización de actividades, los temas a abordar y las actividades y dinámicas de la reunión. Como estrategias de difusión se planteó dar volantes y poner carteles, e invitar a la comunidad a través de las redes sociales. Para la calendarización se añadieron fechas de reunión para coordinar el evento, vernos un día antes de la actividad para preparar, el día de la actividad y otro día para dialogar lo aprendido y convivir por última vez antes de finalizar el curso. Los temas por abordar circulaban en torno a los recursos: ¿qué podemos hacer para evitar la falta de recursos? ¿Cómo podemos disminuir la contaminación? ¿por qué la gente desperdicia el agua y cómo cuidarla? Además, se definió la actividad como una reunión ecológica en la que habría pláticas que abordaran la forma en que nos daña la basura y como nos puede afectar en un futuro; compartir refrigerios y decorar botes de basura con un mensaje que informe e invite a la reflexión.

Figura 24

Temas que trataríamos y actividades a realizar



Nota. Registro visual de aspectos claves para la planeación de la reunión ecológica realizada por La Huerta.

Acción

La acción ocurrió el 11 de diciembre del 2024, dentro de la sede de EMMA y fuera de ella.

Previo a esta, definimos en conjunto las responsabilidades de cada estudiante y docente; quién se iba a encargar de recibir a las personas y compartir información de la dinámica, quién estaría a cargo de dirigir las actividades, quiénes serían las personas designadas para documentar, entre otras cosas.

Para la dinámica, tuvimos como invitada a la Mtra. María del Rosario Carrasco Osuna, quien cuenta con una Licenciatura en Biología y una Maestría en Ciencia Animal y nos acompañó compartiendo información tanto del cuidado del medio ambiente de manera tradicional, considerando la flora y la fauna, pero también considerando a los habitantes de la colonia como parte de este ecosistema y la importancia de la colaboración no solo para la supervivencia, sino también para la prosperidad. Al concluir la plática de nuestra invitada,

salimos a la calle con bolsas de basura, botes de aluminio y latas de aerosol: parte de la dinámica fue invitar a las personas transeúntes a que se nos unieran para intervenir los botes de basura con información relevante para la conservación del espacio.

Además, en grupo, nos dedicamos a recoger la basura que había en las calles aledañas a la escuela, como para estrenar los botes de basura, y con esto tratamos tanto de poner el ejemplo como de involucrar a quienes residen por la zona a que observen de qué son, para qué son y qué podemos hacer para mejorar nuestro entorno. Según lxs estudiantes, la dinámica les pareció que podía trabajar una relación diferente entre la escuela o la comunidad de aprendizaje y lxs residentes de la colonia que no les conocían. La indiferencia o incluso el desdén por el bien comunitario se podía ver contrarrestado por el esfuerzo colectivo de La Huerta para beneficiar el espacio. Según lo que mencionó La Huerta, aunque la dinámica fue un poco confusa y apresurada, el objetivo de conocernos se cumplió, ya que en diversas ocasiones se pudo trabajar en equipo, pudimos involucrar a quienes habitaban, etc. Por ejemplo, Gerbera menciona que hubo:

Un poco más de conexión, porque estábamos tratando de resolver un problema que pues a todos nos afecta y es algo que teníamos en común. Y estábamos tratando, tratamos de ver qué nos pueden ayudar en las experiencias de cada quien, así como de sus colonias, para ver y eso nos hizo como que estar un poco más conectados sabiendo sobre cuáles son también sus problemas y tratando de hacer algo un poco más fuerte. Nos conectamos, supimos así agarrar una coordinación un poco más detallada para poder sacar el proyecto un poquito más concreto y amplio, aunque no se pudo tanto, pero como que sí tratamos de hacer una conexión así fuerte para poder implementarlo así que la demás gente

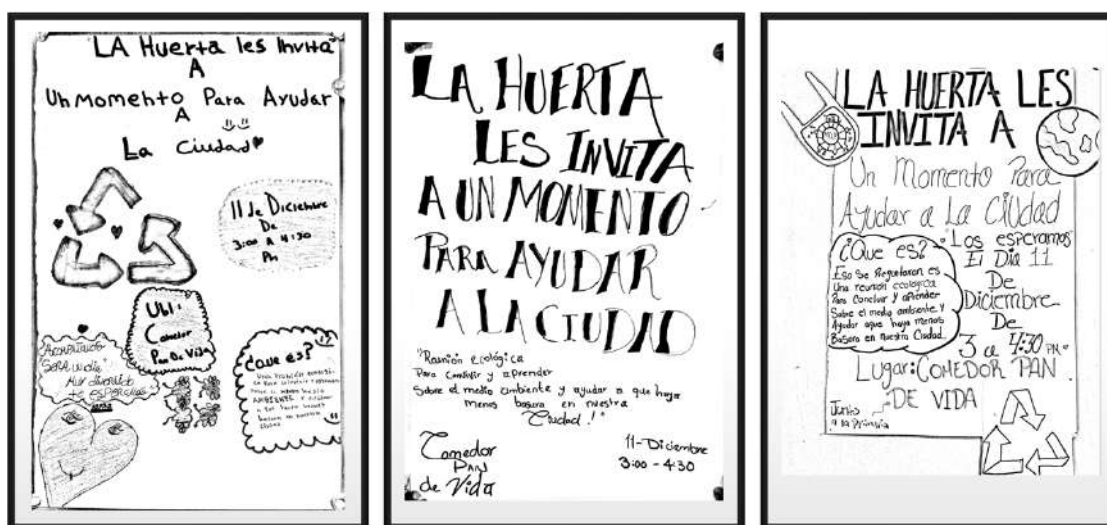
también pudieran agarrar esa conexión con nosotros y entendieran el problema como nosotros lo estábamos viendo.

(Gerbera, conversación, abril 2025)

La dinámica que se propuso desde La Huerta abordó dos ejes de suma importancia: uno inmediato, a corto plazo, que atendía necesidades urgentes y tangibles como lo fue la acción de recoger la basura. El otro enfoque, un tanto menos apreciable en la inmediatez, se encaminaba a generar una transformación sostenible.

Figura 25

Panfletos utilizados para invitar a la comunidad



Nota. Registro visual de herramientas para la publicidad (hacer pública) la dinámica propuesta.

Figura 26

Registro fotográfico de “un momento para ayudar a la ciudad”



Nota. Registro fotográfico de las múltiples fases de la *Reunión Ecológica* planeada por La Huerta.

Postproducción

Como ya he mencionado, uno de los lineamientos e intereses dentro de un proyecto de Arte Útil es buscar la sostenibilidad, no solamente en un sentido ecológico (como de hacer un proyecto ecológicamente sustentable, sino en la posibilidad de que lo iniciado pueda mantenerse moviendo, o *sostenerse*, aun cuando lxs iniciadorix ya no estén (Bruguera, 2011; Wright, 2013). El procurar la sostenibilidad se puede volver complicado cuando un proyecto longitudinal se ve en la necesidad de concluir para poder entregar resultados de una investigación, como es en el caso de realizar una maestría que cuenta con un límite de tiempo determinado.

Sin embargo, el sostenerse no necesariamente requiere de una presencia que cargue físicamente el proyecto; era posible encontrar maneras en que la sostenibilidad se pudiera dar de

una forma no presencial. Por ejemplo, dentro del archivo de Arte Útil se encuentran diversos proyectos que extienden su temporalidad a través de colecciones, guías, manuales u otro tipo de publicaciones, como dos de los citados al inicio de este texto: 100 tácticas creativas para la seguridad ciudadana (2013) y Guide for Youth Protestors (Aaland, 2017a). El primero es una recopilación de varias acciones creativas alrededor del mundo y describe sus metas, integrantes, locaciones, logros y estrategias para llevarse a cabo. El segundo es una guía de distribución gratuita y diseñado a mano cuya intención es acompañar a estudiantes al momento de realizar una protesta, a manera que conozcan sus derechos, las posibles dinámicas policiacas y prácticas seguras.

Fotografía del proyecto Guide for Youth Protestors

The image displays a variety of hand-drawn cards and posters, primarily in pink, yellow, and orange, with some green and white cards visible at the bottom. The cards are written in both English and Spanish, focusing on youth activism and protest safety.

Key Text on Cards:

- GUIDE FOR YOUTH PROTESTORS** (Multiple cards in pink, yellow, and orange)
- ¡SI SE PUEDE!** (Spanish for "If it can be done")
- YOUTH VOICE** and **YOUTH POWER** (Accompanied by simple line drawings of protest signs)
- DON'T RECORD PROTESTORS** (On a pink card at the top left)
- OTHER INFO...** (On pink and green cards, containing lists of tips and advice)
- LAST...** (On a pink card, with a cloud-shaped graphic)
- TIPS...** and **BUT...** (On green cards at the bottom)

The cards are scattered and overlapping, suggesting a workshop or resource kit. The background is a plain, light-colored surface.

<https://www.jessalynaaland.com/Guide-for-Youth-Protestors-2017>

<https://www.jessalynaaaland.com/Guide-for-Youth-Protestors-2017>

En conversaciones dentro de La Huerta definimos que como estrategia de sostenibilidad podíamos compartir y repetir lo aprendido y lo obtenido a través de alguna herramienta que se publicara (se hiciera público, accesible, compartible) para difundir la información. Por ello, como conclusión y cimentación de las reflexiones sobre lo realizado, propusimos el diseño de un manual colaborativo que pudiera guiar en la posible recreación de una dinámica como la que llevamos a cabo.

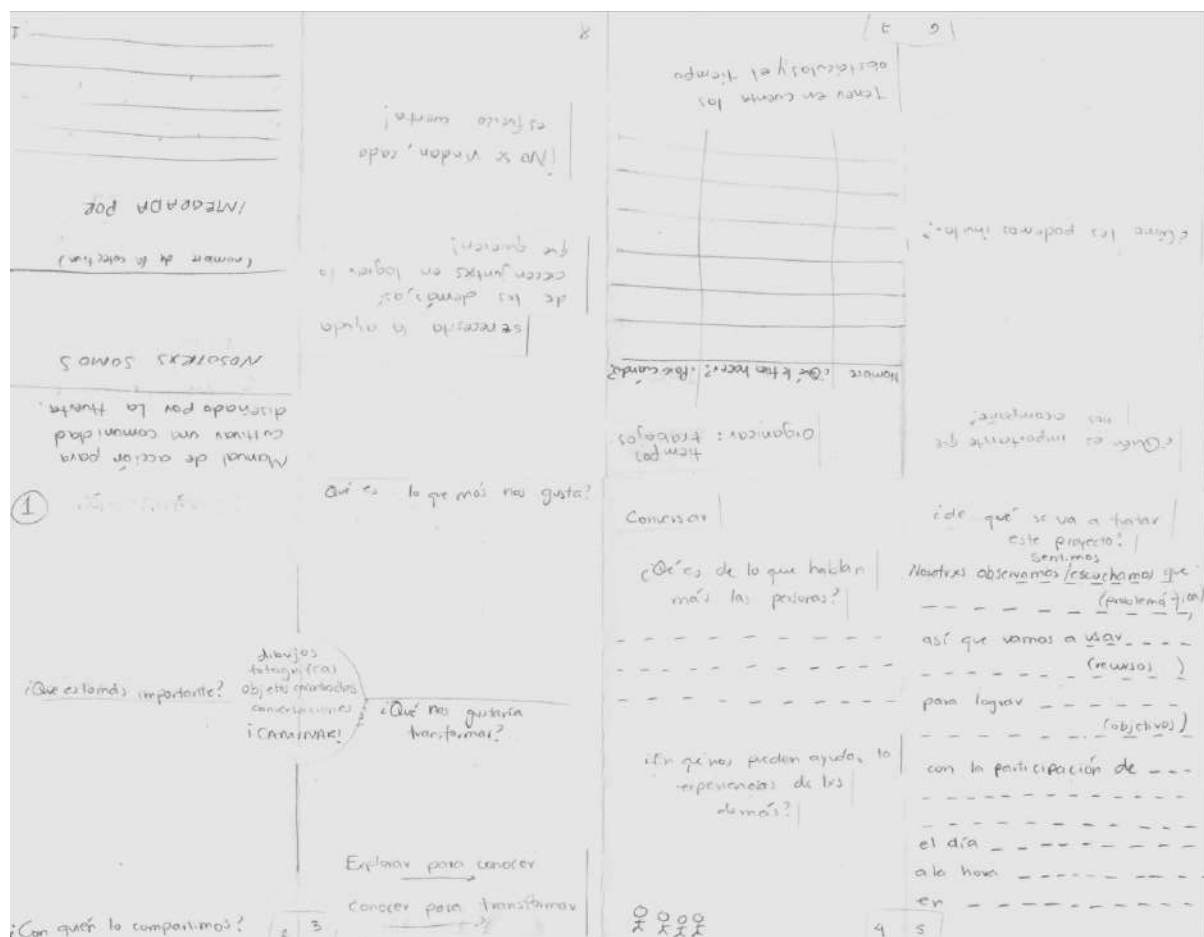
Este texto de difusión, más que convertirse en receta para replicar paso a paso una Reunión Ecológica, está construido para invitar a quien lo lee a definir sus propias problemáticas, deseos, necesidades observadas y establecer objetivos para atender más adecuadamente los resultados de su propia investigación. Con sus páginas, quienes deseen llevar a cabo sus propias acciones de cultivo comunitario pueden sostenerse en lo ya sembrado por La Huerta, cuya experiencia les acompañará para crear sus huertas y compartir y contagiar el espíritu transformador.

Manual de acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad

El Manual de Acciones Colaborativas para el Cultivo de una Comunidad surge como resultado directo de los vacíos que observamos en La Huerta al llevar a cabo nuestro proyecto de Un Día para Ayudar a la Ciudad. Pusimos especial atención a la continuidad, autonomía y apropiación de los procesos que iniciamos en el aula, actividades preferidas, preguntas sin respuesta, observaciones de lo que cambió. A través de las vivencias y las consecuentes conversaciones en donde reflexionamos sobre nuestros alcances, nuestras limitantes y el efecto transformador que obtuvimos dentro de las actividades cultivadoras, armamos una propuesta que busca apoyar a otras comunidades a crear sus propios procesos de investigación y acción desde el arte, el habitar y el aprendizaje.

Figura 28

Primer boceto del manual con las sugerencias y comentarios surgidos en conversación con La Huerta



Este manual no obedece a un formato institucional; no estábamos buscando un texto letrado para repartir dentro de la academia que pudiera ser implementado bajo dinámicas políticas y sistemáticas; buscamos facilitar el acceso, evitar jerarquías y privilegiar la horizontalidad que caracterizó los procesos que llevamos a cabo. Este manual es un manual no por ser una serie de instrucciones desglosadas en un lenguaje técnico que requiere de una preparación catedrática para poder ser implementado, este manual es un manual porque se hace con las manos. Tomamos de referencia parte de lo que realizamos en las diversas: los

cuadrípticos, las caminatas, las conversaciones, los muestreos, etc. También, observaciones que hicimos de lo que salió como esperábamos y lo que podría haber sido mejor. Está hecho en un formato breve, digerible, accesible y que puede circular sin permisos ni tecnicismos.

La intención de este manual es proveer una herramienta práctica y creativa que permita a las juventudes y sus comunidades diseñar, adaptar o iniciar proyectos comunitarios que estén basados en la exploración que llevamos a cabo junto con el Arte Útil y una pedagogía crítica y comunitaria. Deseamos fortalecer las oportunidades de organización, de cuestionamiento y de reflexión de la comunidad, que se puedan abrir espacios en donde se observen las condiciones y se construyan iniciativas desde dentro, además de fomentar la agencia colectiva.

El Manual invita a tomar experiencias y lenguajes específicos del espacio, busca evitar formatos jerárquicos o autoritarios, sino una construcción conjunta, que surge desde dentro y no impuesta y que sigue procesos de acción – reflexión – acción. Utiliza de base propuestas tales como Guide for Youth Protestors (Aaland, 2017a), y es un dispositivo útil, transferible y traducible a diversos espacios y contextos, ya que no trata de dictaminar resultados sino de detonar indagaciones.

Su diseño es artesanal, físico, maleable; la intención es poder trabajar con las manos y que sea tanto guía como área de trabajo y vaciado de información. Cuenta con preguntas detonadoras, frases de aliento, y un lenguaje sencillo y claro: el contenido son textos, frases y reflexiones propuestas por La Huerta dentro de la conversación final. Está hecho para ser intervenido, completado, manchado, además de ser una estructura flexible: puede ser utilizado como es o ampliar dinámicas, proponer nuevas acciones, etc. Incluye espacios para la escritura, el dibujo, el collage, la organización, que no son solo decisiones estéticas, sino estrategias para la expresión de sus propias visiones del mundo, de maneras múltiples que nutren la composición.

Figura 29

Segundo boceto del Manual, digitalizado

Explorar para conocer

Conocer para transformar

¿Qué es lo más importante?
objetos encontrados
fotografías
dibujos
conversaciones
comentarios
¿Con quién le compartimos?
¿Qué es lo que más nos gusta?
¿Qué nos gustaría transformar?

¿De qué se va a tratar nuestro proyecto?
(problemas)
Nosotros observamos/sentimos/escuchamos que
así que vamos a usar (o vamos)
para lograr (objetivos)
con la participación de
a la hora
en

Lluvia de ideas
¿De qué hablan más las personas
en nuestro entorno?
¿En qué nos pueden apoyar
las experiencias del resto de
nuestra comunidad?

Manual de acción
para cultivar una comunidad,
diseñado por "La Huerta"

NOSOTRXS SOMOS

Nombre de la colectiva

INTEGRADA POR:

Se necesita la ayuda de lxs demás,
¡Así crecemos juntxs
y logramos lo que queremos!

No se rindan,
¡Cada esfuerzo cuenta!

¿Quién es importante que nos
acompañe?

¿Cómo les podemos invitar?

*Es importante organizar: Tiempos
Trabajos

Nombre	¿Qué le toca hacer?	¿Para cuándo?

Tener en cuenta los obstáculos y el tiempo
nos ayuda a prevenir

Las preguntas detonadoras surgen de la recolección de memorias de las actividades que realizamos dentro de La Huerta. Algunas son condensaciones de dinámicas ya realizadas, otras son sugerencias posteriores obtenidas de lo cosechado. Tiene tanto actividades visuales como corporales, invita a recorrer, a conocer, a preguntar, a conversar, a mapear, etc. Igualmente, las frases y sugerencias no están de manera azarosa, son hallazgos y puntos que se nombraron importantes dentro de la conversación final, donde ahondamos en las tensiones vividas, considerando la inseguridad, el frío, los tiempos y la dificultad para que se involucre la comunidad.

El manual tiene una portada, donde se indica de dónde viene el contenido pero que busca que la nueva colectividad lo haga suyo. Empieza con un espacio para realizar el primer mapeo, acción clave para el diagnóstico y la subsecuente definición de necesidades observadas. Un espacio para definir el proyecto, delimitar los roles, diseñar actividades y reflexionar sobre los diferentes agentes de la comunidad.

Lo ideal es que se utilice de manera colectiva, pero también puede ser un instrumento individual. Puede ser ampliado, modificado, transcrito, pero no pretende ser una receta, sino un punto de partida. Puede fotocopiar, reimprimir, usarse a color o blanco y negro y no requiere conocimientos previos para usarlo; es adaptable según el contexto, colonia, ecosistema e intereses. El manual busca detonar acción, pero no puede reemplazar procesos comunitarios complejos. Refleja la experiencia de La Huerta, e invita a aprender de nuestros logros y limitaciones para poder llevar a cabo un proyecto propio, sin embargo, su eficacia también depende del compromiso y las condiciones del contexto.

Este manual es una forma en que La Huerta puede mantenerse viva, funciona como un artefacto para prolongar los vínculos y afectos que se originaron en el aula, y permite que la comunidad genere su propio ciclo de curiosidad. El manual es un puente entre las voces de una generación a otra, con la esperanza de que la tierra haya sido ablandada, nutrida, aireada para una siembra más amigable la siguiente vez.

Análisis categorial

Después de desglosar las actividades y dinámicas realizadas dentro de la producción creativa de La Huerta, utilizaré este espacio para tejer desde diferentes perspectivas y posturas los hallazgos de la investigación.

Relación con el espacio

Esta primera categoría refiere a la pregunta inicial de la investigación: ¿cuál es la relación de La Huerta con el espacio? ¿Cómo se puede transformar o resignificar dicha relación a través de la acción artística? Que fuimos respondiendo a lo largo del proyecto con diferentes dinámicas de las cuales surgen dos subcategorías: la contradicción en la definición de los espacios y los deseos y realidades contrastadas.

Contradicción en los espacios. Desde el diagnóstico, lxs integrantes de La Huerta mostraron una percepción compleja y, a veces, contradictoria de los espacios que habitan. Por ejemplo, su hogar lo describen como un lugar de tranquilidad, pero también como un espacio de tedio, estrés y conflicto. La escuela, aunque es identificada como un entorno de formación y aprendizaje, también le perciben como un sitio desorganizado, caótico y cargado de tensiones. Estas dualidades no son inconsecuentes: marcan profundamente sus formas de habitar, apropiarse y rebelarse dentro de esos lugares, afectando las relaciones que en ellos se tejen.

Estas tensiones pueden comprenderse también a partir de lo que Lugones (2021) llama este *doble habitar*: uno que fragmenta, y otro que se construye en movimiento, en relación, en vínculo. Las juventudes de La Huerta no habitan un espacio neutro, sino un paisaje social cargado de violencia estructural y sistemática, exclusión y abandono, donde se cruzan opresiones de clase, género, raza y edad (Lugones, 2021). Habitan y construyen un espacio tejido desde sus propias experiencias, historicidades y posturas, tal como afirma Santos (2000), “el espacio no

puede ser estudiado como si los objetos materiales que forman el paisaje tuviesen vida propia” (p. 88). El espacio, entonces, es también cuerpo, experiencia y memoria.

En este sentido, la escuela y el hogar no son únicamente estructuras físicas (paisajes), sino territorios simbólicos que cargan sentidos confusos. Las emociones que expresan al narrarlos (ansiedad, preocupación, comodidad, afectos) son parte de una experiencia del habitar. Tal como indica De Certeau (2000), “por un lado, hay una diferenciación y redistribución de partes y funciones de la ciudad [...] por otro, hay rechazo de lo que no es tratable y constituye luego los ‘desechos’ de una administración funcionalista” (pp. 106–107). La Huerta, al narrar sus contradicciones, revelan no solo su experiencia, sino también los límites y posibilidades de una transformación desde dentro.

Deseos y realidades. En los cuadrípticos de ideales, lxs integrantes de La Huerta imaginaron espacios en los que los servicios y derechos más básicos les eran garantizados: una escuela con infraestructura digna, una colonia con acceso a servicios públicos y salud, una ciudad y un país libres de violencia, discriminación y crisis. Estos deseos son también denuncias. Revelan una constante negligencia por parte de las instituciones públicas, donde el mínimo esfuerzo por garantizar derechos se convierte en un lujo o un gesto utópico.

En esa tensión entre lo que se vive y lo que se sueña, se expresa lo que Camnitzer (2008) identifica como el potencial utópico del pensamiento artístico: “cualquier estética conceptualista es, virtualmente y por definición, una empresa con implicaciones utópicas” (p. 143). Imaginar espacios posibles es una forma de resistencia, una apertura al deseo como fuerza de transformación. Al expresar estos deseos, La Huerta también muestra las brechas entre lo que la ciudad *debería* garantizar y lo que en *realidad* sucede. Así, cuando Muñoz Reséndiz (2014) habla de las distribuciones de áreas verdes, nos dice que “la mayor parte de la cobertura de estas

zonas se encuentra donde residen los grupos con mayores recursos económicos, generando así una problemática en términos de justicia social” (p. 17). Esto incide directamente en su experiencia cotidiana del habitar, al recordarles las desigualdades de acceso a aquellos espacios que nombran los ideales.

La imaginación crítica que se trabaja en estos ejercicios no es idealista. Es profundamente política. En palabras de Luna y Carreño (2005), “el conocimiento tiene una aplicación directa sobre las problemáticas culturales, y comunitarias, pero los resultados de esta aplicación deben representar aportes orientados a producir cambios sustantivos en la realidad” (p. 325). Así, los cuadráticos funcionan como mapas de una pedagogía de lo posible.

Al resignificar el espacio desde lo colectivo, La Huerta transita de la atomización impuesta a la nutrición de una comunidad. Como sugiere Ferrão Candau (2013), “para sernos capaces de relativizar nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, es necesario que experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse” (p. 159). De este modo, las diferencias –materiales y simbólicas– dejan de ser un límite para convertirse, como sugiere De Certeau (2000), en un “intervalo”, un “espacio entre dos” (p. 139).

En contextos donde predomina la política del miedo y la suspensión de los derechos — como indican Blancas y Domínguez-Rubalcava (2006), —, el trabajo comunitario y participativo se convierte en una apuesta por la colectividad y el crecimiento. Tal como plantea Fynn (2018), “las organizaciones comunitarias pueden ayudar a fomentar comportamientos positivos en lxs jóvenes y ser un espacio donde se sientan segurxs, escuchadx y valoradx a través de las actividades participativas que les ofrecen” (p. 72, traducción propia). La Huerta, como espacio

generado desde y para sus integrantes, es ejemplo de ello: un refugio simbólico y real frente a las experiencias de exclusión.

Racismo ecológico

Esta categoría surge durante las fases de diagnóstico y preproducción del proyecto, ante las respuestas y reflexiones de La Huerta. El racismo ecológico no era, inicialmente, una problemática visibilizada en el diseño de esta investigación; sin embargo, fue cobrando presencia conforme lxs estudiantes comenzaron a articular sus experiencias cotidianas con la precariedad ambiental, el abandono institucional y la desigual distribución de la habitabilidad urbana. Lo ecológico, en este caso, no es una cuestión paisajística, sino social, política e interseccional.

La naturaleza como símbolo. En muchos de los ejercicios de identificación y representación —autorretratos, muestreos visuales, mapeos, conversaciones— resaltan los elementos naturales: árboles, cuerpos de agua, la luna, animales. Estos aparecen como símbolos de bienestar, belleza, descanso, conexión. Frente a un entorno urbano marcado por la violencia, la contaminación y el abandono, la naturaleza la construyen como un refugio simbólico, un lugar de paz y deseo. Este contraste no es casual: expresa una mirada crítica sobre lo urbano impuesto y una sensibilidad que busca otras formas de habitar y relacionarse.

La Huerta construye así una perspectiva donde lo no-humano no se representa como recurso, sino como ideal. Esta vinculación con la naturaleza puede leerse como una forma de rebelarse contra la lógica extractivista moderna del entorno. Como afirman Llorens et al. (2016), “el desplazamiento y caminar en la co-producción y experiencia del paisaje” permite “construir habitando” como característica particular de los paisajes (p. 370). En contextos donde la relación con la tierra ha sido erosionada por el desarrollo urbano neoliberal, esta reapropiación simbólica de lo natural se convierte en acto de rebeldía.

La importancia que La Huerta otorga a los elementos de la naturaleza pone en evidencia la necesidad de dinámicas distintas, transformadoras, como las que mencionan Federici y Linebaugh (2018), quienes sostienen que “después de repetidas fases de colonización, la naturaleza y las costumbres ya no existen en ninguna parte del mundo, excepto donde las personas han luchado por preservarlas y reinventarlas” (p. 108, traducción propia). En este sentido, el trabajo colectivo de La Huerta no es meramente contemplativo, sino político: imaginar y representar lo natural es también reapropiarse del territorio y sus significados.

Violencia estructural. Las principales problemáticas identificadas por La Huerta —la presencia constante de basura, la contaminación, los perros callejeros, la alcantarilla junto a la escuela— no son hechos aislados ni accidentales, sino síntomas de una cadena de negligencias estructurales. Esta cadena refleja lo que Muñoz Reséndiz (2014), quien enfatiza que “la habitabilidad de la ciudad incluye el pleno equilibrio entre el hombre y la naturaleza, así como los componentes espirituales y naturales [de las personas]” (p. 19), perspectiva que contrasta profundamente con el abandono sistémico de los espacios que habita La Huerta. Esta precariedad ambiental en los márgenes urbanos no es solo una condición, sino una política. Ferrão Candau (2013) remarca que es necesario “penetrar en el universo de prejuicios y discriminaciones que impregna [...] todas las relaciones sociales que configuran los contextos en los que vivimos” (p. 158). Estas relaciones, en contextos como el de La Huerta, también se visualizan en las formas en que se presenta el daño ecológico y se normaliza la desigualdad.

La violencia ecológica es una estrategia deshumanizante, y la respuesta de La Huerta es mirar, nombrar, accionar. En palabras de Luna y Carreño (2005), “la esperanza pedagógica al transformarse en discurso liberador, debe tomar en cuenta el espacio histórico y la práctica social que en éste se desarrolla” (p. 320). La Huerta observa esta violencia y la forma en que afecta no

solamente sus procesos educativos, sino el tejido social deshilado, rasgado, y que afecta otros elementos de la comunidad incluso más allá de ellxs mismxs.

Habitar como acto de rebeldía. Habitar, en este contexto, no es solo ocupar un espacio, sino defenderlo, construirlo, transformarlo. La acción de caminar, recorrer, nombrar y crear en el entorno se convierte en una estrategia de agencia y re-existencia. Como propone De Certeau (2000), “el acto de caminar es al sistema urbano lo que la enunciación es a la lengua [...]; es una realización espacial del lugar” (pp. 109–110). Lxs estudiantes, al caminar, mapear y transformar su entorno desde la práctica artística, no solo registran su experiencia, sino que reescriben el espacio desde sus propios cuerpos, narrativas y recorridos.

Esta reescritura, como señala Lugones (2021), “se define por un movimiento en y entre guaridas, donde [lxs sujetxs] fueron generando y generan el sentido resistente en la práctica” (pp. 328–329). Estas prácticas de resistencia desafían la idea de comunidad como estructura fija, impermeable e inmutable. Por el contrario, Lugones (2021) afirma que “las comunidades impuras se forjan. Ciertamente no se las encuentra ya hechas” (p. 299), reconociendo la importancia de tejer, no seccionar. Al intervenir su entorno, La Huerta no busca solo embellecer el espacio, sino politizarlo, re-humanizarlo, reapropiarlo como territorio común.

Desde esta mirada, el empoderamiento no se entiende como un proceso individualizante, sino colectivo, comunitario y transformador. Ferrão Candau (2013) lo expresa claramente: “el ‘empoderamiento’ tiene también una dimensión colectiva, trabaja con grupos sociales minoritarios, discriminados, marginados, etc., favoreciendo su organización y su participación activa en la sociedad civil” (pp. 159–160). La Huerta, entonces, trabaja desde acciones, a corto y largo plazo; un beneficio colectivo y un entretejido comunitario.

Como plantean Quispe-Martínez y Castillo (2022), “la educación comunitaria viene a ser una propuesta local que en el trasfondo busca reivindicar a los pueblos olvidados, abandonados y avasallados por el modelo occidental capitalista, patriarcal y colonizador” (p. 6). En este sentido, la pedagogía de La Huerta es una apuesta por relaciones y conexiones planas. Lo que surge de sus acciones no es solo una obra artística, sino una práctica transformadora, donde el habitar se vuelve resistencia y el arte una plataforma desde la cual podamos desafiar lo normalizado.

Finalmente, como señala Camnitzer (2008), “el ser ético parece ser el único instrumento de resistencia que nos queda, la acción activista puede parecer romántica y anacrónica, pero para mí sigue siendo un tema que merece ser comprendido y que con suerte puede ser útil para la supervivencia” (p. 20). La Huerta elige ese camino ético: transitar, nombrar, crear.

Redes, vínculos, comunidad

Convivencia, conflictos y comunicación. En sus conversaciones y autorretratos, La Huerta nombra con claridad a las personas y vínculos con lxs que comparten su cotidianidad: madres, abuelas, parejas, amistades y también integrantes no-humanix como sus mascotas, sus parques, sus astros. Las redes que construyen no se limitan a lo familiar tradicional, sino que se expanden hacia formas *impuras* y múltiples de comunidad.

Las propuestas de proyecto artístico formuladas por La Huerta expresan un deseo de transformar los espacios de convivencia —en especial la escuela— en sitios de mayor conexión, *relacionalidad*, comunicación y cuidado mutuo. A través del arte, imaginan nuevas formas de *enredarse*. Esta acción es una labor política que desafía las estructuras verticales y normativas del aprendizaje tradicional, y propone una pedagogía desde la horizontalidad.

La Huerta puede ver las raíces de la problemática asomarse entre la arena y las latas de soda abandonadas en la calle: no solo los síntomas deben atenderse, sino la causa de la

atomización, de la individualización, del olvido. Quispe-Martínez y Castillo (2022) afirman que “el aprendizaje es un proceso de interacción, de cooperación y de apoyo mutuo en el que los individuos mantienen un grado de interdependencia y complementariedad” (p. 6). Esta perspectiva educativa comunitaria resalta a los vínculos como el sostén de todos los procesos formativos. La convivencia no se impone por normativas escolares; se construye, se negocia, se cuida.

Desde una mirada crítica, La Huerta identifica los conflictos: dificultades de comunicación, violencias cotidianas, tensiones familiares o escolares. Pero incluso en esos relatos, emerge la voluntad de reparación. Greene (2005) subraya que “no se construye comunidad simplemente porque se formule racionalmente ni por decreto”, sino que las personas deben encontrar “vías de creación de sentido intersubjetivo” para imaginar en común “lo que pueden llegar a ser” (pp. 67–68). La comunidad, entonces, una herramienta para acercarse a los deseos planteados, una alternativa a la negligencia y el abandono.

Comunidades impuras y redes. Las propuestas comunitarias que surgen de La Huerta no buscan una homogenización de lxs integrantes de la comunidad. Al contrario, como indica Lugones (2021), al rechazar las nociones fijas y delimitadas de comunidad, podemos reconocer que “las comunidades impuras son nuestro suelo y nuestra posibilidad contra la fragmentación social” (pp. 298–299). La Huerta es ejemplo de esta impureza fértil: un espacio de crecimiento que, aunque personal, se sostiene de las acciones que benefician al colectivo.

Estas comunidades no se forman porque sí, se forman a través de procesos de *commoning*, es decir, de construcción colectiva de los medios de reproducción material y simbólica. Federici y Linebaugh (2018) definen al *commoning* como aquello desde lo cual se crea un interés colectivo, mutuo (traducción propia). Pero advierten que “ningún común es

posible a menos que nos rehusamos a basar nuestra vida y reproducción en el sufrimiento de otrxs [...] si el *commoning* tiene algún significado, debe ser la producción de nosotrxs mismxs como un sujeto común” (p. 110, traducción propia). Las acciones de La Huerta —crear, organizar, dialogar, cuidarse— son actos concretos de *commoning*, de hacer común el aprendizaje, el espacio, el arte.

Este enfoque se relaciona con lo que Ferrão Candau (2013) describe como el núcleo de una educación intercultural crítica, quien afirma que “la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas” (p. 152), y que “debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural [y] promover el diálogo en bases igualitarias” (p. 156). La Huerta se convierte así en un ejercicio de interculturalidad, donde se aprende a dialogar entre diferencias, no como tolerancia pasiva, sino como compromiso activo con la comunidad.

Vínculos. Los lazos que La Huerta teje se acercan a estructuras abiertas, descentralizadas, horizontales. En palabras de Escobar (2010), “las alternativas planas hacen visibles principios de diseño basados en la inter-operatividad entre redes heterogéneas [...] habilitadas por la descentralización, la resiliencia y la autonomía” (p. 304). Estas redes —o *meshworks*— “se basan en la toma de decisiones descentralizada, la autoorganización, así como la heterogeneidad y la diversidad”, y se desarrollan a través del contacto con sus entornos (p. 302). Más allá de núcleos o cuerpos intransigentes, las redes tejidas se conectan, se enredan, se enmarañan desde las vivencias particulares, las identidades y experiencias múltiples dentro de la comunidad. La acción comunitaria de La Huerta es un ensamblaje de saberes, deseos y resistencias. Como lo señala Cieza García (2006), “el desarrollo comunitario se presenta en buena medida como un proceso genuinamente educativo y de aprendizaje social” (p. 795). Esa

acción compartida genera identidad, confianza y pertenencia, sin olvidar e invisibilizar las experiencias particulares, sino desde una diversidad y heterogeneidad que aborda la naturaleza misma del jardín.

En este sentido, la escuela también es resignificada. Ya no es solamente una institución rígida y vertical, sino un espacio en el que se logra una participación y perspectiva comunitaria en su organización y planificación (Mamani Cussy, 2011). La Huerta convierte estos ideales en realidad: su escuela es también un taller, una fiesta, un diálogo. Un lugar donde el aprendizaje sucede en relación, a través de la comunicación de necesidades, preferencias, objetivos.

Enredos categoriales

A lo largo del proceso investigativo llevado a cabo con La Huerta, se fueron tejiendo tres categorías emergentes que permiten comprender la experiencia de lxs estudiantes en sus lugares de aprendizaje: la relación con el espacio, el racismo ecológico y las redes comunitarias de vínculo. Si bien estas dimensiones fueron abordadas por separado, en su conjunto revelan un mapa interconectado.

La relación con el espacio no puede entenderse como una mera experiencia física o geográfica, sino como una forma activa de habitar. Las narrativas de La Huerta muestran que los espacios que habitan están marcados por contradicciones: la casa, la escuela, la colonia, la ciudad se configuran como escenarios simultáneos de aprendizaje y caos, de refugio y desagrado. Estos espacios son continuamente interpretados, resignificados y contruidos por quienes los transitan. Como menciona Lugones, el habitar se constituye en la intersección entre opresiones y limitaciones, además de las posibles relaciones que contradicen a las estructuras atomizadoras (2021). El caminar y renombrar se vuelve un acto de rebeldía y de resistencia.

El racismo ecológico emerge como una categoría que refiere tanto a la experiencia ambiental y la violencia estructural. La Huerta no identifica la contaminación, la basura o el abandono como simples hechos, sino como síntomas de una violencia sistemática entrelazada con las (carencias de) relaciones comunitarias. El paisaje, tal como lo entienden lxs estudiantes, no está compuesto solo por calles y edificios, sino por árboles, animales, agua, la luna — elementos que evocan cuidado, belleza y descanso. Esa naturaleza, sin embargo, aparece insuficiente o maltratada, y su defensa y cuidado se vuelve una forma de resistencia a las dinámicas que le causan. En la experiencia de La Huerta, el arte permite imaginar situaciones y colectividades donde la relación con lo no-humano no se basa en la extracción, sino en el cuidado mutuo. En palabras de Federici y Linebaugh (2018), esto implica reaprender a “preservar y reinventar” nuestras formas de coexistencia (p. 108, traducción propia).

Finalmente, la categoría redes, vínculos y comunidad muestra la forma en que el aprendizaje no es una actividad aislada ni individual, sino profundamente relacional. La Huerta valora los lazos familiares, las amistades, las relaciones y el juego. A través de las propuestas artísticas surgidas en el proyecto, se busca nutrir esos vínculos, mejorar la convivencia y transformar la escuela en un espacio de encuentro más humano y colaborativo. De esta manera, el aprendizaje se da en interdependencia, y solo desde la comunidad nos enfocamos en florecer (Quispe-Martínez y Castillo, 2022). Estas formas de comunidad, sin embargo, no son cerradas ni idealizadas. Buscamos su porosidad, la resistencia a la fragmentación, al aislamiento y el distanciamiento por el afán de homogeneizar, desde un movimiento impuro en contra de la esterilidad de la modernidad colonial (Lugones, 2021). La Huerta se encamina a una comunidad enredada, enterrada (*soiled*), que pueda crecer no a pesar, sino a placer de las diferencias y contradicciones.

A nivel transversal, las tres categorías muestran cómo el espacio, el ambiente y la comunidad no son conceptos separados, sino elementos entrelazados en la experiencia de habitar. En La Huerta, las acciones creativas se convierten en actos políticos, donde se cultivan relaciones. El arte no se reduce a un medio de expresión o decoración: es la herramienta con la cual lxs estudiantes se reapropian del mundo, lo imaginan distinto y comienzan a transformarlo.

Todo este entramado reivindica las dinámicas y posibilidades de las juventudes en contextos de marginación. En lugar de solo ver carencias, esta investigación se orienta a visibilizar sus formas de acción, imaginación y cuidado. La Huerta siembra una comunidad que, ante el abandono, decide habitar como acto de rebeldía; ante la fragmentación, responde con relaciones; y frente a la violencia estructural, actúa desde la creación compartida.

CAPÍTULO V: La Cosecha

Este proyecto parte, inicialmente, de mi intención de construir de manera colectiva estrategias dentro de la escuela que permearan y crecieran fuera de la escuela. Quería que aquellas juventudes que pasaran por el proceso en EMMA (entre otras) encontraran refugio en su geografía y en su comunidad, tuvieran herramientas para conectar, generar lazos, buscar soluciones y actuar y se permitieran creerse agentes de cambio, de transformación, de generación de conocimiento. De ahí, partimos en colectividad a buscar cómo se pueden resignificar las relaciones con el espacio (refiriendo a elementos tanto sociales como físicos) a través de un proyecto de Arte Útil, y aprovecharle como una herramienta transformadora en contextos subalternos como el de Anapra, en Ciudad Juárez. A través del Arte Útil y la Investigación-Acción Participativa como guías metodológicas, desde La Huerta diseñamos un proyecto a partir de la colaboración, la reflexión y la creatividad para referir al significado y la relación con los espacios físicos y simbólicos que habitábamos, identificar las problemáticas específicas que nos parecían relevantes, imaginar alternativas e ideales, y llevar a cabo acciones concretas para transformar, construir y nutrir el espacio.

Entre lo que encontramos, algunas de los elementos más significativos fue una clara diferenciación en su relación con los elementos de la naturaleza, y la identificación de esta con un estado de bienestar. Los espacios más valorados por lxs estudiantes fueron consistentemente lugares en donde se reproducía este elemento del paisaje; los árboles, los cuerpos de agua, las flores, etc., presentaron un contraste con la percepción negativa hacia elementos asociados con la urbanidad, como el deterioro de las calles, la presencia de la basura y contaminación, el sistema de drenaje inadecuado, etc. De esta manera, en repetidas ocasiones estaba presente una dicotomía naturaleza-urbanización entre las reflexiones y percepciones de La Huerta, lo cual revelaba una

dimensión ecológica de la desigualdad y precariedad: aquellas cosas denominadas como “problemáticas” eran en realidad el síntoma de fenómenos sociales más amplios, como el racismo ambiental, la fragmentación comunitaria y la marginación territorial.

Así mismo, otro de los elementos relevantes que resultaron de este proyecto es la evolución del concepto de comunidad. Este, originalmente lo habíamos observado mayormente con proximidad geográfica (como comunidad de lugar), sin embargo, fue evolucionando no a negar sus relaciones cartográficas, pero a añadir en ellas un elemento de comunidad crítica, que involucra el cuidado colectivo, la agencia y las responsabilidades compartidas. Los diagnósticos participativos, el tránsito de las calles, las dinámicas de identificación y de relación, fueron abriendo camino a vislumbrar la formación de una comunidad de lugar-elección; se formó una comunidad que aborda elementos críticos y transformadores, con intensiones en común, pero que no olvida las dimensiones contextuales, geográficas, cartesianas en las que se manifiestan las desigualdades y problemáticas que observa.

Igualmente, las dinámicas de diagnóstico y de producción artística pusieron en la luz la importancia de pensar el espacio como un todo, construido por dinámicas sociales, por elementos climáticos, por influencias sistemáticas, etc., y que, por lo tanto, puede ser construido, reconstruido, deconstruido, destruido, alterado, transformado. Además de abordar las posibilidades de agencia, de acción, de transformación desde la acción en las juventudes, aun cuando no siempre se les reconozca o se les abran los espacios o las posibilidades para hacerlo. El hecho de que los diagnósticos, las propuestas, los diseños y el proyecto hayan sido planeados, definidos y ejecutados por La Huerta, evidencia no solo la posibilidad sino la necesidad de construcción y acción que tienen lxs juventudes, que, aunque las propuestas educativas se acercan, no deja de verse entorpecido por la rigidez del currículo, de las dinámicas de la

educación formal eurocentrista y del adultocentrismo. La Huerta, aún con los posibles vacíos en su formación y en el “permiso” que reciben para transformar, sorprendió con su pensamiento creativo y su organización colectiva.

Posibilidades

En este trabajo me atrevo a ofrecer algunas ideas de posibilidades para el futuro de la investigación educativa aplicada. Tanto desde la metodología, la epistemología y la práctica pedagógica.

Primeramente, comparto en este texto dinámicas para la integración de herramientas artísticas (collages, conversaciones, laboratorias, muestreos visuales, etc.) tanto en el proceso de diagnóstico educativo como de recolección de la información. Esto constituye un aporte metodológico relevante para quienes desean abordar la pedagogía crítica, la participación activa y el pensamiento creativo tanto para el diseño como para la ejecución de una investigación multidisciplinaria; igualmente, considerando el arte y el pensamiento creativo no solo como una forma de expresión o de representación de la realidad, sino como una herramienta de transformación, de acción, de crítica y de trascendencia.

Desde esto mismo, también procuro reafirmar la posibilidad del arte como generadora de conocimiento; no es solo como un ornamento pedagógico, añadidura dentro de la investigación, sino como una forma y acción legítima para investigar, pensar el territorio y construir desde lo pedagógico y lo crítico. Me permito abordar nociones de comunidad, aprendizaje y acción social, considerando referentes teóricos tanto desde el arte como desde lo social, con prácticas y dinámicas legítimas, aunque no sean aún legitimadas por la academia o la institución.

Por último, el proceso de construir conocimiento en colectivo, desde experiencias, historicidades y significados de lxs estudiantes, me parece indispensable para inventar una

escuela fuera de las normas y tradiciones colonizadoras, eurocéntricas, capitalistas. Una mirada desde el arte latinoamericano, desde las prácticas ancestrales, desde una perspectiva creativa, son una guía para por fin desapegarnos de las dinámicas formales y racionales, pero sin restarle valor, potencial, y tangibilidad a los procesos de aprendizaje. Igualmente, este proyecto confirma que lxs juventudes tienen el deseo y la capacidad de incidir en su realidad si se les facilita una estructura plana, horizontal, creativa y sensible. No son herramientas u objetos de estudio, son cocreadorix de conocimiento, investigadorix, observadorix de sus contextos y tienen tanta noción de sus espacios, sus necesidades y las alternativas de soluciones como cualquier persona adulta que se encuentra frente a grupo construyéndose como la máxima autoridad. No es “darles permiso”, es escucharles, ver con sus ojos, inmiscuirse en su realidad.

Vacíos y límites

A pesar de la riqueza del proceso que vivimos, es imposible ignorar que este proyecto también enfrentó limitaciones y dejó abierta la puerta a que nuevas investigaciones refuercen los aprendizajes y aportes aquí mencionados. Entre ellos, la temporalidad, la politicidad y el impacto.

La naturaleza del proyecto, siendo un ciclo anual, y la alta rotación/movilidad de lxs estudiantes integrantes de EMMA, dificultaron dar continuidad al proceso con un mismo grupo, lo cual desbalancea los aprendizajes y las experiencias vividas. Sería valioso explorar procesos similares que puedan adaptarse a un seguimiento longitudinal, para observar transformaciones más profundas y con resultados a mediano y largo plazo.

Igualmente, el que el proyecto estuviera contenido dentro de las dinámicas del colectivo EMMA, y que este mismo estuviera sujeto a cambios y adecuaciones que vienen más allá del control de la administración del colectivo (por su enlace con la Secretaría de Bienestar), generó

interrupciones y desfases que podrían haber sido abordados de manera distinta siendo un proyecto independiente. Lamentablemente, muchos proyectos como este, deslindados de la institución, con enfoque social y dinámicas alternas, carecen de un apoyo económico estable, el cual desafortunadamente es indispensable para sostener el acompañamiento. Ojalá el amor al arte fuera suficiente, y ojalá las estructuras fueran tales que vieran la riqueza en acciones tan llenas de amor en lugar de buscar números, cuantificar ganancias y además basar el apoyo en los intereses de quien está en la oficina.

Además, aunque la acción tuvo una incidencia simbólica y significativa de manera afectiva entre lxs integrantes de La Huerta, queda en duda el impacto material con la comunidad, más allá de la isla que puede ser la escuela. Sin dudarlo, sembramos una semilla en donde caminamos, en las dinámicas en la escuela, en la comunidad que nos recibió y en La Huerta misma, pero conviene un seguimiento para regarla, abonarla y poderla cosechar. Un proyecto de indagación en el futuro podría incorporar otro tipo de herramientas que permitan ahondar en los beneficios prácticos del espacio que se construye, en la transformación de la comunidad, en los lazos consolidados; un proyecto a futuro podría tomarse el tiempo y la presencia.

Arte y educación

Por último, pero no menos importante, me gustaría cerrar este texto con una confesión.

Uno de mis deseos más grandes para esta investigación era aprovechar mis propias herramientas, aquellas adquiridas dentro de mi vida, mi formación profesional, mi sensibilidad, mi deseo de seguir viviendo, para ser una roca de donde se pudieran sostener los deseos, las ambiciones y la esperanza de una comunidad que no solo valoro como estudiantes, sino que admiro como personas, que guardo en mi corazón y que reconozco como verdaderamente valiosix co-investigadorix. Una de mis preocupaciones más grandes era encontrarme muy lejos

de una verdadera práctica artística, y al mismo tiempo no acercarme suficiente a una investigación educativa sólida. Mi vulnerabilidad respecto a mi propia formación desconocedora de teorías solidificadas dentro de la academia, mi afán por buscar referentes fuera de la norma, mujeres, latinoamericanas, anticapitalistas, éticas, y mi deseo por hacer una investigación provechosa, que no se quedara en un texto, sino que su verdadero fruto fuera el resultado beneficioso que se quedaba en la comunidad, convirtieron la realización de este texto en una lucha constante.

Mi práctica metodológica me llevó a utilizar herramientas desde el arte, generalmente de acción y construcción visual, como espacio en el que La Huerta pudiéramos plasmar lo aprendido, lo cuestionado y lo reflexionado. En lugar de entrevistas o cuestionarios tuvimos collages, caminatas, fotografías, dibujos, mapas. Pero, de ahí surgió la problemática de: ¿cómo puedo citar un trazo? o ¿cómo enuncio las categorías observadas en una fotografía?

Los productos generados por La Huerta reflejan no solamente una habilidad de coordinación ojo-mano, sino que dejan entrever pensamientos y emociones que a veces se vuelven complicados o hasta imposibles de vocalizar. Reconocer los espacios importantes, la forma en que percibimos la vida, la sociedad, la casa, la familia, la escuela, el clima, la noche; entrecruzar pensamientos, creencias y negociaciones internas junto con una abstracción de la realidad, de la luz y del color; presentarlo compositivamente de manera que nos genere no solo una respuesta racional, sino emotiva, sensible. Todos estos actos reflexivos e investigativos fueron cubriendo la pared de nuestro espacio de aprendizaje y las páginas de este texto.

Sin embargo, hubo un momento en el que me parecía insuficiente.

Creí, por un momento, que el no poder referir textualmente sus intenciones y sus emociones hacía menos robusta, menos válida la investigación. Internamente me aferraba a que

necesitaba encontrar una manera en que pudiera relacionar la práctica artística con la educación formal, como si no fuera ya un ejercicio de aprendizaje, de formación y de construcción. Yo, de manera individual, comencé a dudar en la validez de los procesos creativos llevados porque no se veían tal cual los otros encontrados en los múltiples textos y artículos consultados.

Pero, concluyendo esta etapa del proceso investigativo (que realmente no concluye la investigación, sino solo una parte), puedo confirmar y sostener que la práctica artística no es un aderezo que acompaña la indagación, espolvoreada dentro de los demás procesos validados como formales. La práctica artística, como sea concebida, es una manifestación legítima del conocimiento. No son cruces o roces los que existen entre la educación y el arte: se empalman, se igualan, se reflejan. Tanto en la búsqueda de una educación deslindada de lo colonial, de lo capitalista, de lo opresor, como en la práctica formal, científica, razonada. No son cosas separadas, se acompañan de la mano, se nutren la una a la otra. Yo soy a la vez artista, educadora, indagadora y planta. La Huerta es a la vez un proyecto artístico y quienes *iniciaron* el proyecto. Su propia formación, aprendizaje y edificación era una obra de arte, era una acción creativa y era también una práctica educativa.

Quiero reafirmar que no me parece necesario suplantar una identidad por otra, ponerme el traje de investigadora y argumentar sobre la praxis para después ponerme mis botas y mis pantalones manchados para recorrer con La Huerta sus lugares favoritos, y que no se manchen, y que no se mezclen. No es verdad que no será suficientemente artística ni suficientemente institucional esta indagación, porque desde un marco ya apartado del positivismo y de la producción eurocentrista, la anécdota también enseña.

Este proyecto reafirma que el cruce entre el arte, la educación y la comunidad no es solo una posibilidad, sino una realidad que se ha abordado desde diferentes perspectivas y es un

emparejamiento deseable y necesario. En territorios como Anapra, donde se desbordan las riquezas conceptuales y las posibilidades para ejercicios alternativos a la formalidad y la racionalidad, las herramientas pedagógicas normadas muchas veces no logran abordar las realidades de lxs juventudes desde las juventudes. Por esto, el arte aparece como una práctica posibilitadora de crítica y transformación.

La Huerta es una forma de sembrar las semillas: de cambio, de comunalidad, de agencia, de duda. Semillas que requieren ser regadas, nutridas, acompañadas; semillas que florecen con la colaboración, con el apoyo mutuo, con la multiplicidad de voces y con la multiplicidad de ideas. Su existencia y experiencia dejan claro que la educación, para ser transformadora, debe ser entretejida, en-redada, anudada con prácticas que vayan más allá de la endogamia, y las preguntas que de esto salga no serán respondidas desde el pedestal, sino desde el suelo, desde la tierra que germina, desde las aguas que brotan y desde los puños que se alzan para reclamar lo que les toca.

Referencias

100 tácticas creativas para la seguridad ciudadana. (2013). [https://revistacodigo.com/100-](https://revistacodigo.com/100-tacticas-creativas-para-la-seguridad-ciudadana/)

[tacticas-creativas-para-la-seguridad-ciudadana/](https://revistacodigo.com/100-tacticas-creativas-para-la-seguridad-ciudadana/)

Aaland, J. (2017a). *Arte Útil / Guide for youth protestors*. Arte Útil.

<https://www.arte-util.org/projects/guide-for-youth-protestors/>

Aaland, J. (2017b). *Guide for Youth Protestors 2017* [Fotografía]. Jessalyn Aaland.

<https://www.jessalynaaland.com/Guide-for-Youth-Protestors-2017>

Ahumada, D. (2023). EMMA: Educación contra la deserción. *NetNoticias*.

<https://netnoticias.mx/juarez/emma-educacion-contra-la-desercion>

Álvarez Díaz, A. (2019). Genealogía de un discurso racista: Mujeres aymaras y opresiones

múltiples. En K. Ochoa Muñoz (Coord.), *Miradas en torno al problema colonial:*

Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los Sures globales (pp. 91–118).

Ediciones Akal.

https://www.researchgate.net/publication/335241314_Genealogia_de_un_discurso_racista_Mujeres_aymaras_y_opresiones_multiples

Ariel, E. (2022, 13 noviembre). *Entrevista con Tania Bruguera - Rialta Magazine*. Rialta.

<https://rialta.org/cuarto-blanco-con-mesa-entrevista-con-tania-bruguera/>

Arte Útil Archive. (s.f.). *Criteria for Arte Útil*. <https://www.arte-util.org/about/criteria/>

Bae, J. (2023). Benefits, outcomes and challenges of teaching contemporary art in Wisconsin K-

12 art classrooms. *International Journal of Education Through Art*, 19(2), 157–173.

https://doi.org/10.1386/eta_00133_1

- Balas, G. (2006). *The lessons of Anapra: International service learning and character education*. *Journal of College & Character*, 7(12). <https://d-nb.info/1364136511/34>
- Bautista C., N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones* (Versión electrónica). Manual Moderno.
<https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/152520240111214129.pdf>
- Bejarano, C. (2002). Las super madres de Latino América: Transforming motherhood by challenging violence in México, Argentina and El Salvador. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 23(1), 126-150. <https://www.jstor.org/stable/3347277>
- Bertling, J. G., & Moore, T. C. (2022). Educational approaches within US art teacher education: The status of ecological and environmental education. *International Journal of Education Through Art*, 18(3), 359–376. https://doi.org/10.1386/eta_00106_1
- Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics. *October*, 51-79.
http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Claire-Bishop_Antagonism-and-Relational-Aesthetics.pdf
- Blagoeva, N. (2019). Utilizing contemporary art forms in the primary after-school: An artist-teacher-researcher perspective. *International Journal of Education Through Art*, 15(2), 183–200. https://doi.org/10.1386/eta.15.2.183_1
- Blancas, P. R., & Domínguez-Rubalcava, H. (2006). Los cuerpos de la violencia fronteriza. *Nómadas*, (24), 142–151. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996762.pdf>
- Botero Gómez, P. (2016). *Descolonizando la escuela: Narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización*. En R. Unda Lara, L. Mayer y D. Llanos Erazo (Eds.), *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 245–268). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3k2.14>

- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics* (S. Pleasance & F. Woods, Trans.). Les presses du réel.
- Briones, G. (1995). *La investigación de la comunidad* (3.^a ed. rev. y aum.). Editorial Gente Nueva.
- Bruguera, T. (2011). Introducción acerca del Arte Útil. En Una conversación sobre el Arte Útil, Movimiento Inmigrante Internacional. Corona, Queens, Estados Unidos.
https://taniabruguera.com/wp-content/uploads/2011_-_introduction_on_useful_art_-_esp.pdf
- Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. Casa Editorial HUM; Centro Cultural de España en Montevideo; Centro Cultural de España en Buenos Aires.
- Castañeda Londoño, L. Y., Martínez Osorio, L. F., & García Henao, V. (2015). Lineamientos de una propuesta de intervención socio-educativa con grupos artísticos desde el trabajo social. En K. M. Villaseñor Palma, L. Pinto Araújo, M. Fernández Álvarez, & C. Guzmán Zárate (Eds.), *Pedagogía social: Acción social y desarrollo* (pp. 477–490). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://dialnet.unirioja.es/download/libro/776757.pdf>
- Chávez-Valdez, S. M., & Velasco-Moreno, L. G. (2023). Efectividad de las intervenciones comunitarias para la reducción de violencia en juventudes vulnerables: Una revisión sistemática. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1–12.
https://www.researchgate.net/publication/378352387_Efectividad_de_las_intervenciones_comunitarias_para_la_reduccion_de_violencia_en_juventudes_vulnerables_una_Revisi_on_Sistematica

- Cházaro-Arellano, E. H. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 168–171.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>
- Cieza García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765–799.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:bddb83eb-66ae-444a-9125-8480274726ce/re33933-pdf.pdf>
- Contreras, J. (2017, diciembre 21). Tania Bruguera: “Debemos replantearnos para qué sirve el arte hoy”. *Artishock Revista*.
<https://artishockrevista.com/2017/04/03/tania-bruguera-debemos-replantearnos-sirve-arte-hoy/>
- Cornejo, P. (2012, 29 noviembre). 100 Tácticas Creativas para la Seguridad Ciudadana by Paulina Cornejo - Issuu. <https://issuu.com/tacticascreativas/docs/100tacticascreativas>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/Ανάλυση%20δεδομένων%20με%20το%20SPSS/Βιβλιογραφία/John%20W.%20Creswell%20-%20Educational%20Research_%20Planning%2C%20Conducting%2C%20and%20Evaluating%20Quantitative%20and%20Qualitative%20Research%2C%204th%20Edition%20%282011%2C%20Addison%20Wesley%29.pdf

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer* (A. Pescador, Trad.; L. Giard, Ed.). Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (Obra original publicada en 1980).
- https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf
- De La Rosa Hickerson, G., & Esparza del Villar, O. A. (2023). *Jóvenes buscando el sentido de vida: Programa EMMA: (Educación a menores con maduración asistida)* (1.^a ed.). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/view/224/201/1212-1>
- De, M. (2022). Towards a pedagogy of reconciliation and transformation: A peace education through art initiative in response to 26/11. *International Journal of Education Through Art*, 18(1), 51–73. https://doi.org/10.1386/eta_00082_1
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de indagación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. II). Gedisa.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Dziwa, D. D., Postma, L., & Combrink, L. (2022). Transcending gender dichotomy through art teacher education in Zimbabwe. *International Journal of Education Through Art*, 18(1), 33–49. https://doi.org/10.1386/eta_00081_1
- EditorTurnoc. (2021, 7 mayo). Implementan pláticas de prevención del delito en albergues y centros comunitarios. *La Opción de Chihuahua*.

<https://laopcion.com.mx/policial/implementan-platicas-de-prevencion-del-delito-en-albergues-y-centros-comunitarios-20210506-327463.html>

Elías Hernández, J. A. (2019). El paradigma en indagación educativa: Construyendo consciencia sobre lo que se hace. En *Procesos formativos en la indagación educativa* (1.^a ed.). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042313.pdf>

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes* (E. Restrepo, Trad.). Envión Editores. (Obra original publicada en 2008). <https://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Territorios.pdf>

Estrada, A. (2021). *MUTUA, un proyecto para aprender de arte, historia, fotografía y más desde el feminismo*. Animal Politico. <https://animalpolitico.com/tendencias/estilo-de-vida/mutua-que-es-arte-feminismo-educacion-en-linea>

Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2008). *Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 25–40. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>

Fals-Borda, O., Brandão, C. R., & Cetrulo, R. (1986). *Investigación participativa* (Vol. 662). Montevideo: Instituto del Hombre.

<https://e.nasnuv.com.br/mod/resource/view.php?id=848>

Federici, S., & Linebaugh, P. (2018). *Re-enchanting the world: Feminism and the politics of the commons*. PM Press. [https://library.stationofcommons.org/Silvia%20Federici/Re-Enchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Commons%20\(9\)/Re-](https://library.stationofcommons.org/Silvia%20Federici/Re-Enchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Commons%20(9)/Re-)

[Enchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20-%20Silvia%20Federici.pdf](#)

- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir* (Tomo I, pp. 145–163). Ediciones Abya-Yala.
- <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>
- Finley, S. (2015). Investigación basada en las artes. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 113–139). Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140–202). Sage Publications.
- Fynn, N. P. (2018). Nurturing community-school relationships using art and the environment to create spaces of care [Tesis doctoral, Appalachian State University]. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Fynn_Nicole_2018_Nurturing.pdf
- García Arellano, I., Rodríguez Guevara, A. E., Córdova Serna, C. V., & Vidaña Dávila, C. E. (2024). La planeación por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En S. Rodríguez Ayala, M. del R. Magallanes Delgado, M. Antúnez García, M. A. Enríquez Martínez, & O. D. Jiménez Longoria (Coords.), *Transiciones al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana: Reflexiones, realidades y desafíos* (pp. 193–212). Taberna Librería Editores.
- <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3729/1/TRANSICIONES%20AL%20MODELO%20EDUCATIVO%20NEM.pdf>

- García-Lazo, V. (2022). The many becoming the unresolved one: Reconciling the fields of art, research and education through a/r/tography and collage. *International Journal of Education Through Art*, 18(1), 105–121. https://doi.org/10.1386/eta_00085_1
- Giménez, G., & Héau Lambert, C. (2007). El desierto como territorio, paisaje y referente de identidad. *Culturales*, 3(5), 7-42. <https://www.redalyc.org/pdf/694/69430502.pdf>
- Godínez Nivón, D. (2010) Tequiografías. <https://www.danielgodineznivon.com/Tequiografias>
- Gómez-Abarca, C. de J. (2021). *Jóvenes, acciones y movimientos: Aproximaciones desde el sur de México*. UNICACH / CESMECA / CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15780/1/Jovenes-acciones-movimientos.pdf>
- Gordo, A. J., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Prentice Hall.
- Griffiths, O. (2017). *Arte Útil / GRAFT – a Soil based syllabus*. <https://www.arte-util.org/projects/graft-a-soil-based-syllabus/>
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado de <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love* (1.a ed.). Atria Books. <https://archive.org/details/the-will-to-change-men-masculinity-and-love-by-bell-hooks-z-lib.org.epub/page/n5/mode/2up>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Mapeo y análisis de la evolución de la política educativa en México*. Coordinado por la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa.

Elaborado por Lorenzo Gómez Morín y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Recuperado de

<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Bajo la coordinación de Néstor López. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494–532). Sage Publications.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís Santos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tpm/wp-content/uploads/sites/210/2023/03/La-estructura-de-las-revoluciones-cientificas-TK_compressed.pdf

Laven, R. (2023). Cultural engagement as a learning environment in the artistic encounter zone SPA_LOW_SKY. *International Journal of Education Through Art*, 19(1), 29–42. https://doi.org/10.1386/eta_00116_1

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, (3), 219-229. Recuperado de https://uabierta.uchile.cl/asset-v1:Universidad_de_Chile+UCH_43+2020+type@asset+block@Lefebvre1974.pdf

Llorens, S., Rosales, M., Reyna, Z. G., Pedrazzani, C., Uc, P., Giugliano, R. G., García, F. M., Fernández, L. V., Hernández, C. M., Barrios, L. A., Tella, G., Muñoz, M. M., López, D., Peña, A. M. A., de la Vega, M. L., Umanzor, M. S., Suárez, S., Pistarelli, M. A., &

- Palladino, L. (2016). Habitar caminando, construir habitando: La producción del paisaje y las espacialidades de sectores populares en el suburbano del Gran Córdoba. En M. Rosales, Z. G. Reyna, & C. Pedrazzani (Eds.), *La espacialidad crítica en el pensamiento político-social latinoamericano: Nuevas gramáticas de poder, territorialidades en tensión* (pp. 369–395). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4z9.22>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones* (C. Porta Massuco, Trad.; M. Beltré, Ilus.; G. Veronelli, Pról.). Ediciones del Signo.
- Luna, E. P., & Carreño, J. S. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 1(1), 317-329. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990205>
- Mamani Cussy, O. (2011). La educación comunitaria: Su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197–203. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf>
- Mancillas Bazán, C. (2018). Sistematización del trabajo que realiza el Centro Familiar para la Integración y el Crecimiento en la prevención y atención a víctimas de violencia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(1), 231–254. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.80>
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13–30). Biblos. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf

Martínez-Almanza, M. T., González-Valles, M. N., y Castro-Valles, A. (2024). El crimen organizado y su impacto en la movilidad humana en Ciudad Juárez. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*. 6(Migración), 140-151.

<https://doi.org/10.62364/cneip.6.2024.207>

Mejía Rosas, E. (2016). Impacto de la guerra del narcotráfico en el *rap* de Monterrey. El caso de *Mexican Fusca*. *Revista nuestraAmérica*, 4(8), 55–66.

<https://www.jstor.org/stable/48697712>

Méndez, R. L. P. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5036133.pdf>

Menéndez-Conde, E. (2014). ARTE ÚTIL: una entrevista con Tania Bruguera.

ARTEXPERIENCE: New York City, *Revista de Artes Visuales*, 1(13), 34-63.

https://taniabruquera.com/wp-content/uploads/2014_-_artexperienceverano2014_-_tania_entrevista_ernesto_-_esp.pdf

Muñoz Reséndiz, M. Q. (2014). *Accesibilidad a las áreas verdes urbanas como espacios públicos: El caso de Ciudad Juárez, Chihuahua* [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2015/02/TESIS-Muñoz-Resendiz-Mara-Quetzalli.pdf>

Navarro, P. (2021a, septiembre 6). Piden vecinos de Anapra reparación de bache: Desde las pasadas lluvias no se han tapado estos hoyancos en la vialidad. *Netnoticias*.

<https://netnoticias.mx/juarez/piden-vecinos-de-anapra-reparacion-de-bache>

Navarro, P. (2021b, septiembre 28). Piden vecinos reparar calle Rancho Anapra: Vialidad principal luce llena de baches y aguas negras. *Netnoticias*.

<https://netnoticias.mx/juarez/piden-vecinos-reparar-calle-rancho-anapra>

- Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2019). Youth on the edge of society and their participation in community art projects. *International Journal of Education Through Art*, 15(2), 201–215. https://doi.org/10.1386/eta.15.2.201_1
- Ocampo López, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57–72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Olesen, V. (2018). Feminist qualitative research in the millennium's First Decade: Developments, Challenges, Prospects. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, (Comps) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 264-316). SAGE Publications.
- Orbeta-Green, A., Doren-Tello, M., & Sanhueza-Vega, C. (2023). Artistic pedagogies in an emergency: Perspectives from nine visual arts teachers in the north, center and south of Chile. *International Journal of Education Through Art*, 19(3), 381–396. https://doi.org/10.1386/eta_00141_1
- Pavlou, V. (2021). Reflective visual journals as a means for promoting generalist preservice teachers' professional identity in art education. *International Journal of Education Through Art*, 17(2), 253–270. https://doi.org/10.1386/eta_00064_1
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 462–493). Sage Publications.
- Pérez Rubio, A. M. (2013). Arte y política: Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Nueva Época*, 20, 191–210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320781&orden=0&info=link>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence: Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 18(3), 1-14.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18031068>

Prokop, D., & Prokop, D. (2022, 7 julio). 'Sin luz, sin agua.' *Few answers for causes of days-long blackouts in Anapra*. El Paso Matters. <https://elpasomatters.org/2021/07/09/sin-luz-sin-agua-few-answers-for-causes-of-days-long-blackouts-in-anapra/>

Quispe-Martínez, D. E., & Castillo, F. (2022). *Reflexiones sobre la educación comunitaria: Una mirada alternativa a la educación formal*. Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences, 1(1), 1–19.

<https://revistas.jjsanmarcos.org/index.php/lajhed/article/view/7/94>

Redacción. (2020, 23 junio). Dan empleo temporal a 70 migrantes en servicios de albergues.

NetNoticias. <https://netnoticias.mx/juarez/dan-empleo-temporal-a-70-migrantes-en-servicios-de-albergues/>

Reyes Mendoza, N. M., Pech Polanco, B. M., & Mijangos Noh, J. C. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 223–251. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6511168.pdf>

Rocha, V. (2018). *Tania Bruguera: Hablar de lo que otros callan*.

<https://revistacodigo.com/entrevista-tania-bruguera/>

Romero, M. (2024). Basura en alcantarillas causan desbordamientos en Anapra: Personal de la JMAS encontró piedras, tablas plásticos y grasa. *Netnoticias*.

<https://netnoticias.mx/juarez/basura-en-alcantarillas-causan-desbordamientos-en-anapra>

Salazar Gutiérrez, S., & Curiel García, M. M. (2019). El cuerpo negociado, el cuerpo mercancía.

Trabajo sexual y precarización de la vida en Ciudad Juárez, México. *Espiral*

- (Guadalajara), 26(75), 89-117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/espisal/v26n75/1665-0565-espisal-26-75-89.pdf>
- Sánchez, P. Juárez, H. (2017). *Arte útil / Matria*. <https://www.artes-util.org/projects/matria/>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción* (M. L. Silveira, Trad.). Editorial Ariel. (Obra original publicada en 1996)
- Schugurensky, D. (2015). Pedagogía social y cambio social: Proyectos, espacios e intervenciones. En K. M. Villaseñor Palma, L. Pinto Araújo, M. Fernández Álvarez, & C. Guzmán Zárate (Eds.), *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 24-42). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/776757.pdf>
- Sinquefield-Kangas, R., Rajala, A., & Kumpulainen, K. (2022). Exploring empathy performativity in students' video artworks. *International Journal of Education Through Art*, 18(2), 145–160. https://doi.org/10.1386/eta_00091_1
- Swanzy-Impraim, E., Morris, J. E., Lummis, G. W., & Jones, A. (2023). How Ghanaian secondary visual arts teachers perceive the role of creativity in their teaching. *International Journal of Education Through Art*, 19(2), 175–193.
https://doi.org/10.1386/eta_00134_1
- Tolstói, L. (1949). *¿Qué es el arte?* [Versión escaneada]. El Ateneo. Recuperado de https://www.scribd.com/document/652283996/Que-Es-El-Arte-Leon-Tolstoi-Libro?doc_id=652283996&order=651774334
- Tzul Tzul, G. (2018). Sistemas de gobierno comunal indígena: La organización de la reproducción de la vida. En M. P. Meneses & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del*

Sur: Epistemologías do Sul (pp. 127–140). CLACSO.

<http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/sgcitzul.pdf>

Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157845.pdf>

Wallis, J. (2015). *Interview with Tania Bruguera. Art & the Public Sphere*, 4(1–2), 31–38.

https://doi.org/10.1386/aps.4.1-2.31_1

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir. Tomo I* (pp. 23–67). Ediciones Abya-Yala.

<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>

Wright, S. (2013). *Toward a lexicon of usership* [E-book]. Van Abbemuseum.

<https://www.arte-util.org/tools/lexicon/>

Anexos

Anexo 1. Plan inicial de trabajo

Diagnóstico (Observación e identificación de necesidades e intereses de lxs colaboradorxs)	1	5/14/24	5/15/24	13:30-15:30	Conociendo la comunidad	Recorrido por la comunidad y observación del entorno	Observación participante, toma de notas, entrevistas	Familiarizarse con la comunidad e identificar necesidades y problemas	Cuadernos, cámaras fotográficas, grabadoras de audio, mapas
	2	5/21/24	5/22/24	13:30-15:30	Análisis de datos y reflexión	Revisión de notas, discusión en grupo sobre los hallazgos, identificación de áreas prioritarias	Análisis de contenido, discusión grupal, lluvia de ideas	Analizar la información recopilada, identificar temas comunes, reflexionar sobre hallazgos	Cuaderno, cartulina, papel canela, marcadores, colores, plumas
	3	5/28/24	5/29/24	13:30-15:30	Definición de objetivos del proyecto	Lluvia de ideas para definir los objetivos específicos	Lluvia de ideas, selección de objetivos prioritarios	Establecer los objetivos del proyecto tomando en cuenta los hallazgos del diagnóstico y la reflexión	Papel, marcadores
	4	6/4/24	6/5/24	13:30-15:30	Planificación	Desarrollo de un plan de acción, selección de roles y responsabilidades	Lluvia de ideas, planeación colaborativa	Diseñar una estrategia general para abordar los objetivos del proyecto	Papel, marcadores, calendario, papel canela, cartulina
Pre-producción (preparación de herramientas y habilidades para la ejecución del proyecto)	5	6/11/24	6/12/24	13:30-15:30	Talleres de habilidades y planificación	Talleres prácticos de arte y producción artística, planificar detalles del proyecto	Talleres prácticos, discusiones grupales, ejercicios prácticos	Capacitar a lxs estudiantes en habilidades artísticas y de producción relacionadas con el tema y la necesidad observada y seleccionada, así como planificar detalles del proyecto	Materiales varios y equipo técnico según sea necesario
	6	6/18/24	6/19/24	13:30-15:30					
	7	6/25/24	6/26/24	13:30-15:30					
	8	7/2/24	7/3/24	13:30-15:30					
	9	7/9/24	7/10/24	13:30-15:30					
	10	7/16/24	7/17/24	13:30-15:30					
	11	7/23/24	7/24/24	13:30-15:30					
	12	7/30/24	7/31/24	13:30-15:30					

Producción (ejecución del proyecto)	13	8/6/24	8/7/24	13:30-15:30	Implementación del proyecto	Realización de las intervenciones artísticas, actividades comunitarias, trabajo en proyectos individuales y grupales	Producción colaborativa, seguimiento de planificación	Ejecutar las actividades planificadas de acorde a las necesidades identificadas a través de la producción artística	Materiales varios y equipo técnico según sea necesario
	14	8/13/24	8/14/24	13:30-15:30					
	15	8/20/24	8/21/24	13:30-15:30					
	16	8/27/24	8/28/24	13:30-15:30					
	17	9/3/24	9/4/24	13:30-15:30					
	18	9/10/24	9/11/24	13:30-15:30					
	19	9/17/24	9/18/24	13:30-15:30					
	20	9/24/24	9/25/24	13:30-15:30					
	21	10/1/24	10/2/24	13:30-15:30					
	22	10/8/24	10/9/24	13:30-15:30					
	23	10/15/24	10/16/24	13:30-15:30					
	24	10/22/24	10/23/24	13:30-15:30					
Post-producción (evaluación, reflexión y presentación de resultados)	25	10/29/24	10/30/24	13:30-15:30	Evaluación intermedia	Revisión de avances, identificación de áreas de oportunidad, ajuste de estrategias	Discusión de grupo, revisión de metas	Evaluar el progreso del proyecto hasta el momento, realizar ajustes si es necesario	Proyectos avanzados, papel, lápiz
	26	11/5/24	11/6/24	13:30-15:30	Preparación de la presentación final	Ensayos de presentación, preparación de materiales visuales, coordinación logística	Ensayos, coordinación logística, preparación de materiales	Preparar la presentación final del proyecto para la comunidad	Presentaciones visuales, equipo audiovisual
	27	11/12/24	11/13/24	13:30-15:30					
	28	11/19/24	11/20/24	13:30-15:30					
	29	11/26/24	11/27/24	13:30-15:30					
	30	12/3/24	12/4/24	13:30-15:30	Presentación final y evaluación	Presentación final del proyecto a la comunidad, evaluar el impacto	Presentación pública, discusión abierta.	Presentar los resultados del proyecto a la comunidad, evaluar el impacto y su percepción en colaboradores y comunidad por igual	Presentaciones visuales, equipo audiovisual

Anexo 2. Cronograma modificado por las necesidades del proceso

Fase	Objetivos generales de la fase	Sesión	Día	Horario	Actividad	Objetivos de la sesión	Descripción	Materiales
Diagnóstico de la realidad	Comprender el contexto, las percepciones y los sentimientos de lxs estudiantes respecto a su entorno y la escuela	1	4-Sep-24	15:30 - 17:30	Presentación	Crear un ambiente de confianza y presentar el proyecto	Presentar el proyecto, la dinámica del grupo, establecer acuerdos de trabajo y de convivencia y expectativas de la acción	Hojas, marcadores, pizarrón, post-its
		2	5-Sep-24	15:30 - 17:30	Análisis de Entorno Social y Escolar	Identificar problemáticas sociales y escolares que afectan al colectivo	Dinámica de lluvia de ideas sobre las problemáticas que enfrentan en su entorno social y escolar, identificar temas prioritarios	Papel kraft, marcadores, pizarrón
		3	11-Sep-24	15:30 - 17:30	Mapeo colectivo del entorno	Explorar las primeras impresiones sobre el entorno	Recorrido por la escuela y sus alrededores para capturar por medio del dibujo su percepción del lugar	Lápiz, plumas, hojas de máquina
		4	12-Sep-24	15:30 - 17:30		Visualizar cómo lxs estudiantes perciben el entorno	Utilizando los dibujos de la sesión anterior, lxs estudiantes crearán un mapa colectivo del entorno que rodea la escuela, señalando áreas importantes, peligrosas, bonitas, etc.	Dibujos del día anterior, papel cartulina o kraft, pegamento, marcadores y colores
		5	18-Sep-24	15:30 - 17:30	Identificación de sentimientos, problemáticas y oportunidades	identificar emociones y sentimientos asociados con el entorno escolar. Definir las problemáticas y oportunidades que existen en el entorno	En grupos pequeños, se discutirán y señalarán áreas que pueden considerarse problemáticas o negativas y aquellas positivas o con potencial, para luego identificar las emociones asociadas con ellas. Cada una se escribirá en tarjetas que se distribuirán en el espacio. Luego, cada grupo presentará sus conclusiones al resto del grupo.	Marcadores, hojas de papel, cinta adhesiva, tarjetas
		6	19-Sep-24	15:30 - 17:30	Síntesis del diagnóstico	Sintetizar la información recopilada y preparar la siguiente fase	Lxs estudiantes revisarán todo lo que han hecho hasta ahora para preparar un diagnóstico que sea la base del plan de acción	Mapa colectivo, notas, rotafolios, pizarrón, lápiz, papel, marcadores

Desarrollo del plan de acción	Co-crear un plan de acción desde el Arte Útil con lxs estudiantes, basado en las necesidades y deseos identificados en el diagnóstico	7	25-Sep-24	15:30 - 17:30	Definiendo nuestra visión	Crear una visión colectiva de cómo nos interesa habitar nuestro entorno	A partir del diagnóstico, se guiará a lxs estudiantes en la creación de una visión compartida por medio de la discusión en grupo y la creación de un collage para representar esta visión	Revistas, tijeras, pegamento, papel grande o cartulina
		8	26-Sep-24	15:30 - 17:30	¿Arte Útil?	Lluvia de ideas de posibles acciones artísticas que respondan a la visión anterior	Lxs estudiantes llevarán a cabo una lluvia de ideas de posibles acciones dentro de los lineamientos del Arte Útil que puedan realizarse para transformar el entorno a su visión, tomando en cuenta los valores y sentimientos positivos que discutimos anteriormente	Pizarrón, marcadores, hojas de papel
		9	2-Oct-24	15:30 - 17:30	Evaluando ideas	Seleccionar y refinar la idea o ideas más viables para el plan de acción	Se revisarán las propuestas para identificar cuál es la más viable, con mayor impacto y sostenibilidad.	Hojas de papel, marcadores, ideas previas
		10	3-Oct-24	15:30 - 17:30	Planificando la acción	Desarrollar un plan detallado para la ejecución de la acción artística	Lxs estudiantes trabajarán en la planificación detallada de la acción, incluyendo la distribución de roles, materiales necesarios y cronograma de actividades.	Plantillas de planificación, hojas de papel, marcadores
		11	9-Oct-24	15:30 - 17:30	Simulacro	Realizar un simulacro o boceto de la acción artística para identificar posibles ajustes	Se llevará a cabo una revisión del boceto, idea, a manera de simulacro para poder observar los ajustes necesarios al ser implementada.	Materiales varios y espacio
		12	10-Oct-24	15:30 - 17:30	Preparación final	Preparar los detalles para llevar a cabo el proyecto de Arte Útil	Se revisarán todos los aspectos de logística y materiales necesarios para la ejecución de la acción. Realizar un checklist final y asignar responsabilidades.	Lista, materiales finales, marcadores, pluma, pizarrón
Ejecución del plan de acción	Implementar el plan del proyecto de Arte Útil con la colaboración de lxs estudiantes	13	16-Oct-24	15:30 - 17:30	Implementación	Iniciar el proyecto	Comenzar la acción artística según lo planeado. El enfoque estará en la colaboración y en aplicar valores como solidaridad, empatía, amor, etc.	Materiales dependiendo de la acción, diario de artista
		14	17-Oct-24	15:30 - 17:30				
		15	23-Oct-24	15:30 - 17:30		Continuar la implementación	Asegurar que los roles designados están siendo cumplidos y que la participación está siendo llevada a cabo en armonía	Materiales dependiendo de la acción, diario de artista
		16	24-Oct-24	15:30 - 17:30				
		17	30-Oct-24	15:30 - 17:30		Continuar la implementación	Avanzar en la implementación, incorporando reflexiones en tiempo real	Materiales dependiendo de la acción, diario de artista
		18	31-Oct-24	15:30 - 17:30				
		19	6-Nov-24	15:30 - 17:30	Publicación	Cierre de la acción artística	Concluir la implementación de la acción, enfocándonos en mantener los cambios y la sostenibilidad del proyecto	Materiales dependiendo de la acción, diario de artista
		20	7-Nov-25	15:30 - 17:30				
		21	13-Nov-24	15:30 - 17:30		realizar un simulacro o boceto de la acción artística para identificar posibles ajustes	Organizar un evento de cierre a manera de exhibición o publicación de las conclusiones con la comunidad escolar y local. Lxs estudiantes presentarán su trabajo y reflexionarán sobre su impacto	Espacio para evento, invitaciones, documentación
		22	14-Nov-24	15:30 - 17:30				
		23	20-Nov-24	15:30 - 17:30				
		24	21-Nov-24	15:30 - 17:30				

Evaluación de la acción	Reflexionar en colaboración con lxs estudiantes sobre el impacto del proyecto, sus resultados y su sostenibilidad	25	27-Nov-24	15:30 - 17:30	Reflexión grupal	Reflexionar colectivamente sobre la experiencia con el proyecto de Arte Útil	Se hará una sesión de reflexión en grupo donde lxs estudiantes compartirán sus experiencias, aprendizajes y sentimientos respecto al proyecto	Cartulinas, papel kraft, marcadores, recortes
		26	28-Nov-24	15:30 - 17:30	Evaluación del impacto	Evaluar el impacto de la acción artística en la comunidad	Recuperar reflexiones, comentarios, testimonios, y otras formas de retratar la experiencia para revisar el impacto del proyecto. Lxs estudiantes analizarán la información para identificar los puntos más significativos	Hojas, marcadores, pizarrón, post-its
		27	4-Dec-24	15:30 - 17:30	Identificación de aprendizajes clave	Identificar y sintetizar los aprendizajes clave obtenidos durante el proyecto	Trabajaremos en pequeños grupos para identificar los principales aprendizajes tanto a nivel personal como colectivo. Luego, se compartirán los aprendizajes para registrarlos en la sistematización	Hojas de papel, marcadores, pizarrón, cartulina o kraft
		28	5-Dec-24	15:30 - 17:30	Propuestas de mejora y sostenibilidad	Proponer mejoras para futuras intervenciones y estrategias para la sostenibilidad del proyecto	Lxs estudiantes generarán propuestas basadas en las reflexiones anteriores para identificar cómo mejorar acciones en el futuro y como mantener los cambios positivos en el tiempo, incluso sin la presencia de las facilitadoras	Hojas de papel, marcadores, pizarrón, cartulina o kraft
Sistematización de la experiencia	Documentar y analizar en colaboración con lxs estudiantes el proceso y los aprendizajes obtenidos durante todo el proyecto	29	11-Dec-24	15:30 - 17:30	Documentación y análisis de la experiencia	Iniciar la sistematización de la experiencia mediante la organización de la documentación del proyecto	Lxs estudiantes revisarán fotos, videos, notas y otros materiales generados durante el proyecto para organizar la información en un formato que permita que se analice después	Papel, marcadores, fotos, videos, notas, diarios de artista, estambre, post-its
		30	12-Dec-24	15:30 - 17:30	Creación de presentación final	Crear un informe final que sistematice la experiencia, y preparar una presentación para compartir con la comunidad	Lxs estudiantes colaborarán en la estructuración y redacción de algo que permita resumir el proyecto, incluyendo las diversas fases que se llevaron a cabo, los aprendizajes obtenidos y las sugerencias.	Papel, marcadores, hojas, lápices, etc.

Anexo 3. Constancia de colaboración Educación a Menores con Maduración Asistida

Cd. Juárez, Chih; a 04 de septiembre del 2024

Asunto: CONSTANCIA DE COLABORACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA

Por este medio y anteponiendo un cordial saludo me dirijo a usted para hacer constar que el colectivo de Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA) acepta la intervención grupal de la Lic. **Karla Alexandra Rodríguez Mendoza**, estudiante de la Maestría en Investigación educativa aplicada, para llevar a cabo la investigación titulada ***"Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad y la nutrición socioemocional en jóvenes a través del arte"***, durante el periodo de enero-diciembre del 2024 en la Sede Anapra, ubicadas en la calle Hipocampo No. 10117, Col. La conquista, 32107 Juárez, Chih.

A petición de la parte interesada y para los fines personales que mejor le convengan se extiende la presente constancia de aceptación de colaboración a los **cuatro** días del mes de **septiembre** del año **dos mil veinticuatro**.

ATENTAMENTE


Mtra. Bianca Monserrat Castillero Vela
Directora General de EMMA



Educación a Menores con Maduración Asistida

 Calle Bolivia 223 Norte, Colonia Partido Romero, Cd. Juárez Chih.
 colectivoemma@gmail.com  656 407 92 97 - 656 191 26 72

MIEMBRO ACTIVO POR LOS DERECHOS HUMANOS

Anexo 4. Consentimiento informado xadres y tutorix de familia

Carta de consentimiento informado para padres

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación **"Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad y la nutrición socioemocional en jóvenes a través del arte"** que tiene como objetivo abordar las necesidades socioemocionales y fomentar la participación activa y colaborativa de la comunidad estudiantil de EMMA Anapra, a través del desarrollo de un proyecto de Arte Útil que fomente la conexión con la comunidad, abordar las necesidades específicas del contexto y el desarrollo tanto colectivo como individual de las y los jóvenes que integran la comunidad estudiantil de "EMMA" en su sede de Anapra. En el proyecto, las y los estudiantes del programa EMMA en Anapra, en acompañamiento de sus facilitadoras, realizará, un proyecto de arte que busque atender una necesidad de la comunidad en la que habitan, desarrollando en conjunto lazos mas fuertes con su contexto, entre ellas y ellos mismos, y fortaleciendo algunas de sus habilidades sociales y emocionales.

Su participación consiste en constar dos entrevistas y un grupo focal al ser madre, padre, tutora o tutor de algún alumno o alumna inscrita al programa EMMA en el ciclo enero-diciembre 2024. Serán dos entrevistas de aproximadamente una hora cada una entre los meses de septiembre a diciembre, y un grupo focal de aproximadamente dos horas, en donde se grabará audio, video y se tomarán registros fotográficos de algunas de las actividades, pero cuidando la identidad de cada participante en todo momento.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son nulos o mínimos en relación a su estado emocional, sin embargo, se cuenta con acompañamiento psicológico dentro de la sede, en caso de ser requerido un acompañamiento más profundo o manejo de emociones.

El estudio presenta los siguientes beneficios para las y los estudiantes: desarrollo de habilidades sociales y emocionales que les permitan conectar con su comunidad, lazos comunitarios para fortalecer relaciones, además de lo generado a través del proyecto comunitario específico, que busca atender alguna necesidad del contexto, y los investigadores se comprometen a acompañar en su totalidad los procesos de la investigación, además de realizar revisiones con cada participante y colaboradoras para corroborar las interpretaciones y los resultados obtenidos sin que signifique gasto alguno, ya que el estudio es completamente gratuito.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con Educación a Menores con Maduración Asistida (EMMA), o la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se me ha garantizado que mis datos serán confidenciales, así como mi identidad protegida, evitando compartir nombres propios y datos personales, además de realizar una revisión de registros fotográficos y videográficos para, ya sea, confirmar mi autorización para la transcripción, o eliminar contenido que considere sensible o inadecuado.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación y la participación de mi hija(o) y/o tutorada(o) legal, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante

Nombre, firma y/o huella digital de la madre, padre, tutor o tutora de la participante

Nombre y firma del testigo 1

Relación que guarda con el participante: _____

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con la lic. Karla Alexandra Rodríguez Mendoza, investigadora responsable del proyecto, al teléfono (656) 322-5891 y al correo al239151@alumnos.uacj.mx y con el Dr. Luis Manuel Lara Rodríguez, Responsable del Proyecto, al teléfono (656) 300-1807 y al correo electrónico luis.lara@uacj.mx.

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y fany.solis@uacj.mx

Anexo 5. Asentimiento informado

Carta de asentimiento informado

Asentimiento Informado para Participación en el Proyecto de Investigación "Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad y la nutrición socioemocional en jóvenes a través del arte"

Me están invitando a participar en el proyecto de investigación "Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad y la nutrición socioemocional en jóvenes a través del arte" que busca ayudar a jóvenes como yo a mejorar nuestras habilidades sociales y emocionales a través del arte. Juntos, con nuestros compañerxs y facilitadoras, desarrollaremos un proyecto artístico que nos permitirá conectarnos mejor con nuestra comunidad y entre nosotrxs, además de trabajar en algo que sea útil para nuestro entorno.

Voy a seguir tomando mis clases de arte como lo hago normalmente en la escuela, pero como parte de este proyecto, realizaré entrevistas, participaré en grupos de discusión, y crearé arte que estará relacionado con ayudar a mi comunidad. Todo esto sucederá durante mis clases normales, dos veces a la semana, de septiembre a diciembre de 2024. Estas actividades tomarán aproximadamente 60 horas en total, y se realizarán durante mis clases de arte.

No se espera que haya riesgos, pero si en algún momento me siento incómodx o emocionalmente afectadx, habrá apoyo psicológico disponible para mí en la escuela y me será posible retirar mi consentimiento en cualquier momento.

Al participar, tendré la oportunidad de desarrollar mejor mis habilidades sociales y emocionales, fortalecer mis relaciones con mis compañerxs y mi comunidad, y ser parte de un proyecto que ayudará a mejorar mi entorno. Mi información personal y mi identidad serán protegidas. Mi nombre no se compartirá con nadie fuera del proyecto, y podré revisar cualquier foto o video en el que aparezca antes de que se utilice para asegurarme de que esté de acuerdo.

Entiendo que participar es completamente voluntario. Puedo decidir en cualquier momento dejar de participar sin que esto afecte mi relación con la escuela o con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Declaración Final:

Todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado de manera clara y entiendo mi participación en este proyecto.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

Nombre y firma del testigo 1

Dirección

Relación que guarda con el participante: _____

Nota: En participantes menores de edad, menores de 8 años firma el padre o tutor legal. En edades de 8-17 años, se requiere el asentimiento y firma del/la menor de edad. Sustantivamente la misma información, en un lenguaje acorde a las edades de quienes participarán en la investigación.

NOTA DISPENSA DE CONSENTIMIENTO: En caso de no requerir el consentimiento fundamentar el hecho ya que puede ser un estudio por observación, retrospectivo o sin riesgo.

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con la lic. Karla Alexandra Rodríguez Mendoza, investigadora responsable del proyecto, al teléfono (656) 322-5891 y al correo al239151@alumnos.uacj.mx y con el Dr. Luis Manuel Lara Rodríguez, Responsable del Proyecto, al teléfono (656) 300-1807 y al correo electrónico luis.lara@uacj.mx.

Añadir la redacción siguiente.

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloria Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 6. Dictamen aprobatorio del Comité de Ética en la Investigación



Resolución CEI-2024-2-1443

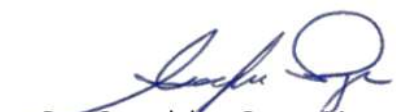
Ciudad Juárez, Chihuahua, a 29 de noviembre de 2024

Karla Alexandra Rodríguez Mendoza
Dr. Luis Manuel Lara Rodríguez
Presente.

El Comité de Ética en la Investigación (CEI), después de recibir las recomendaciones atendidas del protocolo de investigación CEI-2024-2-277, denominado “Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad y la nutrición socioemocional en jóvenes a través del arte”, resolvió:

Dictamen favorable

Atentamente
“Por una vida científica
Por una ciencia vital”



Dra. Gwendolyne Peraza Mercado
Presidente del Comité de Ética en la
Investigación



Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez
Secretaria del Comité de Ética
en la Investigación

c.c.p. Archivo.

Anexo 7. Carta de autorización de uso de identidad institucional y resguardo de información

Carta de autorización de uso de identidad institucional y resguardo de información

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 24 de noviembre del 2025

A quien corresponda:

Por medio de la presente, yo, Bianca Monserrat Castillero Vela, en mi calidad de Directora del colectivo socioeducativo “EMMA” (Educación a Menores con Maduración Asistida), hago constar que autorizo Karla Alexandra Rodríguez Mendoza a utilizar el nombre de la institución EMMA dentro de la tesis de maestría titulada *“Acciones colaborativas para el cultivo de una comunidad a través del Arte Útil”*, que se desarrolla en el marco del programa Maestría en Investigación Educativa Aplicada.

Asimismo, reconozco y confirmo que:

1. Karla Alexandra Rodríguez Mendoza llevó a cabo un proyecto educativo–artístico con estudiantes de EMMA durante el periodo de enero-junio del 2024
2. La institución está informada sobre el uso del nombre, contexto y descripciones generales de la escuela dentro del documento académico.
3. Se autoriza el uso de información institucional únicamente con fines académicos y de investigación.
4. El tratamiento de datos personales y sensibles de estudiantes, docentes y personal se realizará conforme a los principios de confidencialidad, anonimato y protección de datos establecidos por la normativa aplicable.

Extiendo esta carta para los fines que convengan al interesado.

Atentamente,

Bianca Monserrat Castillero Vela

Directora