



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El hacer comunitario en las experiencias artísticas de los niños Ikoots”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Verenice Angeles Morales

Directora de Tesis: **Mtra. Victoria Eugenia Morton Gómez**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística,
misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las
Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

Dedicatorias

Para mi mamá Cristina.

Este logro es para ti, eres mi ejemplo de vida. Agradezco todos los momentos que compartimos y el apoyo que siempre me has dado, el esfuerzo por acompañarme en este trayecto así como la dicha de soñar conmigo... soy la hija más bendecida del mundo porque te tengo a ti.

Para José Antonio y Arian.

A mi hermano por la confianza durante situaciones complejas. A mi sobrina por los abrazos y sonrisas más confortables en todo momento, nunca dejes de tener curiosidad, ese es el comienzo de todo.

Para mis primos y primas consentidos

Ustedes son parte de la energía positiva que me alienta a seguir adelante, gracias por comprender las ausencias así como disfrutar de los momentos juntos, por buscar los motivos para convivir y demostrar los lazos que nos unen como familia.

Rolando

A mi novio. Sé que llegamos al lugar y al momento preciso. Eres quien me enseña a mirar las cosas desde distintas perspectivas, a vencer los miedos y a enfrentar los retos; a conocerme a través de ti y a valorar cada instante en este mundo.

Agradecimientos

A San Mateo del Mar... a los Ikoots

Quiero agradecer la experiencia compartida con la Maestra Elena Ballarta Miranda, quien me permitió adentrar a los conocimientos comunitarios y valorar el esfuerzo que los docentes de la comunidad realizan a diario en las aulas con los niños, a quienes también quiero hacer llegar mi agradecimiento por el recibimiento y la riqueza cultural que compartieron conmigo.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el acompañamiento y asesoramiento de la Mtra. Victoria Eugenia Morton Gómez quien en todo momento supo guiarme, a través de la reflexión y el cuestionamiento, las conversaciones profundas y los consejos, sobre todo por alentarme a la investigación de manera sensible durante este andar.

Parte de que este proyecto se desarrollara en la comunidad Ikoots fue gracias a la invitación del Dr. Antonio Carrillo Avelar a quien debo el crecimiento profesional y personal por el apoyo, la confianza y el recibimiento en el equipo de trabajo que se conformó interinstitucionalmente, gracias por creer en mí.

Extiendo el agradecimiento y sobre todo el reconocimiento a la labor académica de los profesores que ampliaron mi experiencia artística y educativa en el Centro Nacional de las Artes. A Francisco, Alma, David, Alejandra, Mayra y Mónica quienes con sus conocimientos volvieron confortables los seminarios y dieron un sentido distinto a la enseñanza y aprendizaje desde las artes.

Índice	Página
Introducción	6
Capítulo 1. Planteamientos sobre la Educación Artística	12
1.1 La Educación Artística en el plano escolar	13
1.2 La Educación Artística en el trayecto pedagógico	17
1.3 El encuentro con San Mateo del Mar	23
1.4 Preguntas y objetivos para la investigación e intervención educativa	25
1.5 La investigación cualitativa como fundamento epistemológico	28
1.5.1 Fases en el proceso de investigación	32
1.5.2 Los instrumentos cualitativos	33
1.6 La aproximación analítica en el contexto Ikoots	37
Capítulo 2. La cultura Ikoots	43
2.1 El trayecto como espacio para reflexionar los datos	44
2.2 Los Ikoots de San Mateo del Mar	47
2.3 El contexto escolar	53
2.3.1 El vínculo de las expresiones artísticas en el plano escolar	55
2.3.2 El diagnóstico y su implicación en el diseño de intervención	57
Capítulo 3. Experiencia Artística	62
3.1 Relevancia de la Educación Artística	63
3.2 La diversidad y la interculturalidad concebidas desde la Educación Artística	65
3.3 Aproximación a las estéticas decoloniales	68
3.4 Entender la experiencia	71

3.5	La experiencia artística	74
3.6	La experiencia estética como posibilidad en la experiencia artística	76
Capítulo 4.	El color en la experiencia	81
4.1	El sentido de intervenir en el aula	82
4.2	Pedagogía por proyectos	84
4.3	Proyecto de intervención	88
4.4	El color en la experiencia	91
Capítulo 5.	El hacer comunitario en las experiencias artísticas de los niños Ikoots	94
5.1	El tejido de mi experiencia	95
5.2	Primeros hallazgos: La relación entre Cultura, Arte y Educación Artística desde el contexto Ikoots	96
5.3	El contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonante de la experiencia artística y su presencia en las producciones de los niños	103
5.4	La cultura Ikoots en el aula y en las producciones artísticas	107
5.5	Un acercamiento a la experiencia docente	128
5.6	La pedagogía por proyectos como propuesta para crear experiencias artísticas en el aula	135
	Conclusiones	138
	Referencias bibliográficas	146
	Fuentes electrónicas	152
	Anexos	154

Introducción

Nuestro presente está en constante transformación, estamos inmersos en una sociedad que demanda exigencias con rigores de corte científico, tecnológico y económico; la competencia por lograr sobresalir del resto de la población, hace que cada uno de nosotros se aliene de sí mismo para adaptarse a las condiciones del medio.

Formar parte de las “mayorías” se vuelve “la moda”, vestir, hablar, crear, actuar, y ser como otros, nos alejan de nuestro origen y nos acercan a la uniformidad. Sin embargo, cada sujeto en el mundo es único, está integrado por experiencias, emociones, vivencias, recuerdos; somos interpelados por otros semejantes a nosotros, así como también somos influidos por aquellos que miran la realidad desde otras perspectivas; somos seres complejos inmersos en una red de relaciones humanas que día a día se están desvaneciendo por la constante vertiginosidad de un mundo capitalista.

En este escenario de globalización, existen comunidades que buscan afianzar su identidad y manifestar su realidad, así como otras formas de producir conocimiento. Estos otros conocimientos, requieren de procesos paulatinos y constantes de participación desde distintos escenarios interdisciplinarios e interinstitucionales que en constante diálogo, permitan comprender las diferencias y particularidades de las prácticas sociales que se dan en los diversos contextos que existen en nuestro país.

Ante la diversidad de conocimientos que se generan en estas comunidades, también existen un sentido artístico y uno estético que los acompaña, los cuales impregnan de significados complejos a su hacer comunitario. Elementos rituales, miméticos y míticos, explican el origen de estos pueblos, con estéticas particulares que nos hablan de un conocimiento artístico que manifiesta una manera propia de relacionarse con el entorno de forma sensible y emotiva.

El conocimiento artístico en espacios locales, mantiene vigencia por la manera en que se ha transmitido al paso del tiempo a través de la oralidad, así como por las prácticas que desarrollan sus pobladores a partir de la reproducción e imitación de sus procesos de elaboración, los cuales crean espacios de enseñanza y aprendizaje desde tiempos

ancestrales. Para comprender la carga simbólica de estos aspectos artísticos y estéticos es necesario adentrarse al conocimiento de la vida cotidiana de los pobladores e indagar en las relaciones que ésta mantiene con distintos aspectos de la vida comunitaria como la economía, la política, la mitología, la religión y las actividades productivas.

Todo este bagaje cultural se adentra a la escuela y apertura el encuentro con experiencias que relacionan la vida de los alumnos con aquello que viven en el entorno cotidiano. De esta manera es, que las experiencias artísticas de los niños aluden a este mundo simbólico relacionado y articulado de modo peculiar, éstas cuentan la vida de sus pobladores a través de narrativas que se bailan, que se cantan, que se escuchan, que se miran y se sienten en sus danzas, en su música, en sus bordados, en la ropa, en su gastronomía, en sus creencias, en su hacer comunitario.

Las características propias para comprender las experiencias artísticas que surgen en una comunidad, así como la relación que éstas crean en el aula, fueron aspectos relevantes que me llevaron a realizar una investigación y una intervención que dieran cuenta de ello. La vida artística tanto de los pobladores como de los niños Ikoots, aportó a la construcción de conocimientos sobre la Educación Artística desde un espacio que propició el diálogo intercultural en beneficio del acercamiento y entendimiento de nuevas maneras de crear experiencias artísticas en el aula.

Estas inquietudes son parte esencial del proyecto de investigación que realicé en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, mediante la elaboración de un diseño de intervención en el aula con alumnos de cuarto grado que he denominado: *El hacer comunitario en las experiencias artísticas de los niños Ikoots*.

Este trabajo a su vez, es parte de un proyecto interinstitucional e interdisciplinario que tiene como nombre “La docencia intercultural bilingüe, una práctica sociocultural con múltiples sentidos”. La finalidad del mismo es la búsqueda de formas alternas para abordar el currículum desde una perspectiva intercultural crítica, el cual puede constituirse desde la propia cultura para entablar el diálogo hacia otras sin imposición alguna. Tal articulación nació de la invitación por parte de tres compañeros de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística para participar con ellos en esta construcción

epistemológica de manera colectiva en la comunidad Ikoots; en adelante, esta experiencia acompaña la escritura de este documento.

Cada integrante del equipo desarrolló su trabajo y generó aportaciones al campo así como al grupo de docentes de la primaria. La adopción de mi proyecto surgió por la propuesta que contiene al partir de experiencias de la comunidad con carácter artístico para articularse con la Educación Artística en el aula y promover el diálogo epistemológico que dio pie al encuentro intercultural desde el campo de las artes. Estas experiencias están publicadas en un libro que tiene su origen en artículos escritos tanto por docentes e investigadores que participamos en él y que lleva por nombre “Experiencias Didácticas Interculturales: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz” que edita la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para llevar a cabo esta investigación, parto de la idea de que la Educación Artística es capaz de propiciar espacios relacionales a través de las experiencias artísticas en el aula que ofrezcan un diálogo intercultural. Por tanto, mi postura está orientada hacia el ejercicio que también apunta a este tipo de diálogo desde las artes, es decir, desde las distintas perspectivas teóricas que abonaron a la construcción del conocimiento de mi objeto de investigación, que está delimitado en el análisis de las experiencias artísticas de los niños Ikoots como generadoras de espacios y momentos interculturales.

En este esfuerzo por comprender que sucedió en el trayecto investigativo, en el diseño, así como en la intervención me adentré al conocimiento de enfoques teóricos sobre las artes y la Educación Artística desde una perspectiva decolonial, lo cual, me llevó a problematizar mis concepciones sobre la cultura y a partir de ello delimitar a qué aspectos de la cultura Ikoots hago referencia. Hablar de cultura pareciera generalizar un concepto que se emplea deliberadamente para distintas acepciones, por ejemplo hemos escuchado hablar de la cultura popular, la cultura de occidente, las culturas minoritarias, la cultura mexicana, la cultura urbana, la cultura escolar, etc.

Referirme a este término indica la serie de relaciones que surgen en contextos y situaciones determinadas, en las cuales, hay una interacción entre los integrantes implicados tanto en su interior como en su exterior y de las cuales derivan determinadas manifestaciones o representaciones que hablan de ellos, entonces estas manifestaciones y

comportamientos son las que originan *cultura* dadas las condiciones de nuestro “caleidoscopio cultural” (Aguirre y Jiménez, s.f.) que va más allá de las fronteras políticas.

Por tal motivo, retomé la perspectiva cultural de Geertz (1992) al hablar de entramados sociales y no señalar únicamente al término cultura desde una perspectiva delimitada geográficamente. También recuperé elementos del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) para significar las representaciones del grupo social en el cual estuve inmersa, mismos que profundizo al interior de este documento.

El enfoque intercultural (Walsh, 2009; Aguirre, 2015; Aguirre y Jiménez, s.f.) y decolonial (Albán, 2014; López, 2014; Mignolo, 2003, 2007, 2014) fueron posicionamientos teóricos que coadyuvaron a advertir desde el lugar de los sujetos aquellos significados con relación a las producciones artísticas locales, más allá de comprenderlas desde “afuera” como manera única de hacerlo y en este sentido, es que mis concepciones sobre lo artístico también se fueron modificando. Por ello, en apartados consecuentes me remito al “desprendimiento” así como al “desaprender para re aprender” (Mignolo, 2014) que experimenté y sigo experimentando como una forma de relacionarme tanto desde “dentro” como desde “afuera”.

Para entender de mejor manera en qué consistió esta labor, dividí el trabajo en cinco capítulos. En el primero denominado *Planteamientos sobre la Educación Artística*, bosquejo el panorama que en este campo se visualiza desde la escuela primaria, también expongo algunas de las principales problemáticas en torno al tema, así como la necesidad de atender contenidos artísticos en el aula. En este sentido, realicé la indagación de algunos proyectos sobresalientes en el campo y que en su constitución metodológica presentan alternativas concretas para trabajar el acercamiento a las artes desde la escuela, con la finalidad de comprender cómo se pueden construir nuevas propuestas. En este apartado describo los objetivos y los cuestionamientos que me llevaron a investigar e intervenir.

También incorporo los elementos teórico – metodológicos que desarrollé durante la inmersión y el tratamiento de datos que obtuve de mis visitas a la comunidad, así como de aquellos referentes para el momento analítico, con la finalidad de que el lector conozca

las herramientas e instrumentos de corte cualitativo que estuvieron presentes en este proceso de investigación.

En segundo capítulo *La cultura Ikoots*, presento la contextualización de la comunidad, el grupo y la maestra con quienes desarrollé el proyecto. Planteo parte de la historia del pueblo Ikoots para dar presencia a los vínculos que permean sus prácticas culturales y su hacer comunitario, mismas que fueron eje fundamental para la comprensión de sus modos de vida, y de esta manera generar un proyecto artístico para el grupo que fuera pertinente para este contexto.

Experiencia artística, es el nombre que doy al tercer capítulo en donde profundizo el marco teórico – referencial que sustentó mi intervención. Basada en conceptos tales como experiencia (Dewey, 2004), experiencia artística (Dewey, 2008), experiencia estética (Jauss, 2002), emprendí el diálogo con perspectivas críticas de diversidad e interculturalidad en el campo de la Educación Artística, siguiendo esta línea, me encontré con el concepto de estética decolonial (Palermo, 2014; Albán, 2014; Mignolo, 2003, 2007, 2014), como un referente que me permitió la lectura de los datos en este contexto situado.

En el cuarto capítulo, se desarrolla la fundamentación teórica sobre la pedagogía por proyectos (Hernández y Ventura, 2008; Torres, 2000) para consolidar la articulación del mismo en conjunto con la profesora titular. En este encuentro ambas nutrimos el trabajo con aportaciones del conocimiento comunitario y aquel que compartí desde mis estudios de posgrado. Por tal motivo, nombro este apartado con el título del proyecto: *El color en la experiencia*.

Finalmente el quinto capítulo está integrado por el apartado analítico, mismo que he titulado: *El hacer comunitario en las experiencias artísticas de los niños Ikoots*, que también titula esta tesis. Derivado de la indagación e investigación me adentré al conocimiento artístico que poseen tanto los alumnos y la maestra con el cual logré establecer el vínculo entre los conceptos: Cultura, Arte y Educación Artística, y que forma parte de los primeros hallazgos de corte analítico.

Aunado a lo anterior, doy profundidad a la categoría central de este apartado: *El contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonador de experiencias artísticas y su presencia en las producciones de los niños*, misma que derivó por su recurrencia en el trabajo de campo, durante el proceso de diseño e intervención en el aula, así como en las producciones de los niños. Finalmente, el quinto capítulo se acompaña por el análisis de la pedagogía por proyectos y parte de la narrativa de la maestra titular, en donde se refleja el trabajo conjunto, así como sus impresiones en el desarrollo de la intervención

En este transitar por el campo de la Educación Artística, existieron múltiples experiencias que también modificaron mi manera de concebirlo, por ello la escritura de este documento va acompañada por parte de las vivencias que tuve tanto en lo académico, como en el espacio de crecimiento personal, mismas que posibilitan nuevas maneras de comprender nuestro hacer como sujetos que formamos parte de un todo relacionado.



CAPÍTULO 1

Planteamientos sobre la Educación

Artística



En el presente capítulo, esbozo parte de las problemáticas que existen en torno al tratamiento de la Educación Artística en el plano educativo para comprender por qué surgió en mí la necesidad de estudiar e investigar sobre este campo.

También describo cuáles fueron las principales interrogantes que acompañaron mi trayecto de investigación y los objetivos que delimité en este proceso, mismos que son parte articuladora en la inmersión al contexto Ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca. Por tanto, este apartado contiene los aspectos metodológicos que sustentan mi investigación.

1.1 La Educación Artística en el plano escolar

Para hablar sobre el tema que me ocupa en este espacio, me es necesario plantear parte de la experiencia que he vivido en el plano educativo, porque ha sido ésta la que constantemente moviliza la manera en que me desenvuelvo dentro de mi entorno profesional y la que me invita a explorar mis capacidades y proponerme retos en busca de respuestas ante un escenario de señalamientos hacia los docentes quienes estamos gran parte del tiempo bajo la lupa de la sociedad.

Ser maestra en estos tiempos no es una tarea sencilla, vivir bajo la presión de los medios de comunicación, la inconformidad social, el descontento de la población y el abandono en el que nos mantienen las instituciones educativas, parecen ensombrecer los ánimos por encontrar soluciones a los conflictos que a diario nos aquejan. En este contexto, nuestro organismo reciente el cúmulo de dolencias sociales que se refleja en las actitudes y comportamientos que continuamente percibimos en nuestros alumnos.

La escuela se ha convertido en el lugar que de manera fortuita es elegida como el lugar para acallar estas inconformidades y por tanto, los maestros somos quienes llevamos a cabo esta misión. Elegir ser maestra más allá de estas tareas asignadas socialmente, alude a una manera de entender *mi hacer* en el contexto en el cual me he desenvuelto.

Decidí ser maestra porque estoy convencida que con la educación, pensar en sociedades distintas es posible, que tener acceso a diferentes maneras de producir conocimiento nos vuelven sujetos capaces de apuntar hacia el cambio desde nuestras

propias acciones, y sobre todo porque es en la infancia en donde éstos y otros propósitos pueden germinar.

Soy maestra de primaria desde hace siete años, he laborado en dos centros de trabajo con similitudes contextuales en donde los alumnos están vinculados con actividades afines al comercio formal e informal, estos niños que estudian por la mañana y en ocasiones trabajan por la tarde para ayudar a sus padres, son parte del reflejo de una sociedad vulnerable que requiere buscar por sus propios medios diferentes maneras de tener un estilo de vida sustentable.

Este tipo de dinámicas son con las que me he enfrentado durante mis años de servicio y que me han hecho reflexionar sobre el espacio que la escuela ocupa para dotar a los niños de momentos en donde puedan desprenderse y hacer de ella un lugar propositivo y de encuentro sensible en el que dispongan de experiencias que propicien un desenvolvimiento diferente al que habitualmente se enfrentan.

Particularmente también he formado parte de este sistema en el cual persiste el descontento, sin embargo, he buscado esos momentos en donde el diálogo conmigo y el encuentro con lo emotivo me invitan a pensar sobre nuevas maneras de estar en este espacio.

Reflexionar sobre las aproximaciones que he tenido con relación a temas artísticos cruzan mi trayecto formativo y, a su vez, también han implicado un vínculo personal que alude a emociones y experiencias que han enriquecido mi crecimiento como ser humano. Entre los acercamientos hacia los lenguajes artísticos, me remito al encuentro con la danza, específicamente a la danza regional, misma que se ha convertido en un medio para poder manifestar a través del cuerpo, las diversas sensaciones que la música genera en mi organismo.

Aquellos momentos que quizá pudieran denominarse como ocio (Jauss, 2002) se fueron convirtiendo en situaciones que detonaron aprendizajes sobre el autoconocimiento del cuerpo, los distintos sonidos que emiten los instrumentos en diferentes regiones del país, el sentido de las danzas y los bailes, así como el significado del color y los atuendos que en las distintas localidades del territorio mexicano portan sus habitantes; el vínculo

de los seres humanos con la naturaleza y de esta manera comprender cómo se entiende en el terreno de lo artístico el concepto de juego.

Jugar a que se es otro a través de una máscara o una indumentaria, encontrarse con los dioses o ser uno de ellos. Mimetizarse y dar vida a espacios y lugares que sólo la imaginación y la expresividad nos lo permiten. Por otro lado, observar los detalles de aquellos pasos y la coordinación para lograr una obra dancística para un público, fueron elementos que me llevaron a pensar que los lenguajes artísticos se relacionan para generar cambios en la manera de interactuar y de estar en el mundo, de cobrar sentido, de comunicar, de expresar y hacernos partícipes en comunidad.

Pensar que este tipo de relaciones pueden surgir a partir del encuentro con la Educación Artística, desde las aulas y a temprana edad con los niños, me llevó a buscar maneras de hacerlo. En esa indagación me di cuenta de que éste, es un campo que ha padecido por la falta de espacios que atiendan las inquietudes de los docentes para comprender cómo darle tratamiento y que, en esos espacios seamos los profesores quienes vivamos los lenguajes artísticos de manera diferente al sentido receptivo que pudiera entenderse al respecto.

Tener la oportunidad de adentrarme al estudio de la Educación Artística a través de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me permitió incidir en algunas situaciones que me ayudaron a explicar y comprender por qué este campo se problematiza y se complejiza. Más allá de juzgar el actuar de los docentes que hacemos distintos intentos por acercar a nuestros alumnos a los lenguajes artísticos, busqué entender qué sucede.

Por ejemplo, incluir a la Educación Artística dentro del marco curricular no garantiza que en el aula se desarrollen actividades en estos términos, a pesar de las políticas internacionales, los esfuerzos por diseñar materiales que faciliten el trabajo con los contenidos artísticos y la apertura de horarios extracurriculares para dar cabida a temas derivados de la música, las artes visuales, la danza y el teatro. En este sentido, el Plan de Estudios 2011 propone:

abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. (SEP, 2011, p. 55).

Sin embargo, ¿a qué se debe que este propósito manifiesto en un documento oficial, no adquiera la validez necesaria que le daría el hecho de llevarlo a cabo? Al respecto considero los siguientes puntos que surgen de la experiencia propia, así como de la trayectoria de otros compañeros docentes cuando nos hemos referido a analizar tal cuestionamiento.

En términos curriculares, la Educación Artística es marginada por la prioridad asentada a otras asignaturas y la jerarquización de contenidos, aunada a la persistente debilidad en el dominio de contenidos artísticos y metodologías para abordarlos desde el aula.

Existe poca claridad en términos conceptuales para distinguir, entender y desarrollar en el aula momentos de expresión y apreciación artísticas. Lo anterior cobra como efecto, que este campo de conocimiento llegue a concebirse cercano o posible para cierto tipo de personas pertenecientes a determinados estratos sociales, con una formación especializada que está vinculada a la creación de artistas.

En ocasiones la Educación Artística se entiende como el instrumento emergente para cubrir festividades, concursos o manualidades en eventos sociales, lo cual deja de lado el proceso creativo, así como las implicaciones que éste puede tener al trabajar con emociones, sensaciones y la importancia del conocimiento que se genera; en cambio, se favorece la obtención de un producto. Hablar de la participación en actividades artísticas, contempla un conocimiento en este campo, mismo que los docentes debemos comprender y vivir para entender a qué se refiere tal discurso.

Estos factores posicionan a la Educación Artística en segundo plano, porque las acciones de nuestro sistema educativo van enfocadas de manera inmediata a la respuesta en términos de desempeño con relación a temas de las asignaturas de español, matemáticas o las ciencias, independientemente de las políticas que operan desde las

instituciones internacionales que buscan dar relevancia a los lenguajes artísticos dentro del terreno escolar.

En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) discutió y puso en marcha la *Ruta para la Educación Artística* con la finalidad de situar en debate, los medios a través de los cuales, la sociedad puede entrar en contacto con las artes como un derecho fundamental de todo individuo. Para alcanzar este objetivo, esta organización plantea elevar la calidad de la enseñanza de la Educación Artística y fomentar la expresión de la diversidad cultural.

Las decisiones que parten de instituciones internacionales van ascendiendo hasta lograr su incorporación en el plano nacional; si bien, en los planes de estudio para cada grado en la educación primaria se incluyen contenidos, actividades y estrategias, algunos docentes seguimos en la búsqueda de cómo llevar estas prácticas al aula, por supuesto esta tarea es desapercibida por las exigencias mencionadas con anterioridad, lo cual genera un círculo vicioso que no se ha superado.

En lo que respecta al fomento y expresión de la diversidad cultural, mencionada desde la UNESCO, hace falta transitar por la comprensión de los distintos enfoques que existen con relación a la Educación Artística y conocer los debates sobre el concepto en cuestión, el cual, puede concebirse como un discurso político de inclusión. Quizá en este sentido, un término para abordar tal discusión es la interculturalidad, misma que complejiza la diversidad cultural no como la existencia de diversas culturas, sino como la búsqueda de “la revitalización del ‘otro’, [...] repensarlo en términos relacionales de mutua comprensión y convertirlo en la base de la justicia social que abarca a todos” (Aguirre y Jiménez, s.f., p. 43).

1.2 La Educación Artística en el trayecto pedagógico

Como he mencionado, de manera recurrente el trabajo educativo se ha enfocado en ciertas áreas del conocimiento, con frecuencia encaminado a disciplinas como español, matemáticas e incluso a las ciencias naturales, con el propósito de abordar aquellos contenidos necesarios para el desarrollo de los sujetos con la intención de que promuevan

el progreso social al aplicar de manera directa los conocimientos que estas áreas proporcionan.

Sin embargo, el trayecto educativo que la Educación Artística ha transitado ha sido paulatino, se han propuesto alternativas metodológicas para su incorporación a la vida de los alumnos, lo cual continúa siendo una veta de conocimiento para ser estudiada. En el caso de los planteamientos que propongo, me di a la tarea de indagar sobre aquellos aportes que han hecho al campo algunos proyectos que parten de métodos globalizadores y que consideran en su articulación elementos contextuales. Lo anterior me permitió continuar problematizando la importancia de la Educación Artística en el aula.

Ha sido complejo encontrar relaciones durante la organización disciplinar en el campo pedagógico para tener la posibilidad de incluir áreas de conocimiento que aporten al desenvolvimiento y sensibilización de los seres humanos desde edades tempranas. Hablar en términos artísticos a veces implica pensar en la formación de artistas que producen, legitiman o valoran a través de un régimen establecido aquello que es una obra de arte, sin embargo, surgen propuestas que dan un giro al sentido que se plantea desde las artes al acercamiento que todo ser humano puede tener con ellas y sobre todo, modifica el entendimiento sobre la Educación Artística.

El esfuerzo crece en la medida en que se busca resignificar el papel de las artes en el ámbito educativo y las formas que pueden establecer vínculos entre los sujetos, las creaciones artísticas y el entorno o el mundo en el que vivimos. Dentro de estos esfuerzos, han surgido proyectos encaminados a darles tratamiento al interior de la escuela, mismos que abren la brecha en esta nueva forma de comprender el arte en la vida de los seres humanos y en especial de los actores que a diario estamos implicados en el proceso educativo.

En el año de 1967 se desarrolló en Nueva Inglaterra un proyecto basado en la interacción de niños y maestros con temáticas artísticas, vistas como un medio para lograr obtener explicaciones del mundo y desarrollar un pensamiento crítico, así como el aprendizaje reflexivo que puede promover el acercamiento al pensamiento artístico. En este tiempo, Nelson Goodman denominó a este trabajo “Proyecto Zero”, el cual, está articulado por varios temas; cada uno de ellos surge de las inquietudes e intereses en los

investigadores que se dieron a la tarea de vincular la teoría y la práctica entre la escuela y sus hallazgos. (Project Zero, 2016)

El Proyecto Zero buscó resignificar el papel de las artes más allá de su cualidad emotiva, al considerar un aporte cognitivo en los sujetos que entran en contacto con ellas. Una peculiaridad en este enfoque es la composición metodológica implicada en su diseño; esta propuesta, retoma la articulación interdisciplinaria y la globalización en el aula para el estudio de temas que acontecen en el actuar cotidiano. (Project, Zero, 2016)

Para el caso específico del campo que nos compete, existe un proyecto denominado “Pensamiento artístico” con la intencionalidad de apuntar hacia el aprendizaje reflexivo. Aquí, obras de las artes visuales y la música, enriquecen el pensamiento de los alumnos para aprender más sobre las artes. Un eje central es la “Paleta de artista” la cual tiene seis elementos que ayudan a crear como lo denominan “rutinas de pensamiento”, para reforzar el comportamiento intelectual del estudiante. (Project Zero, 2016)

Esta forma de abordar las artes en el plano cognitivo tiene implicaciones para considerar que el trabajo artístico va más allá del sentido emocional o subjetivo, sin embargo centrar el arte como el medio para acceder a un orden cognitivo mayor, es situarla nuevamente en un papel metodológico instrumental. Si bien, da una relevancia a la articulación de temas artísticos dentro del ambiente escolar, parece centrarse únicamente en el desarrollo intelectual del alumno.

El arte, como el medio para lograr el aprendizaje reflexivo y desarrollar la creatividad, abre un camino distinto al campo y lo posiciona como un área que también promueve el conocimiento y es en ésta medida, que modifica la forma en que se concibe. Lo anterior, permite comprender entonces que, la Educación Artística a través del acercamiento a los lenguajes artísticos tiene otro tipo de involucramiento más allá de la apreciación de sujetos aparentemente pasivos.

Derivado de lo anterior, existe un nuevo alcance al acercamiento con las artes, mismo que aporta un enfoque cognitivo y una metodología para su inserción en las aulas

a través de proyectos que vinculan el trabajo con diferentes disciplinas y dan un papel relevante para su inclusión en los modelos curriculares.

En el plano nacional, a partir del año de 1983 surgió de la iniciativa de José Luis Hernández Gutiérrez el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual tiene como metodología de trabajo, la pedagogía por proyectos, con el propósito de “generar situaciones de enseñanza – aprendizaje donde el niño juega un papel activo, crítico creativo y responsable de su propio aprendizaje. Se establece un puente entre la escuela y el medio ambiente” (PACAEP, 1987, p. 76).

El PACAEP recupera el vínculo interdisciplinario y la cultura en donde se desenvuelven los alumnos, centra al niño en el proceso así como a sus intereses, los cuales son la iniciativa que los orilla a la investigación de diversos temas que emplean a los contenidos curriculares como herramientas para su entendimiento; “no se trata únicamente de la actividad por la actividad, sino de una serie de acciones planeadas que no sólo tienen que ver con la actividad física, sino que intentan poner en juego también todas las posibilidades intelectuales y creativas” (Bonfil, 1993, p.40).

Basado en William Kilpatrick; Hernández Gutiérrez retomó la pedagogía por proyectos como aquella que establece una relación entre manifestaciones culturales, sociales, económicas, políticas e históricas con el contexto educativo (Ornelas, 2000). De este modo, surgió dentro del PACAEP, un *Área de interés artístico*, la cual tuvo como prioridad desarrollar la percepción visual, apreciación estética, disfrute de manifestaciones artísticas, así como el reconocimiento de actividades y productos artísticos de la comunidad.

Uno de los retos y desde mi punto de vista uno de los aspectos que hacen repensar el papel del arte en la escuela surgió a partir de la intencionalidad del trabajo entre los especialistas en los lenguajes artísticos con los docentes frente a grupo. En este sentido, el especialista no iba a enseñar la disciplina para formar artistas, y el maestro no sería formado como tal, el trabajo requería un diálogo entre ambos para conocer los lenguajes artísticos y las cualidades que poseen para lograr acercar a los alumnos a las experiencias que ellos generan y que están presentes en lo cotidiano; en palabras de Ornelas (2000) “incorporar la experiencia artística a la vida cotidiana” (p.89).

El acercamiento que propuso Hernández en la década de los 80's al desarrollar el PACAEP dio una mirada distinta a la inclusión de las artes en la escuela desde la Educación Artística, la cual no está precisamente como una disciplina ajena a la vida del alumno o del docente, ésta, se incorpora como un factor cotidiano y sobre todo como parte de la cultura. Para conocer las manifestaciones que otros producen, “el niño aprehenderá a la cultura como un proceso social de producción colectiva en donde él mismo debe y puede llegar a producir cultura en sus propios términos” (Ornelas, 2000, p. 91).

La pedagogía por proyectos facilita la elección de un tema al atender el interés de los alumnos y docentes, mismo que se retoma de experiencias, e incluso problemas. El maestro es el guía que propicia y crea situaciones que permiten la interacción del alumno con su medio (Busquets, 1987).

En esta propuesta educativa, los proyectos son la alternativa metodológica para su construcción, además de considerar el interés de los sujetos involucrados en la escuela y retomar las manifestaciones culturales de los múltiples contextos existentes en el país, al respecto se considera en el Plan que:

es necesario reconocer que todos los pueblos producen cultura en su vida cotidiana, es decir, que la cultura es un proceso social de producción, lo cual supone todos los pasos de un proceso de esta naturaleza: la producción, la circulación y la recepción (PACAEP, 1993, p. 33).

Referentes como un pensamiento globalizador, centrar al alumno en el proceso de aprendizaje, considerar al docente como el creador de experiencias, colocar a la cultura como un eje rector en la organización de proyectos con un sentido artístico, son aportaciones importantes al campo que amplían aún más las posibilidades de incorporar las artes al aula y propiciar el acercamiento de los niños a éstas.

Este trabajo, no pretendía crear un esfuerzo secundario a la tarea curricular con la cual ya contaba el docente, porque se valía de los contenidos programáticos como herramientas para investigar o actuar dentro del proyecto, sin embargo, en el caso de espacios en donde existen manifestaciones culturales ricas y vastas para su tratamiento, el plan programático suele acortar la visión o cosmovisión que se tiene en estos lugares.

Para comprender esto, hay que buscar más dispositivos que permitan a las artes lograr un vínculo no sólo en el campo o plano escolar – académico y hablar entonces de un acercamiento a ellas que intensifique la experiencia humana en varios sentidos. En esta indagación fue que me adentré al estudio de la estética y las aportaciones que al respecto ha brindado dentro del terreno educativo.

La educación estética es la metodología que guía el aprendizaje imaginativo, creativo e innovador del Instituto Lincoln Center y que se concretó en México a partir del 2001 en el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE) basado en el trabajo de los artistas. (Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, 2015).

Este proyecto concibe el trabajo del artista como un medio para el aprendizaje y dirige el desarrollo de capacidades para el aprendizaje imaginativo desde la notación, el cuestionamiento, el análisis, la reflexión y la contextualización. Lo anterior se enlaza con aquello que experimentan diariamente las personas como parte de sus experiencias. El proceso está influido por el trabajo que realiza el artista, quien involucra las emociones, los sentimientos y el intelecto, así como la inspiración que provee la indagación y exploración que hace del mundo (Lincoln Center Institute, 2012).

El IMASE trabaja con preguntas exploratorias sobre los trabajos artísticos¹, y con ello surgen ideas referidas al mismo con la intención de notar lo que observan en él, ya sea una obra concreta o un espectáculo en vivo. El trabajo exploratorio incluye elementos contextuales para ubicar a la obra, seguido de evocaciones personales para iniciar en la búsqueda de actividades que pueden generarse a partir de estos acercamientos. Determinar la línea de exploración permite arribar a ideas clave para desarrollar las capacidades del aprendizaje imaginativo.

El vínculo que se crea entre el trabajo artístico con los alumnos y los maestros propicia una mirada más extensa del mundo al considerar el papel del artista cuando produce una obra; esta experiencia, promueve la aprehensión del mundo de manera

¹ Los trabajos artísticos son aquellas producciones que surgen de la actividad del artista, es decir que se traducen en obras visuales, musicales, dancísticas o teatrales y que son fuente para explorar, indagar, cuestionar o recrear a partir de la metodología que propone el IMASE.

diferente, viendo desde las artes una gama de alternativas que lo hacen posible (Lincoln Center Institute, 2012).

En el trabajo desarrollado por el IMASE, el eje central parte de la educación estética y brinda otro enfoque a las artes dentro de la escuela que no se desvincula de la experiencia diaria de los sujetos y suma a la Educación Artística un campo nuevo de articulación no sólo a nivel cognitivo, sino sensorial, emotivo y contextual que se adentra al estudio e indagación de otras experiencias de la vida cotidiana y en este sentido, hacia otras áreas de conocimiento.

Conceptos como globalización, interdisciplina, cultura, imaginación, estética, experiencia, educación artística, fueron parte fundamental en la integración del proyecto de intervención que diseñamos la maestra titular y yo; en él se conjugan elementos que atraviesan la experiencia de los niños y la maestra que estuvieron en contacto con el trabajo creativo del artista.

Por otro lado, considerar maneras distintas de comprender la Educación Artística desde el conocimiento comunitario en el plano pedagógico permitió vivirla desde lo cotidiano, en este sentido, una de las metodologías que admite la configuración de una propuesta de intervención con estas características está en la pedagogía por proyectos (Hernández y Ventura, 2008; Torres, 2000).

1.3 El encuentro con San Mateo del Mar

Uno de los espacios que me brindó la oportunidad de conocer más sobre esta discusión en términos de la Educación Artística fue San Mateo del Mar, Oaxaca. Lugar al cual llegué con expectativas e inquietudes para reflexionar sobre estas nuevas aportaciones al campo.

Los alumnos y maestros de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” me brindaron la oportunidad de adentrarme a otra comprensión sobre la Educación Artística que abarca elementos culturales del contexto y además, genera tensiones con los planteamientos disciplinares que propone el programa de estudios de educación básica que edita la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde los especialistas en diseños

curriculares, quienes a partir de un campo de formación específico delimitan qué es aquello que “debe ser estudiado o aprendido” en las aulas, según la lógica disciplinar que dominan y que se oficializa en las instituciones educativas que avalan tales diseños; lo anterior propicia que el conocimiento se vuelva homogéneo y fragmentado, ante la diversidad de conocimientos, manifestaciones culturales y artísticas en los múltiples contextos mexicanos.

Sin embargo, los maestros de esta escuela consideran importante dar vitalidad a su identidad, ya que buscan el diálogo entre ambas posturas en beneficio de sus estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen.

El contraste entre los planteamientos curriculares de la SEP y las propuestas establecidas por los docentes generó en mí el interés por conocer qué estaban haciendo los maestros y maestras Ikoots al respecto, cómo abordan las experiencias artísticas que surgen de su contexto y cómo las incorporan en el aula. Fue así que me encaminé a proponer otras formas de hacerlo desde la pedagogía por proyectos, a través de la creación de experiencias artísticas que tuvieran como detonadores elementos que forman parte de su cultura, mismos que promovieron la continuidad hacia el acercamiento y exploración de sonidos, movimientos, imágenes y formas de expresión que propiciaron la interacción entre los alumnos con el entorno; es decir maneras distintas de vivir y de estar en la realidad.

Adentrarme al estudio de temas artísticos y sobre todo a un pueblo originario², trajo consigo un cambio importante sobre la manera en que concebía el trabajo en el aula. En un inicio tenía previsto desarrollar el proyecto en una escuela de la Ciudad de México, por ser éste el contexto en el cual he laborado desde mi inserción al magisterio, sin embargo, durante los seminarios que compartimos los distintos integrantes de la Línea que conforman la MDE existieron acercamientos con compañeros de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística quienes me compartían parte de la investigación que desarrollarían en San Mateo del Mar, Oaxaca durante el primer semestre.

² Para Martínez Luna (2009), los pueblos originarios son aquellos grupos humanos que han habitado el continente americano antes de la llegada de los españoles. Estos pueblos, han padecido procesos colonizadores que dieron pie a luchas de resistencia en defensa de sus territorios y de sus modos de vida comunal.

Estas pláticas recurrentes sobre sus primeros acercamientos a la comunidad estaban acompañados de comentarios sobre temas artísticos de aquel lugar. Entre los temas surgían los bordados, las danzas, la música. Entonces, iniciaron las invitaciones por parte de ellos para adentrarme al contexto Ikoots y desarrollar ahí mi proyecto de investigación e intervención.

Aceptar aquella invitación se convirtió en un reto porque el contexto de un pueblo originario fue un escenario totalmente diferente a aquel que yo tenía previsto, sin embargo, acepté, y fue así que el mundo de significaciones sobre distintas maneras de entender la realidad me fueron trastocando.

Fue una gran experiencia pertenecer a un equipo de investigación como colectivo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN – Ajusco), en conjunto con estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, para favorecer a la población de la escuela primaria “Moisés Sáenz”, desde un proyecto interinstitucional e interdisciplinario.

Lo anterior, promovió una relación de empatía y diálogo entre quienes integramos el colectivo y a la par me permitió un vínculo con la profesora de la primaria. Además de propiciar un trabajo colaborativo, procuramos contribuciones desde diferentes campos de estudio para brindar oportunidades de aprendizaje basados en relaciones horizontales entre investigadores y maestros. Estas participaciones se vieron enriquecidas a partir de la pedagogía por proyectos y en mi caso, relacionados a elementos artísticos de la comunidad Ikoots en conjunto con las aportaciones de la Línea de Educación Artística de la MDE, en específico con los Seminarios Especializados y el Seminario de Temas Selectos, tanto de estética como el de interdisciplina.

1.4 Preguntas y objetivos para la investigación e intervención educativa

Tras profundizar en algunas de las principales problemáticas con relación al tratamiento de la Educación Artística en el plano escolar y analizar algunos aportes que han surgido paralelamente para dar cabida a nuevas formas de intervenir en este campo de

conocimiento, me di a la tarea de plantear algunos cuestionamientos que me llevaron comprender lo que acontecía en el contexto específico en el cual trabajé y que estuviese relacionado a la temática en cuestión.

Para mí, esta experiencia es una muestra de que la docencia no es un cúmulo de acciones aprendidas que se ejecutan rutinariamente, en donde atreverse a explorar y experimentar en terrenos poco conocidos, generan nuevos aprendizajes y nos descolocan de un papel estereotipado. Lo anterior refiere a que mi proyecto estuvo situado en la comunidad de los Ikoots, lo cual me hizo aprender a escuchar, a dialogar a cuestionar, relacionar y comprender otros modos de vida distintos a los que como maestra tenía previstos.

La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” fue el espacio en el cual desarrollé tanto la investigación como la intervención, en ella, hay un acercamiento a producciones artísticas en las cuales los niños viven, experimentan y crean algunas de ellas. En este camino se hacen presentes el uso de habilidades y estrategias para lograr este fin.

En estos procesos, los lenguajes artísticos también contribuyen al entendimiento de contextos con manifestaciones culturales y artísticas que guardan rasgos comunes, así como diferenciados, mismos que enriquecen a nuestras sociedades. Estas manifestaciones, dotan a los artistas locales de técnicas y significados para diseñar sus obras, las cuales, retratan la vida en comunidad, sus creencias, tradiciones, actividades productivas, problemáticas y cosmología sobre su origen. Las obras, son elementos que se resignifican en las comunidades para conformar elementos simbólicos que los representan e identifican y por tanto, se hace partícipe a los habitantes de experiencias artísticas que impregnan de sentido a la comunidad.

En este ejercicio de encuentro, también es preciso que los alumnos se den cuenta de que poseen una capacidad de exploración, creatividad, imaginación y expresividad tanto como sujetos y como colectividad; que pueden producir obras artísticas locales y que son capaces apreciar obras de otros contextos, interactuar con ellas y significarlas, enriqueciendo su bagaje artístico y propiciar diálogos con diferentes lenguajes a partir de las aproximaciones artísticas que tienen.

Dada la importancia que tiene para el contexto desarrollar un trabajo con las actividades artísticas de la comunidad, y con la finalidad de interpretar lo que aconteció en el aula para comprender cómo son y por qué persisten ciertas prácticas pedagógicas en el tema que nos ocupa; planteé ciertas interrogantes para posteriormente, establecer el diseño de intervención. Éste se orientó al acercamiento de los niños a través de experiencias artísticas con base en la pedagogía por proyectos y que me permitió analizar lo que sucedió una vez que surgieron los datos empíricos. Al respecto planteé:

- ¿Cómo comprende la profesora titular la Educación Artística?
- ¿Cómo son los acercamientos que tienen los alumnos con los elementos artísticos de su comunidad?
- ¿De qué manera se trasladan las experiencias artísticas – culturales del contexto al aula?
- ¿Cuál es el vínculo entre los conceptos Cultura – Arte y Educación Artística que coexisten en el contexto de los Ikoots?
- ¿De qué manera y por qué el hacer comunitario Ikoots está presente en el diseño de intervención y en las producciones de los alumnos?

A partir de ello, delineeé un objetivo general y objetivos específicos.

Objetivo general

- Realizar un diseño de intervención con la profesora titular, basado en la pedagogía por proyectos cuyo eje central fue la creación de experiencias artísticas en el aula.

Objetivos específicos

- A partir de las interrogantes establecer un diagnóstico como punto de partida para articular un proyecto pertinente, acorde a intereses de la maestra y los alumnos que posibilitó la creación de experiencias artísticas.
- Recurrir a la organización interdisciplinaria para el acercamiento de los niños a los lenguajes artísticos que parta de su contexto.
- Entablar un diálogo intercultural a través de las experiencias artísticas.
- Analizar e investigar cuáles son las implicaciones del contexto Ikoots en el diseño de intervención y en las producciones que se generaron a partir de las experiencias artísticas desarrolladas en el aula.

Cabe destacar que las preguntas y objetivos se fueron modificando en la medida que me inserté en el campo de estudio y en el contexto con los Ikoots, esto, atiende a que los datos contenían significados que en ocasiones no tenía previstos, como más adelante expongo, por ello, parte importante del proceso investigativo fue mantener cierta disposición al cambio, ser flexible y dar voz a las peculiaridades que aparecieron en el trayecto.

1. 5 La investigación cualitativa como fundamento epistemológico

Para acercarme al contexto y posterior a ello comprender las acciones que se desarrollaron en el aula, así como los datos que recabé durante mis primeras visitas, tomé como base de investigación la metodología cualitativa, para interpretar los significados presentes en la complejidad del contexto y de los sujetos que al estar en interacción constante con objetos, personas, situaciones de diversa índole en un tiempo y espacio determinado, sometidos a cambios frecuentes, crean ambientes distintos y variables, lo cual da a cada grupo humano un mundo específico y singular en el que surgen acciones que marcan las características de una cultura.

Por tanto, recupero la perspectiva cultural de Geertz (1992) quien retoma a Weber, y conceptualiza el término *cultura* al decir que ésta, es una urdimbre compuesta por tramas de significados que el hombre crea, al respecto refiere que:

el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (p. 2).

Cabe resaltar que al referirme al término cultura hago hincapié sobre todo a los aspectos que particularizan a la comunidad Ikoots, es decir, su hacer comunitario y las relaciones que ello provoca, lo anterior se manifiesta en su hacer cotidiano; sus actividades económicas, productivas, su cosmovisión, la ideología y como mencioné a sus manifestaciones artísticas así como en las prácticas que observé dentro de la escuela y que se vinculan sin duda a lo que se vive en el contexto de esta localidad. Esto, porque

como explica Wittrock (1989), “A través de la *cultura*, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados” (p. 213).

Interpretar significados inmersos en esta cultura, me llevó a comprender los modos de vida que mantienen, y que indudablemente se reflejan en la escuela en la cual desarrollé el proyecto. Dadas las particularidades en este espacio, recurrí como fundamento para el trabajo a la *investigación cualitativa*, esto, para resaltar las cualidades nutridas de contenidos significativos en esta población (Eisner, 1994).

Desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1987) la investigación de corte cualitativo o interpretativo consiste en la recolección de datos de manera descriptiva que permiten generar explicaciones y la comprensión del mundo empírico en el cual se desenvuelve la tarea indagatoria, de tal manera que, para entender y analizar significados también estén presentes los marcos referenciales de los grupos humanos en los cuales se esté inserto.

Parte fundamental de este enfoque, se basa en la comprensión del mundo desde distintas perspectivas que permiten la construcción de explicaciones sobre las acciones humanas en lugares específicos y, a su vez, vuelven flexible el andar del investigador por la novedad en sus hallazgos (Taylor y Bogdan, 1987). Mirar desde otras perspectivas fue un aspecto sobresaliente en mi experiencia, porque a partir de ello fue que me di cuenta de los matices que tienen las temáticas artísticas en este contexto.

Wittrock (1989) señala que la investigación está centrada en el significado de las acciones más allá de la conducta y fue un hecho que condujo mi trabajo, porque cuando llegué a la escuela primaria mi interés estuvo centrado en la acción, ya que ésta, refiere a los actos físicos y a su contenido impregnado de significados, tanto para quien la realiza, como para quien interactúa con ella; en este sentido, las acciones de los niños, la maestra, así como los pobladores de San Mateo y sus significados, son el objeto de estudio que me permitieron interpretar los fenómenos sociales que subyacen en el contexto Ikoots. Al respecto el autor explica:

La tarea de la investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y

de cultura se relacionan con las actividades de las personas [...]. En el caso de la investigación en el aula, esto implica descubrir de qué manera las opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un curriculum llevado a la práctica: un ambiente de aprendizaje. (Wittrock, 1989, p.221)

De esta manera fue que con esta perspectiva de investigación me adentré al aula en busca de explicaciones sobre el ámbito pedagógico que está relacionado sin duda a las acciones que se desarrollan en la comunidad. La población estudiantil y docente de la primaria está conformada por grupos específicos que cuentan con particularidades distintivas del resto, por ejemplo, en el aula había interacciones constantes en la lengua materna y en español.

Los niños dialogaban entre ellos, la maestra observaba y les daba independencia, dirigía en ciertos momentos, pero cada niño tenía una actividad que bien podían desarrollar de pie, en su lugar o en el piso. Estas acciones manifiestan acuerdos, significados y propósitos que hay que comprender e interpretar, por ejemplo, ¿a qué se debe que la profesora permita ciertas conductas?, ¿qué acuerdos tienen sobre la forma de trabajar?, ¿serán acciones que se aprenden desde el contexto? Comprender e interpretar tales acciones conllevó profundizar en ellas, buscar vínculos y relaciones que van más allá del salón de clases.

Para establecer el diagnóstico que me permitiera entender las acciones que se desarrollaron en el aula, así como las concepciones en términos de la Educación Artística, tuve que ampliar mi campo de investigación y valorar también el contexto, a partir de plantear cuestionamientos sobre ¿cómo comprende la profesora la Educación Artística?, ¿qué situaciones dentro de la escuela permiten un acercamiento de los niños a la Educación Artística?, ¿cuáles son los elementos artísticos que están presentes en el contexto de la comunidad? Entonces, la investigación se complejizó y creó relaciones que, como explica Geertz (1992), están conformadas por significaciones, mismas que busqué interpretar en el contexto de este pueblo originario.

Otra perspectiva teórica que orientó la lectura de los datos recuperados en los registros, fue el interaccionismo simbólico, pues observé que en el aula y en la comunidad las acciones tienen significado a partir de las atribuciones que se le dan en colectivo (Blumer, 1982). Esas atribuciones dependen en gran medida de la interacción social con

otros sujetos, lo cual propicia que esos significados puedan modificarse a la par de nuevas experiencias, así que planteé nuevas interrogantes que se incluyeron en mi investigación, tales como ¿por qué los docentes Ikoots dicen no trabajar la Educación Artística pero sí la cultura?, ¿cómo se interpreta que la elaboración de canastos en el aula forme parte de la Educación Artística?, ¿qué significa para los docentes llevar este tipo de prácticas culturales de la comunidad al interior de la escuela y cómo es el vínculo que se establece con contenidos artísticos?

Estudiar lo que sucede en un grupo como los Ikoots, con los niños que asisten a la primaria así como con la profesora, creó en mí el reto de interpretar acciones desde su contexto, y entender desde su lógica, aquello que acontece, para comprender su mundo con el testimonio propio, la observación y la reflexión constante.

Para advertir lo que en este lugar sucede y así delimitar el campo de intervención dentro del aula, fue preciso saber en palabras de Blumer (1982) “lo que las personas hacen” (p.5) y piensan sobre ciertas cuestiones referidas para efectos de esta investigación, al campo de la Educación Artística.

La vida en sociedad forma parte de “un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de sus miembros” (Blumer, 1892, p.5) que distinguen a una cultura por su sistema de relaciones complejas, por tanto, me di a la tarea de entrar en el ambiente áulico con la finalidad de interpretar los significados de las acciones que se desarrollaron en él y que se referían a contenidos artísticos; fue a partir de este conocimiento que aporté alternativas de acercamiento a experiencias artísticas con base en la pedagogía por proyectos.

Hablar de un pueblo originario no reduce el campo de estudio a lo que se percibe inmediatamente, en este sentido, la historia, los conflictos, las relaciones interculturales, la cosmovisión, las actividades económicas, entre otros elementos, lo vuelven particular, y por tanto, fueron aspectos que estudié para entender, comprender e interpretar aquello que empezaba a notar en las visitas a la comunidad y sobre todo las prácticas educativas en el aula. Fue así que consideré literatura de corte antropológico para poder adentrarme al mundo de los Ikoots y de esta manera conocer cómo relacionan sus acciones con el

entorno, con su mitología, la política, pero sobre todo sus producciones artísticas en el plano pedagógico.

1.5.1 Fases en el proceso de investigación

Para mí, contar con una organización por fases dentro del trabajo de investigación e intervención me dio claridad con relación al proceso que seguí durante las visitas de campo y de esta manera saber qué datos recabaría en cada una de ellas, así como las acciones que emprendería dentro de éstas. Metodológicamente dividí la investigación en 4 fases.

Aproximación al contexto. En esta primera fase tuve el acercamiento a la comunidad a través de los compañeros de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística así como del equipo interinstitucional e interdisciplinario del cual formé parte. En este momento metodológico accedí a la escuela para conocer al equipo de docentes que la integran y presentar el proyecto que desarrollé; de esta manera, tuve el diálogo con la maestra titular para conocer inquietudes e intereses al respecto y así poder ingresar al aula para llevar a cabo el trabajo de contextualización.

Cabe mencionar que para esta indagación sobre el entorno, también recurrí a las visitas domiciliarias con docentes y conversaciones con algunos padres de familia. Conocí materiales y proyectos que desarrollan los maestros en la primaria y tuvimos reuniones con el equipo de trabajo para dar a conocer nuestros proyectos de investigación en colectivo. También realicé algunos ejercicios con el grupo (mismos que establecieron los primeros hallazgos de orden analítico y que explico posteriormente) para conocer la forma de pensar y comprender temas artísticos en la comunidad, en la escuela y en el aula.

Diseño de intervención. Este fue el segundo momento en el trayecto de mi proyecto, aquí de manera conjunta con la profesora y retomando asambleas con el grupo en cuestión, diseñamos un proyecto artístico. Para este trabajo delimitamos intereses tanto de los niños como de ella y generamos aportaciones desde su campo de conocimiento con relación a la cultura Ikoots para dialogar con los conocimientos que yo retomé de los seminarios de la línea de Educación Artística.

Intervención en el aula. En esta tercera fase, acudí una semana a la comunidad de San Mateo del Mar para desarrollar el proyecto que diseñamos en la fase previa. Tomamos como acuerdo que la maestra se integraría al grupo para vivir de manera conjunta con los alumnos los procesos artísticos durante este periodo, de tal manera que ella pudiera experimentar desde dos posiciones: como diseñadora del proyecto y tener la oportunidad de vivir la experiencia con sus alumnos.

Sistematización y análisis de datos. Esta cuarta fase estuvo conformada por el estudio, sistematización, categorización y análisis de los datos, mismos que fui contrastando con elementos teóricos para dar una interpretación y significar aquello registrado durante el proceso investigativo.

Trazar una ruta organizada dio pauta para adentrarme a la investigación de manera paulatina y lograr delimitar el objeto de estudio, pues en cada fase obtuve datos que marcaron una línea de indagación que analizaba a mi regreso de la comunidad y que daba continuidad en estancias posteriores dentro de la localidad. Para esta construcción recurrí al registro etnográfico, la observación y la entrevista como instrumentos y herramientas centrales para comprender las vivencias que se presentan este trabajo.

1.5.2 Los instrumentos cualitativos

Como menciona Eisner (1998), en la investigación cualitativa “Para saber cómo son las escuelas, [...] necesitamos ser capaces de *ver* lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto” (p.41), por tanto, los instrumentos que emplee en esta indagación fueron necesarios para dar cuenta de lo que en el contexto, la escuela así como durante las interacciones en el aula ocurría, y de esta manera ser capaz de mostrar los hallazgos.

Desde la primera visita y ante la complejidad del contexto, cada dato registrado se volvió un elemento de gran relevancia, estudiar los significados, describir e interpretarlos fueron procesos que dieron rigor a la recopilación y a la investigación misma. Para ello parte relevante de la obtención de datos estuvo a cargo de tres instrumentos primordiales, el registro etnográfico, la observación directa en el aula y la entrevista a profundidad.

El *registro etnográfico* deriva del campo de la *etnografía*, misma que para Geertz (1992) consiste en “establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías” (p.3), que despliegan una labor de carácter intelectual en el etnógrafo, quien busca “estructuras de significación” (p.6) que den explicación a los acontecimientos sociales a partir de la interpretación mediante la lectura y sistematización de los datos recabados.

Este instrumento, no sólo brindó la posibilidad de recrear los momentos observados durante las sesiones, también me dio un orden al sistematizar la información. Para establecer el registro y la descripción detallada de lo que sucedió en cada visita así como en las sesiones de intervención, tomé como referente el proceso de investigación propuesto por Bertely (2000) con relación a la sistematización de los datos que se identifica por cuadros de registro conformados por un apartado dedicado a la descripción, y otro para los acercamientos de diferente orden analítico, en el cual enuncié cuestionamientos, aportes teóricos, notas de campo, resalté y destacué datos sobresalientes, mismo que la autora denomina como un apartado o columna de interpretación.

También me apoyé de videograbaciones, para obtener los diálogos de los niños y la maestra, interacciones, acciones y sucesos que se manifestaron desde la primera visita a la comunidad y en las cinco sesiones que se trabajaron en el aula, con referencia a la creación y acercamiento de los niños a la experiencia artística. Además, incluí el registro fotográfico, mismo que me permitió documentar acciones significativas, paralelamente a traducciones que me proporcionaron los integrantes del grupo, y que también estuvieron incorporadas en los cuadros de registro.

Aunado al uso de esta herramienta, es claro que aquello “que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real. Además, todo lo que se presenta a nuestra mirada o nuestro oído es potencialmente pertinente” (Woods, 1998, p.58). Una vez elaboradas las transcripciones me remití a las fuentes empíricas, leí en variadas ocasiones los registros, subrayé, marqué, redacté preguntas y formulé conceptos clave para comprender los fenómenos que sucedieron en las interacciones dentro del aula. En la enunciación de los conceptos encontré hilos conductores que proponían relaciones entre ellos, y establecían un primer nivel de explicaciones e interpretaciones sobre aquello

que surgía como interés dentro de la investigación una vez que intervine en el aula (Tabla 1).

Tabla 1.

Ejemplo de cuadro de registro

Descripción	Interpretación
<u>Inician con líneas que denotan contornos y posteriormente rellenan, se vislumbran nubes, olas, árboles, aves, corazones, en algunos casos dibujan de la parte superior a la inferior o viceversa. Emplean líneas curvas, aunque no cambian de pinceles, usan el mismo desde el principio, a pesar de que había de diferentes tamaños.</u>	La mayoría dibujó el mar o algún referente de la comunidad, casas, árboles, nubes, el sol, el agua, nubes con lluvia... ¿a qué refiere ello en sus producciones artísticas?
<u>El grupo de los niños, inició con un sol esquinado y unas nubes, enseguida hicieron un árbol. En el equipo de las niñas, trazaron olas del mar y soles completos con rayos que salían de él, las olas eran creadas a partir de líneas continuas onduladas y otras trazaron el contorno y rellenaron formando el agua del mar. Una niña trazo el mar y arriba de este un corazón, otra dibujó arriba del mar una mariposa.</u>	<u>El mar como tema central en la mayoría de las producciones artísticas, la implicación del contexto en su creación.</u>

Fuente: Elaboración propia

Mis registros no solo se resumían a una sencilla descripción, sino que tenía por momentos algunas aproximaciones analíticas con relación a los datos, lo que aportó más elementos para fortalecer mi proyecto de intervención, así como los posteriores espacios interpretativos y reflexivos.

Este proceso se encaminó al diálogo entre los datos y reflexiones sobre los mismos al familiarizarme con ellos (Hamersley y Atkinson, 2001), lo cual poco a poco se configuró en patrones o códigos (Bertely, 2000; Gibbs, 2012) como elementos significativos o recurrentes para dar continuidad a la construcción de categorías analíticas que posibilitaron organizar los datos.

Como mencioné, con *la observación* en el escenario áulico delimité a los sujetos, el tiempo y el espacio, observé detenidamente de la forma menos intrusiva al crear un lazo con los niños y maestra (Woods, 1998), para poder conocer los significados y experiencias.

La permanencia en el aula durante tiempos establecidos permitió recopilar la información que aconteció en el momento exacto y real; el uso de la *entrevista* como otra herramienta para recopilar datos, propició diálogos con la maestra para profundizar en los temas de investigación y así conocer más sobre la realidad de las acciones.

Woods (1998) precisa algunas bondades de esta herramienta metodológica dentro de la investigación cualitativa, entre ellas, crear un nivel de confianza entre el entrevistado y el investigador, esto favoreció tanto conocer, como profundizar en los pensamientos del informante, y fue un detonante de datos espontáneos que no tenía previstos y que aportaron a la investigación.

Para establecer dichos diálogos un aspecto central, fue partir de conversaciones con relación a temas específicos que surgían de preguntas que generaban procesos abiertos (Woods, 1998), con la disposición de escuchar inquietudes, intereses y experiencias que generaron una relación bidireccional en esos momentos.

La maestra accedió a las entrevistas dentro del plantel e incluso a visitas domiciliarias, acompañadas en ocasiones por caminatas en San Mateo del Mar, así como en compañía de otros docentes pertenecientes a la escuela, lo cual aumentó la construcción epistemológica en virtud de sus conocimientos para entender las concepciones que tiene con relación a la asignatura de Educación Artística, esto, dio pie a algunos acercamientos teóricos que me encaminaron a problematizar conceptos, entre ellos la relación entre Cultura, Arte y Educación Artística. Las preguntas giraron en torno a temas que nacían de interrogantes que se transformaron en ocasiones dependiendo de las respuestas de la maestra.

En esta interacción se crearon significados que partieron de las vivencias y experiencias de los sujetos. Para poder formular las preguntas iniciales, me introduje en el contexto y realicé observaciones previas preliminares a la elaboración de mi

diagnóstico, en otros momentos fue desde supuestos que orientaron su formulación, de tal manera que cada pregunta conllevó mayor profundidad en el análisis, porque como señala Woods (1998) “En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa.” (p. 89).

Con los datos de las entrevistas, surgieron las primeras categorías de análisis que a la par de los registros y la observación determinaron el sentido y el desarrollo del diagnóstico para la elaboración y diseño de la intervención didáctica.

1.6 La aproximación analítica en el contexto Ikoots

La metodología de investigación cualitativa fue el medio que me permitió el acercamiento hacia los Ikoots, a través de los registros, las observaciones, las entrevistas y el diálogo logré acceder a los significados que persistían en el aula y que a su vez son el resultado de las prácticas culturales que se desarrollan en la comunidad.

Dentro de los primeros acercamientos de orden analítico, los conceptos Cultura, Arte y Educación Artística dieron pauta a una serie de interrogantes y constructos teóricos para acceder a los datos de manera específica y clara para comprender cómo se conciben éstos desde la comunidad.

Al realizar las primeras entrevistas con la profesora tuve un conflicto en términos de lo que entendemos por Educación Artística y Cultura, esto, porque en la comunidad escolar no se nombran como parte de la Educación Artística a aquellos trabajos que realizan al respecto y en otras actividades sí le llaman así. Parten desde una perspectiva integral y globalizadora, así que cuando la maestra y otro docente me expresaron no trabajar en el aula la Educación Artística, pero si abordar la cultura, me di a la tarea de buscar a que se referían con ello.

Estos tres conceptos fueron una constante en las conversaciones y entrevistas con la maestra y en los ejercicios que realicé en el aula para explorar tales elementos. Mismos que desarrollo en el apartado analítico de este documento.

Otro eje central del trabajo para la conformación del proyecto, fue la semana de intervención en el aula. Este trayecto de investigación e intervención no se limitó a pasos lineales o unidireccionales como procedimientos rígidos a seguir (como se podrá observar en el apartado dedicado a la descripción para diseñar el proyecto), sino como señala Hamersley y Atkinson (2001), que dentro del proceso investigativo, “el análisis de información es paralelo al diseño de investigación” (p. 223), situación con la que me enfrenté al momento de desarrollar mi registro, transcripción e interpretación de datos.

Al respecto Woods (1998) identifica que, “el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor [...] no se limita a <<registrar>>. También hay reflexión” (p. 135), es decir, que la categorización de los datos y su tratamiento se delinearon durante la inmersión al campo, desde las reflexiones en la investigación y la sistematización de la información, como un proceso dialéctico y dialógico entre los sujetos que estuvimos insertos en el aula.

En esta urdimbre de ideas y creencias reconceptualicé el significado del arte y movilicé esquemas que en este sentido tenía configurados. Descubrí que el entendimiento de este campo para mí, estaba impregnado de una visión platónica y romántica (Danto, 2005), al asimilar que el arte se encuentra enmarcada por determinados regímenes estéticos y homogéneos en todas las culturas, con un concepto basado en prejuicios que consideran que solamente los sujetos con privilegios económicos pueden acceder a experiencias artísticas, porque éstos, poseen habilidades y capacidades relacionadas análogamente con dones o vocaciones de determinado grupo humano, para mantener una interacción cerrada y ajena a toda experiencia que yo o cualquier otra persona pudiera tener al respecto.

Creí que sólo era posible concebir el arte desde un canon occidental, inverosímil y especializado. Que la estética no estaba permeada en la vida misma y que ésta, era únicamente una cualidad técnica o apreciativa que caracteriza una obra de arte imposible de interpelarme. Por tanto, al concebir el arte de esta manera, mis planteamientos con relación a la Educación Artística eran difusos cuando intenté comprenderla desde el plano educativo, sobre todo y como mencioné en apartados anteriores, por el panorama utilitario que se le otorga desde festivales, ceremonias o concursos institucionalizados.

La presencia del contexto Ikoots, nutrido de conocimientos, saberes y experiencias amplió mi perspectiva sobre el tema y configuró una gama de formas “otras”³ para comprender la Cultura, el Arte y la Educación Artística a partir del diálogo.

Con estos referentes, comencé a distinguir testimonios y evidencias interesantes, que me permitieron analizar cuestiones artísticas desde un enfoque distinto. Tras varias lecturas identifiqué temas recurrentes: la *experiencia artística* como el eje que articula el análisis, la *exploración* como generadora del proceso creativo y la relevancia del *contexto Ikoots* en las producciones de los niños y la maestra, para entender la Educación Artística desde un plano cultural. Finalmente encontré en el *juego* un elemento mediador entre los sujetos y el trabajo artístico.

Para sistematizar los datos me remití a la triangulación teórica que propone Hamersley y Atkinson, (2001) y que visualmente, Bertely (2000) describe como un triángulo invertido, en el cual se inscriben las categorías del intérprete, categorías sociales y categorías teóricas, que identifiqué como las aportaciones que proporcionan el investigador, las acciones de la maestra y los alumnos, así como el marco teórico para el análisis.

Tras relacionar conceptos y cualidades en estas categorías emergentes noté un aspecto relevante que llamó mi atención durante el trayecto de investigación: la importancia del contexto Ikoots y su hacer comunitario que se reflejaron en los datos. De esta manera reorganicé el vínculo de los cuatro temas recurrentes para conformar una categoría central: el contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonador de

³ El término formas “otras” al cual refiero en el texto, alude a la comprensión que surgió de mi experiencia con las producciones artísticas de los Ikoots, su cultura y el diálogo con los integrantes del equipo de investigación de la Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística que forma parte de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, quienes me ayudaron a entender el *paradigma otro*. Walter Mignolo (2003) en el texto *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* refiere que el *paradigma otro* es aquel que se configura desde las culturas que han sido relegadas en el proceso de colonización, a las cuales se les han negado la legitimación y validación del conocimiento propio, así como sus saberes, imponiendo formas de conocimiento universales. En este sentido, las disciplinas del “gran arte”, invisibilizaron las producciones que surgen en comunidades que no tienen su origen en occidente, aminorando sus aportes y constructos epistemológicos. Al respecto, Irene López (2014) argumenta que “La proyección de todo ello con valores de universalidad y superioridad ocasionó, entre muchas otras, la exclusión, la negación del valor estético, el desconocimiento, el rechazo y la subvaloración de todas aquellas manifestaciones “otras” que, a partir de su diferencia con los cánones de lo artístico en su concepción moderna, se denominaron étnicas, folklóricas o populares.”(p.17)

experiencias artísticas y su presencia en las producciones de los niños. Ese hacer comunitario está configurado por objetos de uso habitual, las deidades presentes en sus actividades y los enseres que acompañan su trabajo, así como parte de los seres vivos con quienes conviven, sean animales o plantas y que por supuesto, son parte fundamental de su cosmovisión.

Al respecto, debo aclarar que el eje de mi intervención así como de la investigación, fue el acercamiento de los niños a experiencias artísticas a partir de la construcción de un proyecto y de esta manera destacar que su contexto fue un factor importante para crear el vínculo entre los niños y la Educación Artística, por tanto, es la categoría sobre la cual dialogan los datos y el análisis consecuente.

En el contexto Ikoots prevalecen determinadas experiencias artísticas que se vinculan a situaciones cotidianas dentro de la comunidad como son las creencias, cosmovisión, mitología, rituales, economía, organización social y prácticas comunitarias, fiestas, danzas, rituales y objetos artísticos, por tanto, una línea estética que cruza las producciones y manifestaciones artísticas está ligada a elementos culturales de la región; en este sentido, para poder comprender esta línea, es necesario remitirse a la forma de concebir el mundo que persiste en la comunidad y su hacer comunitario (Iglesias, 1994).

Por lo anterior, *el contexto Ikoots y su hacer comunitario* constituyeron categorías eje articuladoras para el diseño de las secuencias del proyecto y la comprensión de las producciones artísticas. Entonces, fue preciso reflexionar que este contexto y su hacer comunitario se vinculan a las expresiones artísticas.

De estas categorías eje se desprende un proceso y un dispositivo de implicación artística considerados como fases dentro de las experiencias artísticas en el aula La *exploración*, a través de actividades con el cuerpo, los sentidos, imágenes, texturas y sonidos con el contexto cultural e inmediato de los niños y la maestra, acompañado por el *juego*, como un dispositivo para la mediación entre los niños y el trabajo artístico.

De esta manera, *la experiencia artística* seguida por la observación, el análisis, interpretación e incluso el uso de técnicas, contenían elementos de mimesis e imitación a

través de juegos, movimientos, dibujos y sonidos con un sentido que resignifica a la cultura a partir de sus producciones artísticas.

Cabe señalar que el análisis nace de las evidencias que abstraige de los registros acompañados por fotografías que ayudaron a una mejor comprensión de lo que sucedió en el aula. Dentro de cada sesión encontré datos que manifestaron la presencia de alguno de los elementos contextuales que cite con anterioridad y son éstos los que guían la estructura analítica que toma como eje la categoría ya destacada. La siguiente tabla muestra la sistematización de categorías, la cual remite en su contenido los referentes conceptuales para su reflexión, interpretación y análisis.

Tabla 2.

Categorización

Categoría Eje	Conceptos que forman parte del análisis
El contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonador de experiencias artísticas y su presencia en las producciones de los niños	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia artística en el aula • La exploración como proceso y el juego como dispositivo para el acercamiento a la experiencia artística • El hacer comunitario

Fuente: Elaboración propia

Como apunta Eisner (1998) en la investigación cualitativa, la experiencia es un elemento constitutivo que la conforma, y en este sentido se buscan maneras de representación que la hagan manifiesta. Entonces, los instrumentos, los datos y la reconstrucción que de ello derivó, son maneras de expresarla.

Los aspectos considerados en este proceso metodológico abrieron las puertas para conocer de cerca el referente contextual del que daré cuenta en el siguiente capítulo como

un bosquejo de la representación social, cultural, política, histórica, pedagógica y sobre todo artística de lo que implica el trabajo de investigación en el contexto Ikoots.



CAPÍTULO 2

La cultura Ikoots



En las siguientes páginas presento el segundo capítulo, el cual está integrado por la contextualización del pueblo originario Ikoots. Para estudiar esta comunidad, fue preciso una aproximación antropológica e histórica para comprender sus formas de vida. Paralelamente el estudio, me encaminé a abordar cuestiones escolares de la primaria bilingüe “Moisés Sáenz” por ser ésta la institución en la cual realicé la intervención; en este sentido, describo las características tanto de los alumnos como de la maestra en busca de entender las prácticas de enseñanza – aprendizaje que se desarrollaron en el salón de clases, sobre todo aquello que se relacionó con la Educación Artística.

2.1 El trayecto como espacio para reflexionar los datos

Salina Cruz es un Distrito que pertenece a la región del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca, éste fue el punto de partida para los trayectos que a diario me llevaron a la comunidad de San Mateo del Mar. Su clima caluroso, en ocasiones no hacía posible tener descanso para alguien como yo quien vive la mayor parte del tiempo en un clima templado o frío, por lo cual, despertar cuando comenzó a salir el sol no reparó en alguna incomodidad, porque fue el momento del día en que el aire fresco entraba a la habitación como un despertador natural.

Para llegar a la comunidad fue necesario tomar dos vías de transporte. Un autobús que parte del centro de Salina Cruz con dirección a la refinería de PEMEX (Petróleos Mexicanos) para bajar en el llamado “Seguro” que es la referencia de una clínica médica. A un costado de este lugar, se encuentra una base de taxis con dirección a la comunidad y en cuyos parabrisas se lee “San Mateo del Mar”, misma leyenda que se repite en los estampados de las puertas de los vehículos con el enunciado “Tikambaj, Ikoots”, y que se traduce como “En el pueblo Ikoots”.

La otra posibilidad de viaje es a través de camionetas pasajeras con *redilas*⁴ adaptadas con tabloncillos de madera para crear bancas y una lona que funge como techo que cubre a los pasajeros del sol. Yo preferí viajar en taxi, porque en las camionetas el aire es

⁴ La *redila* es una estructura de madera que se encuentra en la parte trasera de la camioneta, en la que comúnmente se colocan objetos para ser transportados y donde también suben las personas, dadas las condiciones de espacio libre que posee precisamente con este fin.

tan intenso que me imposibilitaba la visibilidad por el golpeteo constante del viento en la cara.

El traslado dura aproximadamente una hora, conforme avanzaban los taxis en cada viaje, observé a través de los vidrios, cómo se modifica el paisaje al quedar detrás las casas y establecimientos de la zona urbana de Salina Cruz, para dar lugar a espacios áridos y ventosos que mueven matorrales, contornean algunas cactáceas o juegan con las palmeras, acompañados por el aumento gradual de la temperatura.



Fotografía 1. Panorama que se observa al llegar a San Mateo del Mar. Elaboración propia.

Esta hora de viaje se volvió un espacio indagatorio, porque fue el momento idóneo para pensar cómo desarrollaría las observaciones, las entrevistas, los registros o las secuencias del proyecto, el uso de materiales, posibles interacciones, cómo establecer las actividades o cómo se propiciaría el diálogo, es decir, me permitió visualizar algunos preceptos de lo que probablemente sucedería en el aula, sin dejar de lado el misticismo de posibles acciones inesperadas o intereses por notar cada día.

El viaje también fue el espacio de encuentro con habitantes de la comunidad, a los cuales escuché dialogar en *ombeayiüts*, sus conversaciones parecían amenas porque

sonreían o hacían gestos alegres, deduzco que la gente se conoce por habitar en la comunidad tras varias generaciones. Por lo anterior, pude percatarme de que en ese intercambio lingüístico se producen acciones que cobran significado (Blumer, 1982), y en este sentido, las observaciones en los trayectos fueron determinantes al momento de explicar mis registros, porque en el aula se habla la mayor parte del tiempo en la lengua ombeayiüts, lo cual me remitió a describir e interpretar acciones a partir de lo que observé durante las grabaciones de video que obtuve en el desarrollo del proyecto.

El taxi tiene como base de llegada el centro de la comunidad y en ese mismo lugar retorna hacia Salina Cruz. Para ir a la escuela tenía la posibilidad de considerar dos rutas; tomar una moto-taxi roja adaptada con asientos traseros para trasladar como máximo a tres pasajeros, o en su caso, caminar. La mayor parte del tiempo decidí llegar a pie. En el camino hacia la escuela, la gente que transita por las calles me saludó sin problema alguno, pero lo hicieron en su lengua, yo advertía nuevamente el significado a partir de sus acciones, tales como algún movimiento de la cabeza o un saludo con la mano.



Fotografía 2. Calles de la comunidad. Elaboración propia.

De regreso a Salina Cruz el calor me invitaba a comprar aguas de fruta natural en el mercado de la comunidad, éstas refrescantes y frías, fueron las que acompañaron mi trayecto de vuelta y, ahí nuevamente se configuró el espacio para la reflexión. En esos

momentos ya no hablaba de supuestos, ahora tenía en mente los datos registrados, mismos que conformaron reflexiones emergentes y testimonios que crearon resonancia en mis descripciones e interpretaciones.

Nuevamente el taxi se detuvo en el “Seguro” y ahí esperaba el autobús con dirección al centro de Salina Cruz, el cual está a unas cuantas cuadras del que fue mi lugar de hospedaje. La habitación fue el lugar en el cual desarrollé las transcripciones inmediatamente después del trabajo de campo, porque era necesario mantener una relación estrecha entre lo que aconteció en el aula y aquellas pesquisas que surgían de manera fortuita durante las sesiones y por supuesto, ameritaron estar presentes en los registros para complementar el siguiente nivel interpretativo (Woods, 1998).

2.2 Los Ikoots de San Mateo del Mar

Nuestro país es un espacio con diversidad cultural en el cual convergen personas que provienen de distintos lugares, que hablan diferentes idiomas, poseen creencias, valores, y una visión particular del mundo. Interactuar parece cada día un proceso más complejo en la medida que cada cultura va afianzando su identidad y surgen otras derivadas de la fusión entre rasgos culturales de unas con otras.

Ante esta diversidad que es distintiva de nuestro país, occidente ha extendido su manera de leer y construir el mundo sobre nuestro territorio como la forma única de hacerlo. Esta uniformidad se legitima cada día en la manera de pensar, actuar, creer, vivir, entender y transitar por el mundo, lo anterior, vuelve nuestro entorno como un espacio habitado por individuos que problematizan las distintas formas de hacer colectividad, sin embargo estas sociedades se encapsulan dentro de esquemas propios como una alternativa de crear resistencia a tales imposiciones, lo cual vuelve difícil establecer relaciones interculturales.

A partir de la colonización, adquirimos un sistema de valores e ideologías dominantes que en este caso, nos dicen qué es arte, cuáles son las formas de representarla, cómo debe interpretarse, estratificando y clasificando manifestaciones artísticas por

niveles sociales o condiciones territoriales, minimizando los sistemas de producción locales, así como el uso de técnicas y sentido que dan a estas creaciones.

Conocer la cultura de los Ikoots cambió la propia perspectiva que tenía al respecto, escuchar sus testimonios, visitar a la comunidad, interactuar con los niños, las niñas, las maestras y los maestros, intercambiar diálogos con algunos habitantes, así como revisar la literatura que se ha escrito sobre ellos, amplió la mirada de investigación que poco a poco se fue modificando, desde las distintas voces que dieron sentido al proyecto que desarrollé.

Para comprender algunas de tantas vivencias en la comunidad, me adentré a su estudio desde la documentación escrita de corte antropológico para explicar el significado de ciertas acciones que observé en mis datos y que dieron pauta a interpretar parte la vida comunitaria de este pueblo originario.

Los primeros pobladores huaves⁵ según Signorini (1979), viajaron a través del mar, provenientes de Nicaragua con una dirección desde el Sur, hacia el Norte. En su trayecto, se encontraron y vencieron a los Mixes que habitaban la costa de Tehuantepec, conquistando el territorio hasta Jalapa. Los zapotecos invadieron la región del Istmo obligando a los huaves a retirarse hacia el terreno lagunar, manteniendo debido a las características del entorno, la obtención de productos que provee la laguna y el mar como actividad principal.

En el periodo colonial se asumía una relación favorable entre los huaves y la corona española, así mismo se comprende en el México Independiente. Durante la Revolución, algunos habitantes de la región fueron llamados a las armas e incorporados al ejército lo cual, condujo a una reducción territorial. La habilitación de carreteras, acceso a electricidad y construcción de escuelas, han promovido transformaciones en la

⁵ La cultura de los Ikoots ha sido identificada como *huave*, sin embargo para los habitantes de San Mateo del Mar, éste no es un término que asumen como propio, ya que fue asignado por los zapotecos de manera despectiva. Al respecto León (1904), citado en Signorini (1979) explica que éste, es un apodo zapoteca que quiere decir “podrido por la humedad” (p.17) y por tanto, en la comunidad se autodenominan *Ikoots* que significa según testimonios de los habitantes como “nosotros”. Signorini refiere “una [...] definición de sí mismos: *mero ikoooc* ‘verdaderos nosotros.’” (p.18). Para efectos de este trabajo, en adelante hablaré de los Ikoots, sin embargo para uso de referencias o citas textuales retomaré el término que se emplea desde las investigaciones antropológicas que los denominan como huaves.

población de San Mateo del Mar que viabilizó la mejoría en sus redes comerciales, mismas que anteriormente eran asignadas a intermediarios, y que ocasionó la disminución de las barreras culturales y lingüísticas. Sin dejar de lado estas acciones positivas, se vislumbró la introducción de la cultura occidental que desembocó en procesos de cambio (Signorini, 1979).

San Mateo del Mar está localizado entre el Océano Pacífico y las lagunas superior e inferior del Golfo de Tehuantepec (Millán, 2003). Su clima es árido y caluroso, este factor ambiental debilita la actividad agricultora pero, gracias al contexto lagunar en el que se encuentra y su cercanía al mar, los pobladores han visto en la pesca su actividad principal de sustento y comercialización. (García, 2003).



Fotografía 3. El "Mar Vivo" (Océano Pacífico), es el lugar en donde los habitantes desarrollan la pesca con papalote, actividad principal que es el sustento de vida en esta comunidad. Elaboración propia.

La lengua originaria es el *ombeayiüts* que quiere decir “nuestra lengua”. En la plaza, en la calle o en el transporte la gente se comunica de esta manera sobre todo; cuando hay personas que no son del entorno. Los alumnos de los grados menores son quienes más lo hablan, esto, porque es en la escuela en donde inician la práctica del bilingüismo a través de la alfabetización del español.

El español se considera una segunda lengua porque, parte de los propósitos de la escuela es aprender la lectura y escritura del *ombeayiüts* antes que la adquisición del

español. En las calles, se puede apreciar el uso del español y ombeayiüts que describen letreros, anuncios, nombran lugares; no excluyen el español, pero ellos deciden cómo y en qué momento emplearlo; probablemente corresponde a una idea que Signorini (1979) vislumbró dentro de la investigación con los Ikoots y que refiere a crear “una política que conceda a grupos y comunidades indígenas una auténtica libertad de autogestión [...], dejando a éstos la posibilidad de elegir lo que consideren necesario.” (p. 26).

El clima es determinante en la vida de los mareños, durante el año existen dos épocas que marcan los sistemas de lluvia y sequía. Estas condiciones climatológicas están relacionadas con los vientos del sur y del norte. Con estos elementos distintivos, los Ikoots comprenden el año en dos momentos estacionales:

Mientras la primera mitad está marcada por la presencia del viento del sur y la lluvia, la segunda se identifica con el viento del norte y la sequía. [...] El viento del norte, violento y frío, constituye el preámbulo de la temporada seca del año, provocando a su paso la aridez del litoral; el viento del sur, por el contrario, es el vehículo de las nubes que aparecen sobre el horizonte marítimo y que abren paso a la temporada pluvial (García, 2003, p.43).

Según la autora referida en la cita anterior; los periodos marcados por la lluvia, el viento del sur, y la sequía durante el viento del norte, se encuentran relacionados con los ciclos de actividades ceremoniales y actividades económicas.

La vida lagunar de esta región es el sustento económico y alimenticio, de ahí, derivan las manifestaciones culturales y representativas de este pueblo originario, sus danzas, la música, los objetos artísticos, así como la mitología van articulados para conformar su identidad y comprender sus modos de vivir.

En el calendario local que las fiestas prefiguran, las celebraciones de San Mateo y la Candelaria constituyen un demarcador temporal que abre en un caso la temporada de sequía y, en otro, la de lluvias. [...] Si bien la celebración de la Virgen de la Candelaria constituye el preámbulo del viento meridional y de las lluvias que llenan las lagunas desecadas durante los meses de estiaje, la fiesta de San Mateo precede la llegada del viento del norte, que favorece el desempeño de actividades pesqueras (García, 2003, p.51).

En esta cultura lo mítico y la vida cotidiana se entretajan creando una cosmovisión muy particular en donde las creencias y leyendas que persisten al paso de los años, que

se cuentan de generación en generación, explican cómo se ha ido conformando la cultura Ikoots. Entre estas dos festividades, se encuentra el Corpus Christi que finaliza con la temporada de sequía y apertura las lluvias (García, 2003). Es en este escenario en donde algunas manifestaciones por medio de las representaciones dancísticas se conciben.

La serpiente, personifica el agua que habita en los cerros y que al bajar entra en contacto con el mar; un pastor persigue al reptil con un machete en la mano para degollarla y así evitar que este animal mítico provoque inundaciones en la comunidad.

La danza [...] reproduce con cierta fidelidad los elementos esenciales del mito, y tanto los personajes como la coreografía se adaptan a su trama narrativa. Mientras el pastor adquiere las características de Neajeng, el “flechador” que sujeta un machete y se viste de negro porque es nube de agua, los doce danzantes que integran la coreografía son una personificación de los arbustos que sirven de escenario al combate. [...] Neajeng derrota a la serpiente y sujeta su sombrero en el aire, en señal de que aquella ha sido decapitada. [...] en teoría, la primera lluvia del año se precipita al culminar la ejecución y que el ciclo del temporal habrá de prolongarse hasta la mayordomía de San Mateo Apóstol, el Santo patronal, cuando las lluvias de temporada cesan para dar cabida al viento septentrional, hacia finales de año” (Millán, s.f., p.4)



Fotografía 4. Danzante que representa "El flechador", quien busca derrotar a la serpiente. Elaboración propia



Fotografía 5. Danzante que representa a "la serpiente". Elaboración propia

La danza como una de las manifestaciones de los Ikoots, revela la complejidad en su forma de pensar, vinculando los ritos, la mitología, la religión (católica), a través de la

mímesis con la llegada del temporal de lluvias y la riqueza que les provee la pesca abundante con el éxito de la danza, pues de ella depende (según testimonios de la maestra) que la comunidad tenga productos del mar.

Las mujeres son quienes guisan y venden el producto que los hombres obtienen durante la pesca. Lo presentan en bandejas o canastos, que cubren con servilletas elaboradas en la comunidad. Los hombres son quienes navegan y pescan el producto, la paga es equitativa, incluso se remunera a quien presta la embarcación o las redes, al igual que a quien dirige a los pescadores con indicaciones sobre la ubicación de los peces.



Fotografía 6. Creaciones artísticas de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca. Servilleta y monedero elaborados ambos en telar de cintura. Pulsera, aretes y collar fabricados con caracoles de la región. Elaboración propia

A la comunidad se le puede identificar por la elaboración de servilletas que contienen animales obtenidos durante la pesca, así como aves, o animales de la región; las mujeres emplean hilos de algodón para tejer en telar de cintura, o en bastidores. Los tejidos pueden derivar en monederos, bolsas o manteles para uso personal y que también ponen a la venta.

Tanto el carrizo como sus hojas, son la base principal para hacer el canasto, éstas se deben cortar dependiendo del temporal que indican los astros para conseguir aquellas de mayor calidad. Los canastos son elaborados principalmente para los pescadores colocando un mecapal que posibilita cargarlo con la cabeza, también son empleados para alojar frutas, tortillas, productos que se venden como el camarón, la jaiba o el pescado y también se aprovechan como cestos para la basura.

La atarraya es uno de los principales instrumentos para la pesca; en esta comunidad mantiene un significado sagrado, por lo cual se le bendice en el mar, y se

vuelve un elemento que cuida al pescador durante su trabajo. Anteriormente era elaborada con hilo de algodón, pero en la actualidad ya compran el material, aun así prevalece el tejido de la misma por manos de hombres que dedican tiempo para ello. (Ballarta, E., Degollado, G., et.al, 2011).

Comprender la complejidad que se instaura en el pensamiento y cosmovisión de esta cultura lagunar como la denomina Signorini, precisa despojarse de fragmentaciones en la forma de concebir el mundo así como de vincularse con él. Las creencias, conocimientos, actividades y manifestaciones que crean y recrean, mantienen un estrecho vínculo con aspectos espirituales, de la naturaleza y del cosmos, que hacen de ellos una comunidad con un alto grado de significatividad entre sus miembros.

2.3 El contexto escolar

La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se inauguró en el año de 1983, según los profesores que diseñaron el proyecto de *La pesca*, (Ballarta, E., Degollado, G., et. al.: 2011) su característica principal es el uso del bilingüismo. Está conformada en la actualidad por una plantilla docente de 12 profesores frente a grupo y el director, un profesor de educación física y un intendente. Los maestros mantienen como acuerdo que el personal titular sea originario de San Mateo del Mar hablantes del ombeayiüts para dar continuidad a su cultura y afianzar su identidad.



Fotografía 7. Fachada de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca. Elaboración propia.

Los profesores de la primaria crearon un diseño curricular de carácter global que han nombrado: La pesca; de él han surgido “mini proyectos” en los que se trabaja la vida del pueblo para fomentar, rescatar y valorar su cultura. En este diseño surgen temáticas

como la gastronomía (comida tradicional que parte de los productos del mar), la atarraya (elemento sagrado para la pesca) y el canasto (instrumento de pesca).

La profesora titular del grupo con el que desarrollé la intervención es habitante de esta comunidad, domina el ombeayiüts y el español, es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional de Ixtepec, Oaxaca. Lleva laborando cinco años para la institución, durante este periodo ha tenido a su cargo grupos de primer y segundo grado, ambos factores (ser originaria y pertenecer al cuerpo docente de la escuela) han sido fundamentales para dar cuenta del vínculo entre la comunidad y la escuela.

En términos curriculares, la maestra me explicó que el diseño de la planeación, cuando parte de los saberes comunitarios, permite a los alumnos conocer más sobre su entorno, ya que los niños se dan a la tarea de investigar, entrevistar y trabajar con los habitantes de San Mateo del Mar quienes asisten a la escuela para contribuir a la enseñanza de los niños en la elaboración de algunos productos que caracterizan a los Ikoots. En los proyectos, buscan articular el conocimiento comunitario con contenidos nacionales y de esta manera favorecer el aprendizaje de los alumnos partiendo desde su contexto. Este tipo de organización brindó una mayor oportunidad para proponer el trabajo de un proyecto artístico.

El grupo con el que llevé a cabo el proyecto, está constituido por un total de 10 niños y 11 niñas, los cuales integran el cuarto grado (Fotografía 8). Entre las actividades laborales que desarrollan sus padres se encuentran la pesca para los hombres y la venta para las mujeres.



Fotografía 8. Grupo de cuarto grado. Elaboración propia

Estos roles constituyen parte de la organización social que se observa en los habitantes de la comunidad, como expliqué, el hombre pesca, en tanto que, la mujer guisa y prepara los productos del mar para venderlos en el mercado, principalmente el camarón seco, elaboran totopos, guetabingüi (tamal de camarón o pescado con salsa), ceviche, pescado y jaiba cruda o frita. Algunas de las madres de familia salen a Salina Cruz para comerciar, también se da el caso de un padre que permanece por temporadas en Veracruz, lugar en donde se vende lo que se pesca en esta localidad. Otras mujeres, se dedican a la elaboración de servilletas, huipiles y faldas, así como sopladores de palma.

En lo que respecta a los alumnos, se incorporan a las actividades de los padres de familia, uno de ellos ayuda a la pesca por la mañana o la tarde; otro, tiene a su cuidado determinado número de borregos. Las niñas auxilian durante la venta de tortilla, fruta, verdura, pan, dulces y huipiles. Desde pequeños son familiarizados con algunas actividades que forman parte los roles que posteriormente desarrollarán dentro de la comunidad.

2. 3. 1 El vínculo de las expresiones artísticas en el plano escolar

Una vez abordado el contexto, precisé el enlace que se crea en términos de la Educación Artística. La institución escolar vista como el espacio formal para la socialización desde edades tempranas, genera lazos afectivos, sociales, e intercambio de conocimientos de manera dirigida, intencionada y también de forma espontánea y natural. Sobre este tema surgió una interrogante: ¿cómo es que la escuela retoma las experiencias culturales que existen en la comunidad? Los profesores expresaron: “Se trabaja mediante proyectos”.

Al respecto y una vez revisado el proyecto de La Pesca así como algunos referentes del Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios⁶ (DBEPO), me di cuenta de que la organización curricular parte ciertamente de elementos culturales representativos que implican un enfoque integrador.

⁶ Este documento es una propuesta alternativa de los docentes de los pueblos originarios del Estado de Oaxaca para abordar el estudio de temas que provienen de la vida comunitaria, mismos que se estudian con un enfoque globalizador, basados en el territorio, el trabajo, las formas de organización y la armonía comunitaria. Recurren a la oralidad dialógica, para recuperar las voces de los habitantes de las comunidades, así como sus conocimientos ancestrales. (DBEPO, 2011)

En el diseño del proyecto de La pesca, como ellos lo denominan, se relacionan de forma integral aspectos culturales, sociales, políticos, geográficos, religiosos, económicos y educativos, que dan voz y relevancia al saber comunitario de la pesca, la elaboración del canasto, el hilo y la atarraya, mismos que son parte de proyectos derivados del primero que enuncié al inicio de este párrafo.

Cada elemento dota de significado los contenidos a trabajar en el aula, al respecto Aguirre y Jiménez (s.f.) señalan que: “más que tratar sobre culturas, un currículo multicultural debería ocuparse de estudiar momentos o situaciones, dando la voz a las personas que las protagonizan” (p. 37). En este sentido, las experiencias culturales en las cuales se desarrollan los alumnos e incluso los docentes son puntos de partida para aprender y prioritariamente, comprender las relaciones culturales que se establecen en sociedades tan cambiantes como las de hoy en día y, en lo que respecta al campo de las artes, reconocer la existencia de aquellas creaciones que han sido marginadas y subsumidas al pensamiento occidental, mismas que aportan a la construcciones de estas relaciones y el entendimiento mutuo en grupos humanos que han sido clasificados territorial y económicamente.

En este trabajo los maestros integran al aula *los saberes comunitarios* que son denominados como los “conocimientos que tienen los ancianos y personas adultas acerca del mar” (Ballarta, E., Degollado, G., et. al, 2011, p. 23), éstos que se incorporan en la escuela a través del tratamiento de contenidos comunitarios (étnicos) y contenidos nacionales (oficiales). La profesora asiente que estos proyectos permiten a los niños adquirir mayor conocimiento y confianza en sus participaciones porque son temas que refieren a su contexto y por tanto, es algo que conocen.

Los maestros van definiendo qué contenidos nacionales se articulan con el conocimiento comunitario o étnico, y en el caso de la Educación Artística, miran la posibilidad de crear objetos artísticos a partir de materiales que les provee el entorno, como son los aretes, collares de caracol, pulseras, monederos, pintar, dibujar, hacer cortinas con caracoles, canastos; lo anterior fue definido por la profesora como “artes que uno muestra, lo lleva, lo luce o lo utiliza”. (Entrevista, 15 de marzo 2015).

En el proyecto escolar de La pesca las experiencias artísticas tienen como objetivo el rescate de la cultura. Dentro de la organización curricular hay un apartado dedicado a la cosmovisión, el cual contempla leyendas y ritos sobre la pesca; en la asignatura de Educación Artística centran “manualidades⁷” con caracoles y carrizo para primer ciclo, elaboración de hilo para segundo ciclo y tejer la atarraya para el tercero, así como la incorporación de la Danza de la Tortuga del arenal durante los seis grados. Específicamente para primero y segundo grado proponen la exploración de conchitas del mar, invención de figuras a partir de sus formas, colores y texturas.

Para la profesora, por ejemplo, incorporar al aula del tema del canasto posibilita en los niños un conocimiento de su comunidad, adquirir una fuente de ingresos a futuro, asumir responsabilidades, independencia y mayor compromiso para que los niños aprendan a producir más allá de consumir, no sólo en términos del mercado sino consumismo televisivo que genera pasividad, limita su pensamiento, crea estereotipos, violencia y domesticación. Los niños deben reflexionar, cuestionar, ser activos y reaccionar ante la realidad “que ellos piensen qué es lo que quieren hacer, [...] necesitan aprender [...] y lo que más les interesa” (Entrevista, 15 de marzo de 2015).

2. 3. 2 El diagnóstico y su implicación en el diseño de intervención

Ante la inquietud de la profesora por considerar un trabajo conjunto con los alumnos, la incorporación de saberes comunitarios y contenidos nacionales, que ayuden a conocer como ella denomina “la artística del pueblo y también conocer nuevas artísticas” surgió la necesidad de explorar metodologías que, en esencia, tuvieran para su desarrollo principios integrales y globales que no se alejaran del tipo de pensamiento y la forma de comprender, entender y vivir la realidad desde el contexto Ikoots.

⁷ Las manualidades consisten en la creación de objetos que tienen un fin ornamental o utilitario inmediato que se elabora en el menor tiempo posible. Comúnmente en el contexto escolar es una labor que desarrollan los alumnos con materiales sencillos que manipulan principalmente con las manos. En el caso del contexto Ikoots, el término se ocupa en el trabajo de elaboración de aquellos objetos representativos de la comunidad y que conllevan una carga simbólica distinta a la que se concibe en espacios escolares en donde comúnmente se emplean para cubrir festividades, de ahí que deriva el uso de las comillas para este concepto dentro de la explicación del proyecto de La pesca, en donde existe una connotación distinta a la que se percibe habitualmente.

Esta metodología, al igual que la visión que tienen los maestros sobre el trabajo del aula, comparte la integralidad del conocimiento; si bien en la escuela existe la incorporación de experiencias artísticas de la comunidad, a través de la elaboración de objetos, busqué vincular a los alumnos con las manifestaciones artísticas que les permitieron explorar sus objetos representativos, interactuar con ellos y promover el acercamiento a nuevas expresiones y experiencias artísticas, partiendo de lo conocido.

Una de las intervenciones que abrieron la posibilidad de explorar esto, surgió de una actividad diseñada para el grupo con objetivo indagatorio, los niños seleccionaron imágenes de distintos contextos tanto geográficos como temporales y también de la comunidad; en ambos casos, encontraron similitudes.

El cuadro *La nube* (Imagen 1) remitió a los niños al paisaje de Tehuantepec, Juchitán, o Salina Cruz. El cuadro *Tres peces* (Imagen 2), aludió a los peces en las lagunas durante la sequía.

En el cuadro de *La lechera* (Imagen 3), destacaron el gusto por los quesos. El caso de la pintura alusiva a los egipcios (Imagen 4) en donde cazan con ayuda de las lanzas, los niños inmediatamente les nombraron “indio”, a esta asociación la maestra explicó que un “indio” representa a los primeros pobladores: cazadores con arco y flecha.



Imagen 1. Murillo, G., 1931. *La nube*, óleo y aticolor sobre tela, recuperado del proyecto Aprender a Mirar.



Imagen 2. Ts'ai, L., 1068 – 1085. *Tres peces*, tinta y color sobre seda, recuperado de Gombrich, E.H., (1997). *La historia del arte*.



Imagen 3. Vermeer, J., 1660. *La Lechera*, óleo sobre lienzo, recuperado de Gombrich, E.H., (1997). *La historia del arte*.



Imagen 4. 1900. *Pintura mural en la tumba de Knumhotep*, recuperado de Gombrich, E.H., (1997). *La historia del arte*.

Este ejercicio, promovió el acercamiento a otros contextos desde la proximidad con el entorno cultural de los niños. Chalmers (2003) sugiere partir de un enfoque local para conseguir un enfoque que abarque a otras culturas, por lo anterior, cuando los alumnos utilizaron las imágenes, realizaron conexiones y movilizaron su saber para encontrar semejanzas con su cultura, aunque tales producciones rebasaron su contexto geográfico y temporal, es así que hay puntos de encuentro y la posibilidad de un diálogo desde el interior al exterior y viceversa.

Acercarse y conocer a otras culturas aumenta nuestro repertorio de experiencias, fortalece los vínculos humanos y permite saber qué elementos sustantivos compartimos, como objetos, manifestaciones culturales, ideas y técnicas, que también pueden haberse transmitido al paso del tiempo y todo ello nos unifica como sujetos en distintas partes del mundo. (García, 2012).

Al referirme a una metodología, cuyas características surgieran de experiencias previas de la profesora, propuse la pedagogía por proyectos, que permitió la “creación de estrategias de organización de los conocimientos” (Hernández y Ventura, 2008, p.75) de forma global e integral, así como ellos han conservado su vínculo con el conocimiento de la comunidad.

En síntesis, la concepción persistente sobre los rasgos artísticos en la comunidad gira en torno a la vida que provee el mar y sus lagunas como sustento, es decir, la pesca. Por un lado, existen rituales y expresiones culturales de las cuales se desprenden los objetos artísticos, éstos son canastos, atarrayas o servilletas contenidos de una carga simbólica que bien pueden tener un fin de autoconsumo, o una fuente de ingresos. Puedo decir que son objetos con un propósito definido de alto nivel de representatividad.

El tema esencial de La pesca ha sido motivo para promover en la escuela el medio de apropiación de la cultura e identidad con la comunidad, a través del proyecto que han elaborado los docentes, con ayuda de los padres de familia derivó la temática de *El canasto* que, de manera integral, articuló el conocimiento económico, social, cultural e histórico. El canasto conlleva un proceso de elaboración que identifica a los Ikoots por ser un instrumento para la pesca, sin embargo en otros momentos lo ha sido la atarraya, los caracoles, etc.

Estos contenidos, según lo expuesto en el proyecto de la escuela, afirman que la educación artística en este contexto permite el acercamiento cultural entre el conocimiento comunitario y la escuela, de tal forma que el canasto fue el detonante que generó el interés de los alumnos para vincularse con la comunidad, puesto que partir de experiencias culturales dotó de significado al conocimiento en el aula.



Fotografía 9. Alumno elaborando un canasto. Elaboración propia.



Fotografía 10. Base del canasto. Elaboración propia.



Fotografía 11. El niño forma un cono con la base para comenzar a tejer el cuerpo del canasto. Elaboración propia.

La Educación Artística integra conceptos como cultura y arte, a través de ella los alumnos y maestros en esta comunidad han logrado un vínculo social, de cohesión e identidad que responde a sus formas de vida y prácticas culturales. Es necesario ir más allá de lo local, y entablar un diálogo que ayude a comprender modos de ser dentro de la realidad de forma similar y distinta a la propia, mirarnos los unos a los otros desde la lejanía, pero con proximidades a raíz de nuestros orígenes culturales e incluso de las problemáticas sociales que nos afectan.

En este sentido, conocí parte esencial de este pueblo originario y entendí de manera relacional aquellos sucesos que observé en el aula y que a su vez están vinculados con lo que sucede fuera de ella, incluso históricamente. Comprendí parte de la forma en que conciben el mundo para leer desde su perspectiva el modo en que articulan los conocimientos en sus diseños curriculares, así fui distinguiendo aquellos hallazgos que en términos artísticos encontré. Cabe destacar que en este proceso indagatorio me adentré a conceptos que son parte del siguiente capítulo, entre ellos la experiencia.



CAPÍTULO 3

Experiencia Artística



Nuestra vida gira en torno a experiencias que nos forman e influyen en nuestra manera de ser y de concebir al mundo, diariamente tenemos contacto con una serie de sucesos que generan momentos de expectación, involucramiento y transformación, aquellos instantes nos evocan recuerdos, sensaciones que modifican nuestra manera de pensar, actuar o vivir; por tanto, la experiencia es parte esencial en la vida de todo ser humano y de ahí la relevancia por hacer de ellas un mundo de significaciones desde el campo de las artes que a partir de los distintos lenguajes aporten a la construcción de espacios emotivos, sensoriales, imaginativos y sensibles durante el paso del hombre por el mundo.

A continuación presento la articulación de los conceptos que forman parte del marco teórico referencial que abonó a la construcción del proyecto de intervención en el aula. Este proyecto está fundamentado en las nociones de experiencia, experiencia artística y experiencia estética principalmente.

Dichos conceptos son matizados con las nociones de diversidad e interculturalidad, mismos que aportan a la Educación Artística y fueron fundamentales para investigar el enfoque de las estéticas decoloniales dadas las condiciones contextuales de la comunidad en donde desarrollé mi estudio.

3.1 Relevancia de la Educación Artística

La Educación Artística para el nivel de primaria está conformada por cuatro disciplinas, la música, la expresión corporal y danza, las artes visuales y el teatro, cada una con características específicas y metodologías para el acercamiento de los niños. Las formas de representación son peculiares y afines al campo artístico al que pertenecen y, quizá sean componentes que nos orillen a pensar que la intención de esta asignatura sea formar artistas desde la infancia, dadas algunas prácticas que he visto en mi experiencia personal y docente en donde la enseñanza se enfocaba en enseñar la lectura de pentagramas, las notas musicales, a dibujar, a realizar guiones teatrales o bien aprender bailes; sin embargo autores e investigadores en el campo apuestan por dar otro sentido a los elementos constitutivos de la misma.

Maxine Greene (2004) encuentra en la imaginación la puerta para repensar las cosas, situaciones, personas u objetos como si pudieran ser de otra manera, mirar más

allá de lo simple, prestar atención a lo peculiar, agudizar los sentidos y cuestionar el mundo. Para Dewey (2008), la necesidad de generar experiencias artísticas a partir de acciones cotidianas en las cuales están involucrados los niños, promueve la interacción entre el sujeto con elementos, acciones y objetos de su medio.

La Educación Artística como explica Eisner (2004), posibilita un desarrollo a nivel cognitivo, porque promueve la participación activa en los niños que interactúan y conviven; crea mayores niveles de comprensión, interpretación y atribuyen significados a su cultura a través del acercamiento artístico que favorece la memoria, la concentración, la atención y la intervención de emociones.

Morton (2001) menciona que la Educación Artística potencia la creatividad en los niños, por la carga simbólica que ésta contiene; ellos, construyen el mundo en la medida en que entran en contacto con los significados que están en el entorno, para aumentar “su repertorio de recursos expresivos críticos y explicativos del mundo que le rodea, y a la vez construye una visión reflexiva sobre sus experiencias” (p.17).

Chalmers (2003) sustenta que “los estudiantes se familiarizan con las contribuciones que los artistas y el arte hacen a las culturas y las sociedades y pueden empezar a valorar cómo y por qué individuos de diferentes culturas valoran el arte” (p.36).

La Educación Artística es el medio por el cual un individuo llega a conocerse, desarrollarse de manera íntegra, cognitivamente, afectivamente y emotivamente; también interactúa con el mundo a partir de la exploración y el acercamiento de los lenguajes artísticos y brinda un encuentro entre culturas que promueve el reconocimiento en el otro, el “otro” no como algo ajeno sino como parte del “yo” (Aguirre y Jiménez, s.f.).

La cultura nos provee de signos y significados que mantienen relación dialógica con cada persona, generamos formas particulares de representación e interpretamos a los otros desde las acciones y manifestaciones que también se crean en un contexto social. Es así que la Educación Artística se vuelve una entrada a este mundo de significaciones, interpretaciones y recreaciones de manera diversa y enriquecedora, de ahí la relevancia que tiene para estar presente en la experiencia de todo ser humano.

Estas aseveraciones formaron parte de mi experiencia en el contexto Ikoots al acercarme a sus producciones artísticas, y comprender maneras distintas de interpretar el mundo y de ser interpelada por él. Las significaciones contienen elementos míticos que para leerse requieren de una conexión espiritual con la naturaleza y entre sus pobladores. Desde la escuela, generar experiencias de este tipo apunta a un conocimiento profundo del lugar en el que se está y es el preámbulo para el acercamiento a otros escenarios distintos y semejantes a través de las artes por medio de la Educación Artística.

3.2 La diversidad y la interculturalidad concebidas desde la Educación Artística

Una dificultad que trae consigo la implementación de reformas educativas, es el carácter homogéneo que impregna a los propósitos y materiales que llegan a las escuelas públicas de nuestro país, con la probable afirmación de que tanto los alumnos como los docentes mantienen mecanismos de enseñanza y aprendizaje iguales.

México es un país diverso que cuenta con múltiples contextos en situaciones tanto sociales como económicas distintas. Estas particularidades vuelven complicada la labor de quienes estamos en las aulas en busca de emparejar estrategias de enseñanza en los salones de clase para lograr niveles de estandarización con base en el desempeño académico de los alumnos.

Por tal motivo, hablar de la diversidad se vuelve necesario en el campo educativo como eje central cuando contamos con una multiplicidad de manifestaciones culturales y artísticas que en un contexto como el de los Ikoots se trasladan al aula. La diversidad está presente en diferentes espacios, podemos hablar de diversidad lingüística, cultural, natural, etc. Esta condición, se vuelve revitalizante en distintas áreas de estudio y es un concepto que retomo como punto de partida para hablar de la diversidad en la Educación Artística, sobre todo porque es desde la diversidad epistémica que construí el conocimiento que articula mi trabajo.

Aguirre y Jiménez (s.f.) precisan que la Educación Artística no es exclusiva para un nivel social, mucho menos, está enfocada a la formación de artistas y que el arte de occidente no es la única manifestación cultural existente; cobrar presencia en el

currículum para aquellas artes y estéticas que han sido invisibilizadas, se torna pertinente en nuestros días.

Para este ejercicio, se han realizado propuestas con enfoques múltiples en el campo mencionado, los intentos han matizado las aportaciones desde el *enfoque aditivo* (Banks, 1989. En: Aguirre y Jiménez, s.f.), para integrar a los grupos olvidados (Grant y Sleeter, 1989. En: Aguirre, s.f.), el *enfoque de relaciones humanas* que busca el encuentro entre culturas a partir de rasgos en común y que dejan de lado las diferencias entre ellas. Así como *los estudios de grupo*, en donde se recalcan las problemáticas y conflictos interculturales. Por otro lado, se han realizado intentos con el *enfoque multicultural*, para plasmar la diversidad cultural en el currículum desde el análisis de temas que se estudian con diferentes perspectivas. El *enfoque reconstructivo*, alista a los estudiantes ante los cambios sociales que se aproximan, cuestionan y problematizan las reglas en el sistema artístico que se imponen a través de las culturas dominantes. (Aguirre y Jiménez, s.f.).

Si bien esta concepción matizada desde un enfoque de diversidad que en ocasiones se comprende también como multiculturalidad, no remite únicamente a lo étnico, invita a mirar a los pueblos originarios en una perspectiva contemporánea, pues éstos no se han mantenido estáticos.

En la diversidad hay lugar para la diferencia como una característica que más allá de separar, promueve vínculos en la sociedad, porque es a partir de ella que podemos acceder a distintas formas de concebir determinados conocimientos, de articular la vida y de crear. Los artistas tanto locales como aquellos reconocidos a nivel mundial, forman parte de esa gama diversa que articula al arte, entonces:

el cambio de paradigma hacia una visión culturalista de los hechos humanos, y en particular de las artes, ha sido tan necesaria como enriquecedora e inevitable, porque resulta ya imposible prescindir del valor que lo local y contingente tiene en la configuración de tales hechos. (Aguirre, 2015, p.113).

En este panorama de diversidad, la Educación Artística tanto puede reproducir estereotipos (Aguirre y Jiménez, s.f.) como proponer formas diferentes de relación. Por tal motivo, son necesarios procesos interculturales que busquen la construcción de

escenarios distintos en donde aquellos que han vivido la marginación y discriminación derivados de la diferencia racial tengan la oportunidad de promover el cambio (Walsh, 2009).

Los Ikoos proponen un curriculum alternativo y en él se encuentran inmersos los conocimientos y manifestaciones artísticas de la comunidad, mismas que fueron punto de partida en la construcción del proyecto que se realizó en el aula; paralelamente empleamos conocimientos y medios distintos para un fin común. Entonces, en este ejercicio fue que se facilitó una relación intercultural, en donde el conocimiento local pudo dialogar con otras maneras de crear conocimiento y en este caso específico hablar de experiencias en el campo artístico.

Para comprender esta idea en torno a la interculturalidad, Catherine Walsh (2009) explica que ésta no existe como tal, está en constante construcción con el propósito de crear sociedades distintas:

la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 4)

En estas sociedades en donde las producciones artísticas son diversas es necesario aperturar espacios para la interacción de ellas con diferente público, de generar otro tipo de relaciones en espacios y momentos vinculados a las artes, construir escenarios en donde se integren de manera orgánica distintas manifestaciones culturales que aporten al crecimiento sensible y humano, brincar las fronteras políticas y sociales. Con esta idea, Aguirre y Jiménez (s.f.) argumentan al respecto que:

Si aceptamos que podemos compartir con nuestro vecino el gusto y la emoción de un hecho cultural local, a la vez que compartimos con alguien muy lejano los significados de otras situaciones culturales, si entendemos que somos poliédricos –personas-en-tránsito- en nuestras relaciones con la cultura, estaremos en mejor disposición de organizar una educación artística multicultural más cercana a la experiencia humana, porque estaremos en disposición de proponer otro tipo de cruces para el objeto de estudio. [...] Igualmente, si somos capaces de reconocer ciertos elementos comunes en una expresión artística de un pueblo lejano, al

mismo tiempo que en uno propio, o bien que en una misma obra y artista pueden convivir nutrientes que proceden de muy diversos orígenes, temporalidades y territorios, podremos relajarnos y dejar de pensar la diversidad como un espacio de representación de culturas territoriales o identitarias predefinidas. (p. 39)

Como afirma Walsh (2009), una pedagogía intercultural consiste en un proyecto en construcción en donde la apertura a propuestas es una alternativa de acercamiento a lo intercultural. En este sentido, dentro de la Educación Artística, el hiperculturalismo⁸ o las culturas dominantes no sean los únicos ejes que articulen dichas propuestas, sino que se favorezcan momentos dialógicos que provean un mayor nivel de conocimiento y experiencia desde las artes en relación con el medio que nos rodea.

3. 3 Aproximación a las estéticas decoloniales

La importancia de considerar este enfoque intercultural - decolonial con relación a la Educación Artística y al campo mismo de las artes y la estética, consistió en tener distintos puntos de vista desde los cuales pude comprender los fenómenos y sucesos que se dieron en el trayecto de investigación.

Al considerar la idea de Walsh (2009), en donde la interculturalidad, se comprende como un proceso que principalmente se construye desde la gente, se torna viable adentrarnos en el campo de lo *decolonial*, pues en este posicionamiento epistemológico, una de las razones que dan pie a su fundamentación es el desprendimiento del pensamiento colonial y moderno que empodera a determinados grupos sociales que mantienen la dominación de aquellos grupos que han permanecido “alineados” al discurso del progreso para “emparejarse” con el resto de la sociedad “civilizada” y que precisamente nace desde los sujetos.

Por tal motivo y para comprender a qué se refieren las estéticas decoloniales, me es necesario ahondar sobre aquello que se nombra como *decolonial*. Esta perspectiva alude a movimientos de resistencia y oposición que surgen dentro de la expansión del pensamiento moderno y que Mignolo (2007) atribuye a procesos de descontento, ante las

⁸ El *hiperculturalismo* es un concepto que Aguirre y Jiménez (s.f.) retoman de Fuller (2000) el cual a su vez fue citado por Chalmers. Ésta denominación, hace referencia a la autorización de los nativos para ser los únicos capaces de poder hablar sobre sí mismos.

imposiciones que vivieron grupos humanos que fueron trastocados por la colonización. Lo anterior genera escenarios en los que se dialoga con maneras y formas *otras* de comprender el mundo y en este sentido, abrir las puertas para liberar el pensamiento. (Mignolo, 2007)

Debo aclarar que en la comunidad, sus habitantes, no se autodefinen como decoloniales, sino que éste fue un planteamiento epistemológico que me permitió leer aquello que en producciones artísticas locales estuve investigando y comprender desde esta lógica por qué en la comunidad dan cierto valor a sus creaciones de manera distinta a cómo se hace desde occidente y en la academia.

Para hacer posible un acercamiento tuve que distanciarme de maneras decimonónicas (López, 2014) de entender a las artes y también a la Educación Artística y notar las significaciones desde su contexto, lo cual me llevó a comprender que estas producciones locales no pueden ser vistas únicamente como folklor. Los artistas y las experiencias que los acompañan, también están sujetas a cualidades emotivas y subjetivas, tanto propias como colectivas; es decir, transmiten sentimientos que van ligados a la vida. (López, 2014).

Miradas distintas a las concebidas desde la cultura occidental, mantienen presencia en espacios concretos, sus creaciones hacen posible mirar discursos y narrativas propias sobre el mundo y las relaciones que existen entre los seres vivos y mitológicos que acompañan a los pueblos originarios, entonces, los lenguajes artísticos cobran un sentido distinto y enriquecedor, porque se vuelven también dispositivos que comunican y transmiten historia, conocimientos, así como subjetividades en sus producciones locales.

Para llegar a estas posibilidades, un elemento central es el conocimiento de aquellos contextos y producciones culturales que se volvieron subalternas a las producidas por las culturas dominantes y que se han nombrado como artesanías (por sus niveles de producción en serie) en comparación con las “obras de arte” (contempladas como únicas).

Hablar de *estéticas decoloniales*, nos encamina hacia la “búsqueda de conformación de plataformas de pensamiento propias” (Palermo, 2014, p. 9), como una manera de contrarrestar los efectos que vivieron los pueblos originarios tras la imposición del pensamiento colonial que naturalizó las formas de entender lo artístico desde la superioridad de las creaciones que nacieron en occidente y que tuvo como consecuencia la negación de lo local y “estar convencidos de que ‘el bien, la verdad y la belleza’ están en otro lugar y no en el propio” (Palermo, 2014, p. 10).

Referirme al término de manera plural resalta la existencia no únicamente de una forma de entender lo estético desde estos contextos artística y culturalmente diversos, porque precisamente *lo propio* se entiende desde el lugar de origen, los significados, los sistemas de producción y las múltiples manifestaciones artísticas que caracterizan a las distintas culturas de nuestro país y del mundo, en donde cada una de ellas cuenta con valores propios sobre lo estético a diferencia de la manera homogénea en que puede comprenderse desde occidente como pautas para evaluar las producciones artísticas.

En la comunidad de San Mateo del Mar existen producciones artísticas locales como las servilletas, los canastos, aretes elaborados con caracoles, y huipiles. Estos objetos son acompañados por danzas y música representativa de los pobladores. Para comprender sus significados fue necesario investigar su historia y tener conversaciones con sus pobladores, para que, de esta manera, fueran visibles los elementos mitológicos que acompañan y significan aquellos objetos y acciones que se desprenden de esta localidad.

La vida cotidiana de los mareños está tejida en las servilletas y bordados en la ropa, la música surge de los sonidos que producen los caparazones de tortugas y las astas de venado, como instrumentos dentro de las danzas. El carrizo forma parte de los materiales que usan para elaborar los canastos que ocupan los pescadores, éste instrumento a su vez, se mantiene presente en una de las danzas: la tortuga del arenal, en la cual se representa la recolección del huevo en la costa de esta población. Todo se teje desde tiempos ancestrales, mismos que van pasando por las generaciones y que comunican una estética propia.

La construcción de la colonialidad en el campo de las artes como una de las formas de producción social se inicia con la conquista. La instancia colonial, para cumplir sus objetivos, llevó consigo la negación de todas las formas de vida y de producción de las culturas preexistentes, buscando borrar las huellas de los modos de aprendizaje y transmisión de técnicas y del uso de materiales propios del hábitat para sustituirlos por las miradas, los instrumentos y los materiales de su propia, superior y avanzada civilización. Desde ese primer contacto, las oposiciones valorativas: superioridad vs. inferioridad, primitivo vs. civilizado habrá de regir los criterios estéticos que se ponen en circulación. (Palermo, 2014, p. 10)

Las cualidades estéticas de contextos comunitarios cuentan con significados en sus creaciones que van más allá del uso de técnicas o el conocimiento disciplinar de una academia. En ellas, se miran formas peculiares de relacionarse y apropiarse del mundo, y la relevancia que tiene para ellos su vínculo con la naturaleza, así como con los seres que en ella habitan. En esta mirada decolonial, están presentes las técnicas que prevalecen desde tiempos previos a la conquista, los telares, los colorantes naturales, la recolección de caracoles, que se mantienen dentro de esta ruta de cambios que consigo ha traído la modernidad.

La constitución de este apartado se conforma por referentes diversos que contribuyeron a una mirada particular de la Educación Artística en el contexto Ikoots, desde una perspectiva intercultural y decolonial, en diálogo con aquellos conocimientos que han surgido desde las artes mismas, con la intención de ampliar el campo de conocimiento para generar propuestas epistemológicas distintas e integradoras y, es así que puedo decir que, de estas acciones que nos involucran es que deriva la experiencia.

3.4 Entender la experiencia

Como referí en el texto introductorio, los seres humanos estamos inmersos en un mundo lleno de experiencias que aportan a la construcción que vamos creando sobre la realidad. Dewey (2008) sostiene que “La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean están implicadas en el proceso mismo de la vida” (p.41). Es decir, que el sujeto se encuentra en constante intercambio con el entorno, ya que, “toda experiencia emprendida y sufrida, modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes.” (Dewey, 2004, p.79)

Hablar de experiencia, requiere considerar algunos componentes básicos que Dewey (2004) identifica en ella. Inicialmente para él, una experiencia contiene un principio de *continuidad*, es decir, que existe un enlace entre algún momento del pasado y aquello que está por venir. El segundo principio comprende un mecanismo de *interacción*, llamada así por la transacción que se genera entre el sujeto y el ambiente, así que, para identificar una experiencia como tal, ésta requiere llegar a una conclusión o el cumplimiento de la misma.

Entre las cualidades que la experiencia posee, existe un sentido de *conexión orgánica* entre aquello que se vive en el ambiente educativo que provee la escuela y aquel en el que se desarrolla el individuo, es decir, esta conexión propicia relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera del espacio escolar. Lo anterior da pie a reflexionar en el flujo de energía que es necesario para dar pie a futuras experiencias que promuevan el interés de los niños por experimentar más al respecto (Dewey, 2004).

La escuela proporciona experiencias que el autor denomina como educativas o antieducativas, esto, nos permite comprender que los individuos siempre estamos inmersos en una serie de experiencias que poseen cualidades que percibimos de manera inmediata con agrado o desagrado y que indudablemente influyen en las experiencias consecuentes. Por tanto, al hacer referencia a este concepto, para Dewey (2004) es importante dar unidad a la experiencia cuando “existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p.68) y que, considero es necesario ser acompañadas por el involucramiento de emociones y sensaciones que también den pauta a la existencia de nuevas formas de vivirlas.

Por lo anterior, es necesario “conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc., con el fin de utilizarlas como recursos educativos” (Dewey, 2004, p. 83) y de esta forma comprender que el ser humano se relaciona de manera orgánica con el resto situaciones que suceden a su alrededor. De manera puntual, una experiencia integra su estructura por aspectos intelectuales y emotivos que llevan a los sujetos a transitar *su hacer* orgánicamente (Dewey, 2008).

El campo de la experiencia, coloca a los sujetos inmersos en el mundo para crear nuevas formas, distintas y variadas de relacionarse. En este sentido, es posible atribuir cualidades estéticas a dicho encuentro y concebir cambios internos en quien las experimenta, así como en el ambiente. Por ejemplo, en el contexto Ikoots, son variadas las formas en que se relacionan los pobladores a partir de sus experiencias comunitarias, éstas, mantienen cualidades emotivas y sensoriales con el entorno, estas maneras de relacionarse únicas, también se viven en colectivo.

Sus creaciones artísticas como señala Dewey (2008), pueden ser los artefactos que detonen esas cualidades y más aún cuando el sujeto se involucra en el proceso creativo, tal es el caso de sus danzas, su música, su indumentaria o los utensilios de la pesca. Sin duda viven experiencias que les acercan de manera relacional con el hacer cotidiano cargado de un bagaje simbólico.

Turner (2002) habla de la experiencia desde una visión antropológica, en ella retoma el pensamiento de John Dewey en 1934 y el de Wilhelm Dilthey en 1976 , para precisar que el acto humano contiene significados y que éstos se atribuyen a la experiencia, porque relacionamos el conocimiento del pasado (cultura, religiones, política, sentido común) con el presente. Identifica que dentro de una experiencia, y a raíz del debate en el cual coloca a los dos teóricos mencionados, existen varios factores que se manifiestan de manera compartida en los grupos sociales; entre ellos, se involucran sentimientos, emociones, dolor, placer, deseos, formas de expresión o comunicación y sugiere que “Los significados, obtenidos con esfuerzo, deberían decirse, pintarse, bailarse, dramatizarse, ponerse en circulación” (p. 94). Los Ikoots bailan, pintan, se visten, crean música, tejen, como parte de significados compartidos, los cuales son parte distintiva de los procesos históricos que han vivido y han influido en las experiencias compartidas que crean a su vez, los saberes colectivos.

La experiencia tiene implicaciones humanas en relación con el entorno y entre los propios sujetos, que si bien impactan de manera individual al llegar a la consumación de la misma, tiene como cualidad la posibilidad de vivirla de manera colectiva generando vínculos emocionales y afectivos. Como Turner (2002) señala, ha venido dándose en la construcción misma de significados dentro de la historia de la humanidad.

3.5 La experiencia artística

A la par del cúmulo de experiencias que como sujetos podemos tener, para efectos de este proceso de investigación e intervención me centré en una de ellas: *la experiencia artística*, aquella por la cual atraviesa uno de los actores centrales en el campo de las artes: el artista.

Con relación al trabajo del artista o el creador, Dewey (2008) menciona que generar una obra requiere una labor intelectual que lo coloca dentro de un proceso de construcción epistemológica con intervenciones sensitivas y emotivas. El artista a través de la historia ha transformando su práctica, desde aquel que imitó la realidad a partir de la mimesis, al creador que descubría su mirada interna para plasmar emociones propias y del entorno en una obra, hasta aquel que reconstruyó la realidad en sus producciones. Repensando el espacio creativo del artista, se puede comprender que también vive momentos de contemplación y expectación ante su obra, además de poseer un cúmulo de experiencias que surgen frente a su producción.

El artista experimenta procesos creativos que lo llevan a establecer obras y con ellas propiciar una relación distinta con los espectadores, a su vez, éstos interpretan desde el conjunto de vivencias que tienen y dan significados variados a las obras que están frente a ellos. Este ciclo, promueve múltiples maneras de leer el mundo y significarlo, por tanto, la experiencia que vive el artista durante su trabajo es parte central de este proyecto, el cual busca el acercamiento de los niños a estos procesos durante el trabajo artístico encaminado por momentos de exploración, de juego y de creación.

La experiencia artística, entonces, engloba la serie de vivencias que mantiene un artista frente al acto creativo y durante la apreciación que ofrece un acercamiento al involucrar emociones, sensaciones, conocimientos, técnicas, que los niños también experimentan y se comparten cuando sus creaciones entran en contacto con otros.

Al respecto, Acha (1994) sistemáticamente describe algunas cualidades que experimenta el artista, entre ellas destaca: actitudes, aptitudes manuales, operaciones visuales, actividades sensitivas y procedimientos mentales. Con relación a las actitudes, el autor pone énfasis en un ejercicio introspectivo y autocrítico que el artista posee sobre

su desempeño y que direcciona hacia una mejor creatividad artística, en virtud de la constante influencia que la sociedad y las academias tienen o esperan de su trabajo.

En lo que respecta a las aptitudes manuales, este autor asiente que existe una “función comunicativa” en la labor artística, misma que se debe mantener de forma consciente al trabajar con las manos, en vista de los objetivos que se quiere plasmar dentro de las obras. Con las operaciones visuales, el artista traslada lo que percibe en “informaciones o sensaciones [...] para que luego las traduzcan en sentimientos y pensamientos respectivamente” (Acha, 1994, p. 113) y de esta manera, pueda valerse de algún lenguaje artístico para hacerlo tangible.

“El desarrollo de la sensibilidad del aprendiz [...] reclama la compañía de sus sentidos y de su mente.” (Acha, 1994, p. 116). Entender que el artista involucra en su trabajo emociones y conocimientos, hace necesario repensar el quehacer artístico, es decir, no remitirse únicamente a un papel apreciativo o embellecedor. Las obras se vuelven textos posibles de leerse y en esta lectura, admiten la entrada al pensamiento del artista, entonces vemos que el otro, se vuelve parte de nosotros.

En gran medida el artista propone formas relacionales entre el público que lee sus obras, y a su vez propicia en el espectador una participación activa en esta experiencia. En el caso de los niños, la propuesta se encaminó a transitar por ese camino, al desarrollar ambos roles, tanto crear como apreciar de manera activa.

El artista crea, al tomar del ambiente aquello que le produce emociones y le genera inquietudes, busca medios para comunicar sus ideas, sensaciones y conocimientos, por tanto, la experiencia que él vive, es un puente que conecta con la ampliación del campo de la estética.

El quehacer del artista tiene instantes que pueden hacer manifiesta la experiencia estética en otros sujetos, pero cabe señalar que artista también es aquel que mira una obra, un atardecer, la lluvia o el viento, porque en esta contemplación activa, significa lo que está frente a él, y si le diéramos el material pertinente podría comunicar aquello que le provocó a su condición de ser humano.

3.6 La experiencia estética como posibilidad en la experiencia artística

El acercamiento a las artes es una posibilidad más para interactuar de manera sensitiva y emotiva con el mundo y entre los seres humanos, en busca de explicaciones, de acontecimientos, así como de adentrarnos a diferentes maneras de conocimiento. En este campo, experimentar momentos de expectación, de asombro, de pausas que nos conectan introspectivamente y nos mantienen envueltos en una serie de sensaciones que a veces suelen no tener explicación, nos invitan al disfrute y al gozo. Estos instantes, nos remiten a la probabilidad de estar viviendo una experiencia estética.

Gadamer (1991) plantea que el arte ha recurrido a una serie de argumentaciones para su legitimación desde la era socrática y siguiendo esta línea, referirse a lo bello, privilegió a aquello que era reconocido por todos, que en palabras literales “sea digno de verse y que esté destinado a ser visto” (p. 23). La belleza entonces, permitió un acercamiento al mundo verdadero, Platón “llama bello a lo que más brilla y más nos atrae, por así decirlo, a la visibilidad del ideal.” (p. 24).

Otra postura relevante en este campo, posiciona a la estética desde una mirada pragmática que se centra en el sujeto y las significaciones que éste le otorga a determinadas experiencias que le proporcionan las interacciones con el medio. Dewey (2008) sostiene que “se tiene un rasgo estético cuando la obra llega a ser la experiencia de un ser humano.” (p.4). Para él, la obra de arte se ha separado de la vida humana y en consecuencia, ésta se mira independientemente de la experiencia humana que conlleva en sí misma. Lo estético debe iniciar con aquello que atrae la atención de los sentidos del ser humano, que le generan placer, gozo e interés en tanto mira, escucha, se mueve, crea, imagina y siente.

La generación de experiencias artísticas en el aula, amplía las posibilidades de invitación hacia momentos o instantes con la experiencia estética. Dewey (2008) señala que:

No tenemos palabra [...] que, sin ambigüedad incluya lo significado por las dos palabras <<artístico>> y <<estético>>. Puesto que <<artístico>> se refiere primariamente al acto de producción, y <<estético>> al de la percepción y el goce,

es lamentable la ausencia de un término que designe ambos procesos conjuntamente (p.54).

Comparto la inquietud sobre la ausencia de una palabra o concepto que defina una experiencia e incluya lo artístico y lo estético, pues no es algo exclusivo de uno u otro término, la experiencia estética puede estar implícita en la experiencia artística y ésta a su vez procurar un momento estético.

Ante estos planteamiento cabe el cuestionamiento, ¿Qué es la estética? Probablemente y basados en el conocimiento que hemos formulado a raíz de las concepciones culturales que adquirimos en nuestro entorno, y de la perspectiva hegemónica basada en cánones establecidos en el arte que dictan qué merece ser llamado “obra de arte”; este concepto se remite al terreno de lo bello, con el argumento de legitimar que lo estético es algo que contiene belleza. Basado en el planteamiento previo, surge otra inquietud, ¿qué es lo bello y cómo se vincula con la estética?

Es posible entender la estética como una capacidad humana, una disciplina derivada de la filosofía o un régimen de las artes. Danto (2005) refiere que desde el siglo XVIII hasta inicios del siglo XX, perpetuó la idea de que el arte debería contener belleza, lo cual generó una relación indisoluble con las bellas artes. Lo bello entonces, se entendía como una categoría de la estética, misma que definía una obra de arte de acuerdo al nivel de belleza que posee, por contener en su composición el orden, equilibrio y organización, es decir, desde un régimen valorativo y de aceptación académica.

El término *estética*, surge en el siglo XVIII cuando Alexander Baumgarten nombra el *cognitio sensitiva* (conocimiento sensible), con ello, crea una ruptura entre el pensamiento positivista, quien sostiene que para acceder al conocimiento dominado por la razón y lo universal de las leyes, se deja de lado lo subjetivo y lo sensible. Para Baumgarten la estética se consideró como “el arte de pensar bellamente” (Gadamer, 1991, p. 26). Sin embargo, el señalamiento está sostenido en función de la razón, lo cual va a transformarse ante movimientos de artistas que buscan resignificar el papel del arte y la estética más allá del plano cognitivo, porque dirigen los esfuerzos hacia otros aspectos que están presentes en la experiencia humana.

A mediados del siglo xx, en un contexto económico, social y cultural en debate con el pensamiento moderno, surgieron nuevos movimientos de *vanguardia* que buscaron la reconceptualización de lo bello como contenido en el arte. Estas corrientes artísticas desligaron la propiedad de belleza en la obra, pues ésta podía seguir siendo una obra de arte independientemente de que la belleza estuviera en ella o no, para dar cabida a otras formas de comprender la realidad. Este movimiento artístico se encaminó hacia la representación y el significado, entonces, “la estética se relacionaba tanto con la belleza natural como con la artística⁹” (Danto, 2005, p. 103).

“Ampliar la concepción de la estética que incluya lo práctico, es uno de los objetivos que persigue Shusterman, porque implica repensar el arte que lo acerque a la vida y reconozca expresiones culturales que han sido negadas” (Cardona, 2008, p. 105). Entonces, es indispensable identificar que en lo cotidiano, existen situaciones detonantes de la experiencia estética de manera libre en el ambiente y disponibles para establecer un vínculo con los seres humanos, al resultar la apropiación a través de los sentidos como factor relevante de la cualidad estética desde una visión pragmática.

La mirada de la estética fue modificándose y extendiendo su campo; también ésta se encuentra en lo cotidiano, de ahí la relevancia de acercar a los seres humanos hacia encuentros estéticos con la vida y consigo mismos. Por tanto, entre más temprana sea la experiencia que se vive con ella, es posible interactuar con el mundo de manera diferente, siendo necesario educar para la sensibilidad. Maxine Greene especifica de manera puntual que:

Es importante entender que “estética” es el término utilizado para diferenciar un campo particular de la filosofía, uno interesado en cuestiones de percepción, sensación e imaginación y la manera en la que se relaciona con el conocer, entender y sentir acerca del mundo. Para algunos, la “estética” tiene que ver [...] con la clase de experiencias asociadas a encuentros reflexivos y conscientes con las artes. O tal vez con concentrarse en la manera en la que un trabajo artístico puede convertirse en objeto de experiencia y el efecto que entonces tiene al alterar

⁹ Danto (2005) explica la diferencia entre *belleza natural* y *artística* al recurrir a Kant y decir que la belleza natural, es aquella que existe “independiente de la voluntad humana” (p. 105) y por consiguiente la belleza artística está presente en aquellas creaciones en las cuales hay intervención del ser humano. En este sentido, Danto dialoga con el pensamiento de Hegel la idea de que “la belleza artística es <<más elevada>> que la belleza natural, al haber <<nacido del espíritu>>” (p. 106) y en contraste sintetiza al expresar que el arte, sea cual fuese su origen tiene un contenido.

las perspectivas sobre la naturaleza, los seres humanos y la existencia momento a momento (2004, p.15).

Para efectos de este trabajo hemos de situarnos en esta mirada de la estética, aquella que alude a lo emocional, a lo intelectual y a lo sensible. Por lo anterior, es necesario pensar qué tipo de situaciones nos proyectan hacia el encuentro con otras perspectivas estéticas que poseen los sujetos y hablar entonces, de una experiencia estética, que no es exclusiva de museos o galerías y que sí está inmersa en la vida misma.

Jauss (2002) presenta tres conceptos que en algún momento incorporo en los datos de mi análisis posterior para identificar ciertos aspectos de la experiencia estética presente en el desarrollo del proyecto.

La *poiesis*, consiste en la producción de arte, que brinda la oportunidad de que el artista se encuentre con el mundo y lo conozca de manera diferente. *Aisthesis* refiere que “La percepción estética [...] sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo, con el fin de hacernos divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad” (Jauss, 2002, p. 65). Valéry referido en Jauss, aclara que en el aspecto cognitivo de la percepción estética, surge un aprendizaje; es en este momento cuando el espectador cumple un papel activo de recrear la obra. Finalmente la *catharsis*, parte de la experiencia estética que tiene como cualidad una función comunicativa “una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación”. (Jauss, 2002, p. 77)

La experiencia artística y estética, jugaron un papel relevante en mi proyecto, la primera por formar parte de las intencionalidades en cada secuencia de las sesiones establecidas para el aula, y la segunda por los instantes de presencia durante esta fase de intervención.

Este apartado teórico acompañó mi proceso de investigación e intervención, y es probable que continúe acrecentando mi acervo de conocimientos con relación a los conceptos de la Educación Artística desde posibilidades y miradas distintas. En este escenario de aportaciones de diferentes perspectivas es que se instaura un espacio epistemológico intercultural que da pie a crear nuevos escenarios con relación a las artes desde el terreno pedagógico.

Dialogar con los autores en busca de dar puntualidad al sustento de mi trabajo me permitió entender que existen múltiples medios por los cuales se puede acceder a la Educación Artística y en este sentido es que el siguiente capítulo presenta el proceso de diseño e intervención que desarrollamos la maestra titular y yo, en busca del diálogo y la construcción de experiencias a partir de las aportaciones desde nuestros campos de conocimiento.



CAPÍTULO 4

El color en la experiencia



Tras el estudio de los principales aspectos metodológicos, contextuales y teóricos para el desarrollo de este trabajo, en el siguiente capítulo presento el proceso de diseño así como las perspectivas teóricas que fundamentan la pedagogía por proyectos y que fueron esenciales para el diseño de intervención. Finalmente muestro las fases para la elaboración del proyecto y bosquejo esquemáticamente cómo se conformó la intervención en el aula, con la intención de que el lector se familiarice con la propuesta y posteriormente pueda comprender desde dónde surgieron los datos para el análisis consecuente.

4.1 El sentido de intervenir en el aula

La metodología cualitativa me permitió la comprensión de las prácticas educativas que sobre Educación Artística se manifestaron en el aula, al explicar qué sucedió en ella y por qué aconteció de cierta manera aquello que ahí se generó, cómo interactuaron los sujetos (maestros y alumnos), los recursos, tiempos, las ideas que prevalecen, y qué saberes son los que circulan entre las aula traídos desde el exterior.

En esta fase la maestra titular del grupo y yo iniciamos el diseño de intervención, a partir de la pedagogía por proyectos. Tomamos en consideración los elementos culturales y las prácticas que se venían desarrollando en la escuela sobre el campo de la Educación Artística y el contexto de la comunidad.

Al respecto y desde la perspectiva de intervención de Bazdresch (1997) buscamos incidir en un cambio en las prácticas de la profesora y en mi formación docente. Esta modificación corresponde a la toma de conciencia durante los proceso de intervención de los docentes para resignificar el papel de la educación, es decir, dar sentido a las acciones que a diario desarrollamos en un salón de clases. En este proceso se suelen diseñar “estrategias de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de propósitos educativos” (Bazdresch, 1997, p.2).

Cabe mencionar la pertinencia de esta postura para la intervención crítica, que a diferencia de otros referentes con prioridad teórica, genera vínculos entre la práctica y la teoría que promueve en la docencia una autoconciencia de su actuar, así como una

reflexión de la práctica vista en un contexto histórico, social y personal (Bazdresch, 1997).

Intervenir para el diseño de un proyecto de Educación Artística tuvo sus inicios a través de entrevistas exploratorias, así como registros y observaciones en el aula con la profesora para conocer cuáles eran las ideas previas sobre la asignatura, a raíz de ello avanzamos en el conocimiento y reconocimiento de manifestaciones culturales que existen en la comunidad para entender cuál ha sido el vínculo que establece con la escuela y las actividades que se desarrollan en el aula.

Parte importante y determinante de esta exploración fue “El proyecto del canasto” que culminó en el evento “La Guelaguetza pedagógica infantil”, que consiste en que cada comunidad presente al resto, algún rasgo distintivo y cultural de su lugar de origen, en el caso de los alumnos de la primaria “Moisés Sáenz” fue la elaboración del canasto, por ser éste un objeto representativo y de gran utilidad para los pescadores.

Cuando la maestra narró el proceso de investigación que desarrolló el colectivo docente dentro de la comunidad, incluyó a los sujetos reconocidos por la población para crear canastos, remitió la búsqueda de materiales y su recolección a partir de la observación de los astros y su influencia para obtener palmas con determinadas características. Refirió las técnicas empleadas, y cómo todo ello fue trasladado a la escuela en términos culturales y curriculares.

En esta fase de la intervención obtuve grabaciones que me posibilitaron observar cómo los niños adquirieron este conocimiento al interior de la escuela, esto, me llevó a la comprensión de la expresión de la maestra al decir que en la escuela trabajan la cultura, misma que fue parteaguas en el análisis de datos.

La intervención basada en la pedagogía por proyectos fue una alternativa apropiada debido a que la Educación Artística se orientó hacia un trabajo globalizador. Los acercamientos que los niños y los docentes de esta comunidad tienen con relación a experiencias culturales de carácter artístico promueven un cambio significativo en la práctica de este campo dentro del salón.

Aunado a la metodología de intervención como alternativa que integra aspectos culturales de la comunidad al interior de la escuela desde los contenidos artísticos, fue importante tener presente las siguientes características de la perspectiva de intervención en las que se requiere:

- Establecer un vínculo entre el grupo a intervenir y el investigador. Dicha situación se promovió desde el momento mismo de inmersión al campo de estudio.
- Extraer y dar sentido a las situaciones que se manifiestan en el aula. No se juzgó el actuar escolar, se persiguió la comprensión de los sucesos ahí presentes para poder descifrar significados en las acciones y a partir de ello, proponer otras formas de interacción en las prácticas educativas.
- Generar conciencia de que la intervención es un proceso intencionado y a su vez posibilita la flexibilidad en el docente e investigador, ya que la realidad contiene imprevistos, mismos que aportan a la comprensión de lo que sucede. (Bazdresch, 1997).

En suma, hablar de intervención educativa invita al autoanálisis en el docente sobre la relevancia de las acciones que a diario desarrolla en el aula para ser capaz de clarificar cuál es el sentido de educar, en tanto que el investigador de manera activa colabora con el docente en la formulación de hipótesis sobre lo que investiga en ella; de esta manera, ambos crean un diálogo que apunta a la generación de situaciones de aprendizaje favorables a los sujetos en un contexto culturalmente diferenciado.

4.2 Pedagogía por proyectos

La constitución del curriculum escolar es determinada por estructuras sociales que no precisamente han correspondido al ámbito educativo, más bien concierne a la satisfacción de objetivos e intereses de los grupos dominantes que buscan la permanencia de los estratos sociales que benefician al sistema.

Los diseños curriculares estructurados en documentos oficiales que se reproducen en las escuelas, persiguen la masificación y escolarización del conocimiento, tal situación involucra a la sociedad y con especial atención a las autoridades educativas, docentes y

alumnos. En el aula, somos los profesores quienes tenemos la misión de comprender, interpretar y llevar a la práctica los contenidos que vienen establecidos en los planes y programas de estudio, a partir de ello, diseñamos y procuramos estrategias que guían su ejecución en espera de resultados favorables. No obstante que exploramos y buscamos atender las condiciones del contexto, el diseño curricular tiende a la uniformidad sin importar el contexto, la situación económica, ideológica y mucho menos los intereses de los sujetos “receptores” o “ejecutores” de la información.

Con este tipo de prácticas institucionalizadas, los alumnos, delimitan su actividad a la recepción pasiva, asumiéndose como seres ignorantes que necesitan de otro con mayor conocimiento para acceder a éste (Torres, 2000).

Estas contradicciones entre alumnos, profesores y los contenidos del curriculum alejan cada vez más el encuentro entre la cultura y la escuela desde una perspectiva integradora, pues separa los conocimientos o saberes comunitarios de aquellos que han sido oficializados por el Estado, lo cual propicia la subordinación del conocimiento local por aquel que legitiman las instituciones; por el contrario, la apertura de estos saberes en el aula y en la constitución del curriculum abonan a una mayor riqueza para generar situaciones de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos que se realizan por crear un curriculum integral que propicie la vinculación de contenidos educativos, el contexto e intereses de los actores educativos, no se ha logrado la comprensión de cómo efectuar esto en el aula. Según Torres (2000), la interdisciplina permite la asociación de conocimientos, misma que asemeja en gran medida el tipo de pensamiento que se desarrolla en la comunidad de San Mateo y por tanto, posibilita la articulación de experiencias artísticas en los niños.

La pedagogía por proyectos propone distintos diseños curriculares de manera integrada que relacionan saberes e intereses de los alumnos en la planeación y desarrollo de contenidos dentro del aula. Esta forma de organización, da un sentido de responsabilidad a sus participantes, fomentando un ambiente democrático y deliberativo. El consenso, la argumentación y la resolución de problemas o la investigación de un tema de interés o significativo, corresponden a elementos esenciales del mismo.

Para poder realizar un proyecto, y basados en la propuesta de Kilpatrick, Hernández y Ventura (2008) así como Torres (2000), plantean una serie de consideraciones para su diseño, mismas que la maestra y yo empleamos al trabajar en conjunto, entre ellas destacan:

- **Elección del tema.** ¿Qué queremos aprender? En este caso ahondamos sobre el terreno de la Educación Artística. Este aspecto tiene como intención ampliar el campo de estudio en un tema de interés. Para este propósito, fue necesario realizar un diagnóstico previo basado en la observación, el diálogo o en el registro de aquellos posibles temas que atrajeran la atención. Los profesores podemos explorar diferentes medios para llegar a la selección, entre ellos las asambleas, visitas, pláticas con los niños, recorridos por la localidad, juegos, es decir, partir de situaciones que también existen en la vida cotidiana del estudiante y del maestro.
- **Diseñar un plan de trabajo.** ¿Cómo vamos a estudiar el tema? Permite involucrar y asignar de responsabilidades a profesor y alumnos, al promover un ambiente de trabajo horizontal en donde se asumen retos y propuestas para el tratamiento del tema elegido. Hernández y Ventura (2008) apuntan algunas acciones del *docente* para este momento, que están encaminadas a focalizar contenidos, actividades, recursos, estrategias así como la investigación del tema elegido a profundidad. El *alumno* inicia la búsqueda, selecciona la información, dialoga, participa, cuestiona y propone. Esta etapa alude a la organización de actividades, recursos, así como la presentación final.
- **Realizar el proyecto.** Llevar a cabo las actividades planificadas “apoyarse en los intereses del alumnado, pero también generar nuevos intereses” (Torres, 2000, p. 204).
- **Evaluación del proyecto.** ¿Qué aprendimos? Momento de reflexión para niños y docente dirigido a situaciones metacognitivas ante planteamientos de las actividades realizadas, los ejercicios, aciertos y dificultades en donde los aprendizajes y nuevos intereses son parte relevante en la construcción de un nuevo proyecto.

Con relación a la propuesta de intervención docente, en el cuadro que presento a continuación, sistematizo las etapas diseñadas para el trabajo conjunto con la profesora, las cuales finalmente quedaron de la siguiente manera:

Tabla 3.

Fases del proyecto

Fases	Propósito	Actividades	Recursos
Elección del tema La cultura Ikoots como detonante	A partir de la observación participante, asambleas, la entrevista e intercambio de ideas, determinamos intereses y experiencias artísticas en los alumnos y profesora, para establecer consensos sobre la temática a elegir	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y registro etnográfico en el aula. • Identificar en compañía de la docente aquellas experiencias artísticas en los alumnos • Observar el contexto y determinar qué elementos se pueden considerar en el diseño del proyecto artístico 	Diario Grabación Video Fotografías Entrevistas Recorrido por el contexto
Diseñar un plan de trabajo La creatividad docente	Diseñar un proyecto de Educación Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y organización de actividades que promuevan experiencias artísticas en los niños en articulación y vínculo con aspectos de su contexto 	Imágenes Videos Música Lecturas
Realizar el proyecto Experiencias artísticas en el aula	Llevar a la práctica el diseño elaborado entre docente y maestrante. La profesora	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante de la maestrante • Profesora y alumnos realizan las actividades 	Materiales visuales Grabadora Música Colores en variadas presentaciones Papel

	participa como una integrante del grupo	diseñadas en el proyecto	Objetos artísticos de la comunidad Grabación en video
Evaluación del proyecto	Alumnos y docente evalúan las experiencias generadas en el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos y maestra deciden la dirección que darán a sus creaciones 	Grabaciones Entrevistas Fotografía Registro
Reflexiones sobre la mesa			

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Proyecto de intervención

Para llegar a este punto, dialogar fue un acto necesario durante cada estancia en la comunidad con el fin de explicar el sentido del trabajo que se desarrolló en el grupo. Acompañadas por la sombra de las palmeras que adornan la casa de la maestra o en ocasiones por las ventiscas que entraron al salón, conversamos sobre nuestras experiencias en el diseño de proyectos para nuestros alumnos.

Durante las conversaciones amenas, identificamos algunas inquietudes y saberes al respecto, mismos que fueron tejiendo metodológicamente nuestro proyecto. Establecer el encuentro de ciertos referentes que son parte de la cultura de los Ikoots con los lenguajes artísticos, fue un reto muy enriquecedor que abonó a la construcción de un esquema global para la composición temática y de experiencias que se desarrollaron en el aula, tal fue el caso de la elaboración de colorantes naturales a partir de la quema de conchas y caracoles.

En este punto una pregunta que dio continuidad al diseño se encaminó a indagar ¿qué podíamos crear con los colorantes?, este planteamiento repercutió a lo largo de las sesiones encaminadas por procesos de exploración y juego como dispositivos de las experiencias en el aula.

Una fase importante fue la **elección del tema** (¿Qué queremos aprender?) en ella las decisiones que se tomaron fueron argumentadas para proponer el proyecto diseñado. En el diálogo con la maestra titular, consideramos las asambleas escolares que se desarrollaron en la escuela y uno de los tópicos propuestos fueron los colorantes naturales que tienen como base la cal que se obtiene de las conchas y los caracoles. La profesora

aludió a una “deuda con los niños” y por ello consideró importante recuperar la propuesta para la articulación del proyecto.

A partir del colorante sugerí la exploración y el trabajo con el color, como una cualidad presente en varios espacios y lugares con fines diversos. Pensar en el color como medio para crear, generó en los alumnos una posibilidad de autoconocimiento, de interacción con los otros y con el entorno a través de determinados elementos que comprenden los lenguajes artísticos.

Para concretar esta fase fue necesaria la implementación de cuatro preguntas que facilitaron identificar a su vez los subtemas, así como las estrategias, materiales y actividades que conformaron el proyecto.

La primer pregunta fue *¿qué necesitamos saber?*, con este planteamiento buscamos conocer los subtemas del proyecto y para dar respuesta consideramos necesario retomar cómo crear experiencias que permitieran a los alumnos la exploración de sí mismos, sus posibilidades, así como el tipo de interacción que podían tener con el medio. Adentrarnos a las cualidades existentes en los lenguajes artísticos viabiliza el trabajo de manera creativa y nos encaminan a conocer cómo podemos emplear el color para que éste sea un medio de expresión.

La siguiente cuestión fue saber *¿cómo vamos a trabajar?* Y en este proceso fue necesario experimentar la exploración de materiales que proveen de color, disponer del cuerpo, crear sonidos, agudizar los sentidos, interactuar en grupo, dialogar, jugar y usar la imaginación.

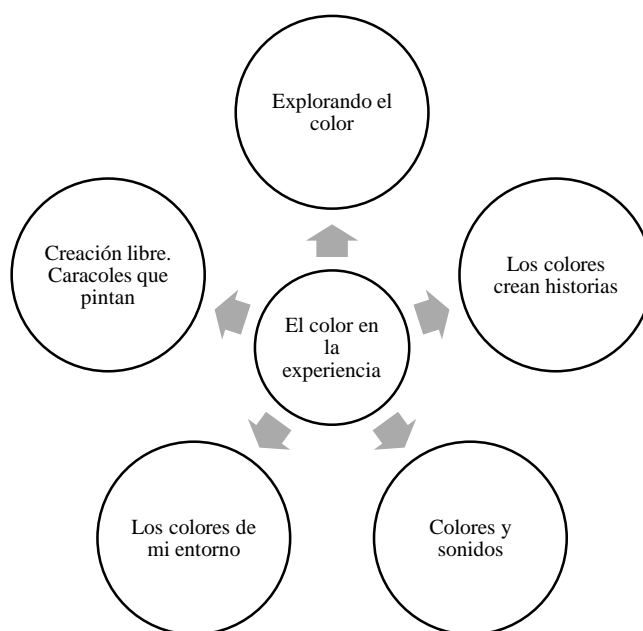
Interrogar *¿qué requerimos?* Englobó el uso de materiales, para efectos de este trabajo ocupamos colores en diversidad de materiales: colores de madera, pinturas, carboncillos, acuarelas, la cal que se produce en San Mateo del Mar para el colorante natural y que incluye el uso de miel, carbón, granada, café. Utilizamos objetos sonoros, imágenes, popotes, tela y la disposición corporal, así como la observación del contexto.

Responder *¿cómo vamos a presentar el proyecto?* Dio la pauta para saber la forma de presentar las creaciones que se obtuvieron durante el mismo. Fueron alumnos y

maestra quienes decidieron el público o espectadores a quienes deseaban presentar sus obras, esta elección puede darse con carácter individual o colectivo.

A continuación presento la fase de articulación y las temáticas del proyecto, denominada **diseñar un plan de trabajo**, que de manera global propuso la creación de experiencias artísticas que tuvieran en el uso del color un medio para crear obras que representaran vivencias, emociones, sensaciones, intereses, o contaran historias de aquello que los alumnos buscaron expresar y transmitir como una forma de interacción consigo mismos y con el medio.

Para el plan de trabajo retomamos aspectos de la comunidad que fueron artefactos que promovieron la exploración por medio de sonidos, el cuerpo, imágenes, movimientos. Este diseño estuvo previsto para efectuarse durante una semana pero pudo extenderse si las actividades, el interés, o el surgimiento de nuevas inquietudes se hubieran hecho presentes, además de considerar para su desarrollo las condiciones climatológicas que prevalecieron en San Mateo del Mar, ya que como lo explicó la profesora titular del grupo, la recolección y el proceso de elaboración de la cal, depende en gran medida de un ambiente caluroso sin viento que modifique la temperatura a la cual los caracoles deben quemarse para producir el polvo que será la base del colorante. El siguiente esquema (Esquema 1) muestra los temas que se desprendieron y que formaron parte de la estructura del diseño.



Esquema 1. Temáticas del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

4. 4 El color en la experiencia

San Mateo del Mar es reconocido por la gran actividad pesquera que desarrolla tanto en sus lagunas como en la colindancia con el Océano Pacífico, en este sentido, los profesores mantienen el interés y la iniciativa por articular en el aula aquellas prácticas que se relacionan con ésta; de la misma forma los alumnos experimentan encuentros y experiencias cercanas con situaciones y objetos que dan identidad a su localidad.

El color está presente en sus creaciones: servilletas, aretes, blusas, huipiles, monederos, bolsas; así como este rasgo distintivo prevalece, los alumnos tuvieron experimentaron el uso de color de maneras distintas, siendo éste el medio para que los niños y la maestra pudieran crear obras que expresaran algo de ellos. Ese proceso se desarrolló basado en experiencias artísticas con las siguientes características y propósitos que dieron nombre a cada una de las cinco sesiones que se implementaron en el aula:

- *Explorando el color. Movimiento, colores y emociones.* La finalidad fue crear experiencias para explorar el uso del color a través de sonidos y movimientos en busca de trazos para el diseño de pinturas que plasmaran imágenes y emociones de los alumnos.
- *Los colores crean historias. Las estatuas de marfil... cuerpos emotivos.* Pretendió que los alumnos exploraran y experimentaran emociones en su cuerpo además de otros cuerpos y rostros distintos al suyo.
- *Colores y sonidos. Sonidos en el cuerpo y en el espacio.* Para explorar y experimentar la emisión de sonidos que promovieran la integración sonora de manera creativa.
- *Los colores de mi entorno en objetos misteriosos.* Con la finalidad de ejercitar distintas formas de observar el entorno e integrar algunos elementos de éste a producciones artísticas que hablaran de sí mismos.

- *Creación libre: caracoles que pintan.* Conocer y elaborar un colorante natural para que los alumnos a partir de ello y de manera colectiva, pintaran emociones, experiencias, aprendizajes y vivencias.

Las secuencias se encuentran en el apartado de anexos para que el lector conozca cuál fue la constitución de las mismas y de esta manera identificar el proceso que seguimos la maestra y yo en su elaboración que de forma puntual se organizó en cinco sesiones que abarcaron en promedio dos horas cada una regularmente después del receso escolar.

Cabe mencionar que para el diseño específico de cada sesión los momentos que consideramos estuvieron influenciados por aquellos que logré identificar en los seminarios especializados que cursé en la maestría con la línea de Educación Artística como fueron el *calentamiento* o disponer al grupo para el trabajo, *exploración* para entrar en contacto con materiales, el cuerpo, sonidos, etc., en busca de distintas maneras de interacción con ellos, la *composición* como la organización, diseño y presentación artística acorde a los propósitos en las sesiones y la *reflexión* como el momento de recapitulación del trabajo en el cual desarrollamos espacios metacognitivos que nos ayudaron a profundizar en la concientización de nuestro hacer en torno a las actividades realizadas, así como el conocimiento de nuestros retos, logros y alcances.

Recapitular los momentos y escenarios en que se dio la construcción del proyecto me permitieron comprender que la labor de los docentes de manera conjunta abre una gama de alternativas para abordar en el aula el diseño de secuencias didácticas integradoras que bien, pueden apuntar hacia el campo de la interdisciplina en vista de los múltiples conocimientos que poseemos cada uno de los participantes. Se aprende de forma consensuada y dialogada, lo cual también suprime asimetrías en la investigación.

La implementación de este proyecto trajo consigo datos sobresalientes y valiosos, en este encuentro con lo desconocido y en busca de explicaciones, surgieron aportaciones interesantes al campo de la Educación Artística que el contexto Ikoots me permitió redactar en las líneas que conforman el siguiente apartado, el cual muestra la riqueza

artística de los niños que en esencia visibilizan un mundo lleno de significaciones que deben ser compartidas.



CAPÍTULO 5

El hacer comunitario en las
experiencias artísticas de los niños

Ikoots



Presentar el trayecto del trabajo de intervención no fue una tarea sencilla, revisar textos, dialogar con autores, crear interrogantes, redactar, corregir, releer así como analizar datos, fueron acciones que me permitieron profundizar y dar rigor tanto a la investigación como a la intervención para presentar el proyecto en el cual abordamos las experiencias artísticas con los niños y la maestra en la comunidad Ikoots, mismas que son parte del siguiente apartado.

En este capítulo presento el análisis que efectué durante mi trayecto de investigación e intervención, a partir de la narrativa que describe la experiencia propia, los datos y la experiencia escrita de la maestra titular.

Dentro de estas experiencias encontré respuestas a mis planteamientos iniciales y se abrieron posibilidades indagatorias para estudios posteriores. Para articular el análisis parto de la categoría: *el contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonador de experiencias artísticas y su presencia en las producciones de los niños.*

5.1 El tejido de mi experiencia

Cuando me remito al encuentro que tuve con los niños y la maestra del grupo con el cual desarrollé el proyecto, me vienen a la mente imágenes y recuerdos sobre las experiencias que transformaron mi perspectiva sobre el arte y la Educación Artística en tres sentidos, como maestra, como estudiante de la maestría y como ser humano. Comprendí que la vida, el pensamiento, la cosmovisión y la cultura se entretajan creando una complejidad. Como dice Mignolo (2014) *desaprendí y re aprendí* en esta experiencia, para ver desde la perspectiva del otro, el sentido que se da al lugar de origen y el vínculo que se establece con él.

Desprenderme de un pensamiento fragmentado y disciplinar para entrar en el pensamiento global y complejo en que se desarrolla la cultura, me ofreció la posibilidad de visualizarme y reconocirme con una sensibilidad epistemológica distinta a la que concebía antes del encuentro con los Ikoots, o como señala Palermo (2014) atribuir a mi persona una concepción de ser humano “senti-pensante”, sensible a las acciones y discursos que surgieron desde una posición distinta al canon del conocimiento universal establecido, con respecto al campo de las artes.

Me atrevo a decir que también en ellos se dieron algunos cambios al emprender juntos este proyecto por las interacciones que establecimos, así como las acciones y evidencias que dejaron huella en las producciones artísticas de los niños y niñas que son parte fundamental en el siguiente análisis.

La presentación de estos diálogos constituye un aporte medular de este proceso de investigación – intervención con el grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” a través de la realización del proyecto *El color en la experiencia*, el cual tuvo como objetivo, que los alumnos vivieran experiencias artísticas para explorar y expresar emociones, sensaciones e intereses a través de los lenguajes artísticos en vinculación con su entorno. La aplicación del proyecto generó en mí nuevamente un trabajo dialéctico de reflexividad epistemológica (Baz, 1998) que plasmo en las siguientes páginas.

El diálogo para mí fue un factor fundamental que me condujo a la consolidación del proyecto, me di cuenta de que más allá de la interacción verbal entre dos o más sujetos, se rebasan fronteras de tiempo y espacio. Al comunicar, expresar e intercambiar formas de pensamiento o acciones, conocemos más de nosotros y de los otros. Comprendí entonces, que dialogar, se vuelve cada día un acto más complejo en la medida en que la sociedad se revitaliza dentro de los contextos multiculturales, en los cuales convergen distintas formas de pensar, creer, actuar y vivir. Reflexioné que en este proceso dialógico podemos percatarnos sobre la existencia de comunidades, religiones, lenguas, prácticas e ideologías, que pueden contener lazos o vínculos y mantener distancia por las diferencias que llegan a existir entre ellas; y que en este contexto diverso el campo de las artes se complejiza en variadas maneras de concebirlo acorde a los regímenes artísticos y estéticos de lugares específicos como la comunidad Ikoots, lo cual implica, desde luego, una manera diferente de entender a la Educación Artística en el plano escolar.

5.2 Primeros hallazgos: La relación entre Cultura, Arte y Educación Artística desde el contexto Ikoots

El interés por conocer los entramados culturales de los Ikoots, sus manifestaciones artísticas vistas como medios de representar y expresar su cultura, así como su inclusión

en el aula fueron los ejes vertebrales de la investigación inicial que culminaron en el diagnóstico que favoreció la elaboración del diseño de la intervención en el aula.

Durante la primera entrevista abrí el diálogo con la maestra a partir de la pregunta: ¿Cómo entiende usted la asignatura de Educación Artística? Su respuesta se encaminó a nombrar las disciplinas artísticas como la danza, el teatro, la música o las artes visuales que imparten los especialistas, por tanto, ella no asumía trabajar la asignatura por la carencia de conocimiento sobre el arte.

Al indagar más sobre este concepto y al tratar de explicar a qué se refirió cuando mencionó que la Educación Artística para ella requiere de un conocimiento específico sobre arte, comentó: “No sé si es arte, es revivir la cultura, fomentar y rescatarla, es algo que forma parte de la cultura, que no es novedad para los abuelos o los ‘antiguos’ y que hoy es consumismo”. (Entrevista, 20 de febrero 2015).

Un nuevo término se incluyó en la respuesta y fue el tema de investigación en aquel momento, porque había hecho referencia al concepto de *cultura*. Otro profesor integrante de la escuela al responder el mismo cuestionamiento concluyó, al igual que la profesora, no trabajar Educación Artística pero en palabras textuales “sí la cultura”, posteriormente reconstruyó su discurso al manifestar que para él esta asignatura crea la posibilidad de que los niños expresen habilidades de distinta manera con el cuerpo, en un papel, quizá en movimientos, un baile u obra de teatro.

Esta pregunta me la había formulado durante mi trabajo docente y caí en cuenta de que las ideas que la maestra explicó eran muy similares a las mías, por lo cual busqué los medios para que ella también comprendiera otra forma de interpretar los contenidos artísticos en el aula. En esta búsqueda, la respuesta de la profesora y otro maestro de un grado superior me llevaron a la modificación de mi concepción sobre ello al considerar ahora dentro del planteamiento el concepto de *cultura*.

Entender la Educación Artística, precisó un cambio en la forma de concebirla. Hablar en términos artísticos problematiza al docente por saberse ausente de los conocimientos específicos de las disciplinas que la conforman; sin embargo, es necesario iniciarse en la comprensión de que existen medios por los cuales el vínculo con los

lenguajes artísticos vislumbran experiencias de acercamiento, exploración e involucramiento de la imaginación y la creatividad, para el caso específico del grupo de intervención, su cultura; es decir, aquello que resulta de las interacciones entre los sujetos, y que va caracterizando sus modos de vida a partir de las manifestaciones artísticas locales y el hacer cotidiano como punto de partida.

Ante este panorama surgieron nuevos planteamientos inquietantes para lograr entender desde el contexto y los sujetos de investigación tal relación y establecer el vínculo entre los conceptos de Cultura, Arte y Educación Artística, a partir de sus respuestas. Es decir, qué connotaciones tiene para ellos el concepto de cultura, cuál es su relación con el arte y por tanto, cómo se manifiesta en la Educación Artística.

Atendiendo los señalamientos de los profesores en los cuales se da relevancia a la cultura como eje vertebral de su vida, García (2012) menciona que para comprender el arte, debemos partir precisamente del término cultura. Al respecto explica que ésta, debe de entenderse como el conjunto de manifestaciones que son la esencia de un pueblo, derivadas de sus procesos históricos, éstos dan identidad y un ambiente colectivo; lo anterior impregna de sentido la forma de actuar en un grupo de personas, dichas acciones derivan en objetos culturales que son formas de representación. Eisner (1994) menciona que estas representaciones son “los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas” (p.65).

Para Chalmers (2003), la cultura se relaciona de manera directa con las formas en que un pueblo percibe, cree, valora y se comporta, sabiendo esto, los alumnos tienen el derecho y la necesidad de comprender aquellos valores que llevan a los sujetos que conforman las distintas culturas para crear, mostrar, cuidar, destruir o ignorar el arte.

Sin embargo, Aguirre y Jiménez (s.f.) retoman el concepto más allá de la visión que propone Chalmers, para los primeros autores, la cultura no refiere a un espacio delimitado geográficamente y mucho menos abarca una concepción étnica del término. La cultura no puede estar definida por límites en el espacio, ésta conforma la serie de “redes relacionales [...] que se tejen y destejen” (p.38) tanto dentro de un territorio, como fuera de éste.

Por lo anterior, la pregunta inicial que había formulado a la profesora (¿Cómo entiende usted la asignatura de Educación Artística?) se fue transformando una vez realizadas varias reflexiones sobre el sentido que tenía para los maestros Ikoots el término cultura. En lo personal tuve que plantear otra pregunta para continuar el análisis: ¿Cuál es la relación entre Cultura - Arte y cómo se vinculan con la Educación Artística desde este contexto? Sobre todo al comprender que la cultura se construye constantemente.

Una de las sesiones encaminadas a la indagación del planteamiento anterior se desarrolló en otra inmersión al campo. Preparé material visual que incluyera algunas obras de arte consideradas occidentales y obras que son propias de la comunidad. El criterio para elegir las imágenes estuvo basado en el contenido de algunos elementos que se encuentran en el contexto Ikoots y que se relacionan con la pesca, las danzas, la comida o los paisajes y que también estaban incluidas en las obras de arte occidental.

La maestra colocó las imágenes en el suelo, los alumnos observaron por un momento y tomaron aquella que les gustó más, de esta manera con cada una de las imágenes, los niños buscaron los aspectos que les atrajeron, ante esto, los pequeños tomaron dos posturas.

Inicialmente, para los niños toda imagen mostrada era digna de ser expuesta en un museo o en la Casa de Cultura de la comunidad, sin embargo, cuando se les preguntó por aquellas imágenes que podían denominar arte, asumieron otros criterios. Al principio las dos categorías de imágenes (del contexto y de occidente) fueron consideradas como arte; a ello, un alumno explicó que “arte es un dibujo”. Otro compañero dijo que un rompecabezas también es arte y argumentó su respuesta al decir que éste involucra un proceso de armado, de esta manera entraron en un diálogo que los llevó a dos conjeturas.

Por un lado, mantuvieron firmeza al decir que aquellas imágenes representativas de su cultura son arte porque manifiestan un proceso creativo, además de un uso, por ejemplo, al tapar los canastos o cubrir las tortillas; porque se emplean para la pesca o para guardar el “guetabingüi” (tamal de pescado o camarón) ya que algunas madres de familia tejen y venden servilletas al igual que los canastos, lo cual indica cierto grado de dificultad para su elaboración. La otra aseveración corresponde al resto de imágenes que no

consideraron dentro de lo que ellos han denominado arte, porque únicamente son “dibujos”.

Consecuente a lo anterior y ahondando con la postura de Aguirre (2015) existe un *giro cultural* que entronca en el campo de las artes para “buscar significados en el seno del contexto cultural en el que se producen.” (p.109). Por tanto, entender que para ellos el arte no significa aquello que únicamente se percibe en una galería o museo reconocido, es dar valor a las creaciones propias como elementos constitutivos y representativos de una conexión entre sus creencias, formas de vida, y prácticas cotidianas interrelacionadas de manera global.

Al respecto Haber (2010) sostiene que en diversas creaciones plásticas, “existe alguna experiencia estética que, con independencia del contexto cultural, lo hace merecedor de ser considerado arte, y si se trata de contextos indígenas debe ser, pues, arte indígena” (p.159). Esta cualidad estética dentro de los elementos artísticos da sentido a aquellos objetos que en la comunidad Ikoots existen y que son valorados desde una condición con fines de uso dentro de su cotidianidad y brinda un nivel de significado más allá de lo apreciativo.

El concepto de Arte amplió mi perspectiva, porque ya visualizaba el vínculo con la cultura Ikoots, y por ello fue oportuno adentrarme desde el contexto en donde estuve, y hablar en términos de los sujetos que, desde una perspectiva cultural, sitúan al arte como reflejo de su realidad, no sólo en términos estéticos o de expresión, lo hacen a partir de la economía, lo social, como protesta, desde lo mítico y lo político.

Es así que, los rasgos culturales que representan a los Ikoots surgen de su relación con la actividad de la pesca; como distintivos están las servilletas, el canasto y la atarraya. Las servilletas manifiestan en sus bordados la vida del ser humano y del mar como parte del sustento alimenticio en la comunidad, en ellas persisten las imágenes de peces, jaibas, tortugas



Fotografía 12. Bordado en telar de cintura. Elaboración propia.

entre otros animales de la región como aves y mariposas, éstas se elaboran en telar de cintura o bastidores, además se vuelven parte de una fuente de ingreso para algunas mujeres que aportan al sustento familiar.

El canasto, es un instrumento para pescar que puede ser elaborado por los mismos pescadores o por gente que se dedica específicamente a ello, esta labor requiere como materia prima el carrizo y sus hojas. La atarraya es una red que los pescadores tejen y es otro objeto imprescindible para la pesca que incluso se torna sagrada. Las danzas se relacionan con la vida de la comunidad, vinculan ritos religiosos para pedir la llegada de las precipitaciones pluviales que finalicen con la temporada de sequía para dar paso a una cosecha favorable de productos lacustres o marinos.

La profesora enunció que después de Semana Santa, la autoridad de la iglesia, así como la del municipio en compañía de los ancianos, asisten de madrugada al mar en una procesión. Los ancianos dirigen unas palabras al mar para pedir por la vida de la comunidad, por los alimentos y la lluvia, este elemento es vital porque de él deriva el sustento de los pobladores, gracias a ella obtienen camarones, pescados y jaibas que dan trabajo a los hombres y mujeres así como alimento para los niños. La danza que articula la mitología de los Ikoots con la pesca es la Danza de la Serpiente, ritual que si es bien ejecutado proveerá de abundancia a los habitantes de San Mateo, de lo contrario persistirá la escasez.

La pesca es uno de los ejes sobre el cual gira la vida de los Ikoots, de ahí devienen manifestaciones artísticas que debemos comprender de manera distinta a las que se conciben desde occidente, Escobar (2010) argumenta que “en las culturas indígenas, el conjunto de imágenes que ella reconoce como arte no puede ser desmarcado de las otras dimensiones de la cultura: la política, la religión, la medicina, el derecho, la ciencia, etc.” (p.17). Los Ikoots mantienen un vínculo entre el viento, la lluvia, la sequía, las lagunas, el mar, la religión, los rituales, la fuente de alimentación y los ingresos económicos con sus expresiones artísticas.

La elaboración de servilletas, canastos y atarrayas conllevan procesos de creación con fines utilitarios a la par de ser una representación colectiva que sin duda, puede plasmar también el carácter individual del artista como parte de una tradición que se

modifica en la forma de presentarse, más no en la carga simbólica que contiene (Escobar, 2010). En los objetos representativos o artísticos existe un sentido utilitario, que al contrastar con lo que se han denominado como pueblos primitivos permite otra concepción distinta sobre el arte, porque en el inicio éste no tenía como finalidad expresar belleza, placer o crear piezas decorativas (Gombrich, 1997).

Escobar (2010) hace dos distinciones importantes de organización en el arte indígena:

La primera comprende los mitos - que fundamentan las certezas de la comunidad y sostienen el armazón de sentido colectivo- y los rituales shamánicos, religiosos y sociales – que, al escenificar el origen y el diagrama de lo social, lo vinculan con el deseo y la memoria y permiten conservarlo, reinterpretarlo e impugnarlo mejor. Las formas del arte comprometidas con tan importantes funciones son reconocidas como parámetros de autoidentificación tribal y tienen como soporte primero el propio cuerpo humano [...] la representación actoral y la danza. La producción económica constituye otro vigoroso núcleo fundador de creación artística [...]. Cuanto mejor se vinculan con la subsistencia comunitaria, más se arraigan estos objetos en el fondo oscuro de los imaginarios colectivos” (p. 22).

Dicho lo anterior, las manifestaciones artísticas de la cultura de los Ikoots corresponden a estas dos distinciones, por un lado el sentido mítico de las danzas, como parte de rituales que articulan la religión y la cosmovisión que dieron origen al pueblo, a su medio de alimentación; y por otro lado, la producción económica a través de las servilletas, los canastos y atarrayas que contienen el carácter hereditario de estos modos de vida.

Estudiar de la relación entre la Cultura y el Arte, resalta el sentido que en el aula brindan a los contenidos artísticos que se vinculan de manera indisoluble a sus producciones artísticas, lo cual, vuelve comprensible la aseveración de que en la escuela trabajan la *cultura*. Esto, una vez que me referí previamente al proyecto de La Pesca, en el cual se identifica cómo los docentes han incluido las temáticas artísticas locales como parte de los contenidos que conforman la Educación Artística que imparten a los niños de la comunidad que asisten a la escuela.

Entonces la Cultura, el Arte y la Educación Artística mantienen cualidades que derivan de las características simbólicas de cada uno de estos conceptos dentro de la

comunidad y que nos remiten a comprender que dentro del pueblo Ikoots existen elementos distintivos que los conforman como cultura, y que a su vez, ésta genera representaciones artísticas que hablan del arte local; en este sentido, aquellas representaciones inciden en temáticas que se pueden abordar desde las aulas al emprender su estudio desde la Educación Artística.

5.3 El contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonante de la experiencia artística y su presencia en las producciones de los niños.

Palermo (2014) fue una de las principales autoras que propició en mí una aproximación distinta a los datos que se desprendieron de los registros, porque me permitió repensar el modelo occidental con el cual intenté aproximarme a la realidad de San Mateo del Mar y a la escuela con una visión de la Educación Artística escolarizada, misma que se transformó para mirar este amplio campo de conocimiento desde el umbral entre la cultura Ikoots y mi bagaje cultural, en busca de una relación dialógica e intercultural. Desde esta mirada, “Pensar la producción local, ya sea ésta provincial, nacional o continental, desde la exterioridad del modelo moderno-occidental requiere modificar el lugar desde el que nos pensamos a nosotros mismos y desde el que miramos el mundo” (Palermo, 2014, p. 9).

Este pueblo originario permanece articulado de manera peculiar hacia otros ámbitos que conforman la experiencia de ser Ikoots. En la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, los alumnos se saben pertenecientes a este grupo, conocen sus danzas, sus creencias, el origen mitológico de la comunidad y las múltiples manifestaciones artísticas que se crean a través de las manos de tejedoras de servilletas que cuentan y entretejen los hilos de algodón para dar forma a animales, plantas, cuerpos o textos en algunos casos; la destreza de los hombres que elaboran canastos con el carrizo y atarrayas a partir de hilos que van anudando para crear este instrumento sagrado de la pesca; así como la estética de quienes fabrican aretes, pulseras y collares jugando con las tonalidades y formas de pequeños caracoles que a su vez se combinan con piedras de colores.

Las experiencias artísticas que tienen los niños y niñas, está relacionada sin duda a elementos rituales y sagrados, permeados por la cultura Ikoots. Recordemos que una

experiencia de este tipo alude a los procesos creativos por los cuales el artista atraviesa y que para este contexto, aquellos artistas locales también mantienen. Los objetos que se elaboran en la comunidad como parte de las variadas manifestaciones artísticas que poseen, atribuyen aspectos utilitarios que dan valor y relevancia a las creaciones diseñadas por las manos de los habitantes de San Mateo del Mar, siendo este un factor fundamental para reconocer en ello un objeto que da identidad a sus pobladores, como el caso de servilletas, canastos, aretes, huipiles y atarrayas, por su alto nivel de laboriosidad y utilidad.

Comprender tal aseveración me descolocó de una concepción apreciativa sobre el objeto artístico, porque, en el contexto de los niños Ikoots un factor fundamental en sus producciones, está encaminado a un rasgo utilitario, así como ornamental y estético que impregna de un sentido único a cada creación que los identifica y caracteriza. Por ejemplo, las obras artísticas en el origen de la humanidad no poseían una cualidad apreciativa meramente. “No eran concebidos como simples obras de arte, sino como objetos que poseían una función definida” (Gombrich, 1997, p. 39), misma situación que se presenta en este contexto mareño.

Advertí que existe una cualidad estética involucrada en el proceso creativo que percibí de manera distinta y que se aproxima a una estética culturalista ligada a la conciencia colectiva de un pueblo, vinculada a la experiencia derivada de quienes viven en la comunidad (Iglesias, 1994). Entonces, advertí que en la experiencia artística de los niños de San Mateo del Mar es necesario considerar que:

el arte como forma de simbolización [...] no dimana de sus características estéticas, sino de cómo se articula con otros sistemas simbólicos en el seno de cada contexto cultural. Esto significa que un artefacto o evento es arte o no es arte según cómo sea usado en cada contexto cultural concreto. (Aguirre, 2015, p. 95)

Por tanto, no es posible obviar las razones por las cuales en las producciones artísticas de los niños surgieron elementos simbólicos del contexto, su gente, el mar, la vida marina, la arena, el sol, las nubes. Detrás de estos elementos, se encuentra el sentido de pertenencia que se visualiza en sus obras y no a partir de esquemas impuestos desde un plano escolarizado.

Lo mismo sucede con el valor estético y artístico que poseen sus creaciones, las cuales se configuran con un sentido artístico en este contexto, porque remiten a la comprensión de que “Las obras de arte que no están alejadas de la vida común, que son ampliamente disfrutadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada, pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida”. (Dewey, 2008, p. 93).

Lo anterior habla de un proceso de re-significación cultural, en el cual los niños y la maestra abstraen elementos simbólicos del hacer cotidiano de San Mateo del Mar para trasladarlos y expresarlos en los trabajos artísticos que realizaron durante las sesiones del proyecto, dejando plasmadas sus actividades, su entorno y por qué no, un rasgo afectivo y de apropiación hacia su lugar de origen.

También surgieron elementos sobresalientes del proceso creativo como: el uso de la imaginación, el juego, la exploración, el movimiento. Mismos que fueron relevantes para tener un acercamiento a la comprensión de las producciones artísticas, en el ejercicio de su <<capacidad estética como condición humana>> (Danto, 2005).

Al inicio de cada exploración, los niños partieron de la interacción sensorial con algunas de las producciones artísticas de su comunidad para posteriormente vincular el uso del color con creaciones propias al finalizar el proceso creativo. En gran parte de los casos observé una implicación estética entre el juego con el color y la forma, cuando dejaron volar su imaginación para entrar en contacto con los objetos y de esta manera iniciar el tejido de experiencias consecuentes como parte del flujo de las actividades (Dewey, 2008).

Por lo anterior y dado que existen pocos estudios de Educación Artística en situaciones interculturales en México, puedo decir que el contexto tanto en las culturas originarias como en las mestizas, constituye un detonante esencial para vincular a los niños con la experiencia artística por lo que es importante que parta de lo propio, que reconozca en sus producciones los aportes hacia la experiencia dentro del aula, no se desvincule del entorno cuando este tipo de conocimiento se traslada al contexto educativo (Dewey, 2004, 2008), y de esta manera contribuir a la concientización del cambio en la forma de concebir este campo.

En el plano pedagógico de la perspectiva decolonial, Albán (2014) precisa que se requiere de “una pedagogía que nos aliente a reflexionar en torno a las diferencias propias de estos pueblos con genealogías y trayectorias creativas diferentes a los presupuestos del arte occidental” (p. 57)

Estas diferencias entonces, son dispositivos que aportan al conocimiento entre culturas más allá de ser rasgos excluyentes, en donde los aspectos peculiares y particulares de aquellos grupos que fueron subordinados al pensamiento occidental tengan presencia y para el caso específico del campo de las artes, las creaciones y manifestaciones artísticas sean conocidas y valoradas desde su propio régimen estético y no enmarcadas en reglas o normas impuestas, para dar apertura a estéticas y experiencias artísticas de las cuales en el ámbito escolar, tanto niñas y niños tengan conocimiento como parte de su cotidianidad en vínculo con los contextos multiculturales que permean nuestro país a partir de la Educación Artística.

De esta manera es como los movimientos de las “vanguardias”¹⁰ (Danto, 2005) buscaron ampliar las experiencias artísticas y estéticas de los sujetos al descolocar el arte de espacios cerrados para su apreciación y orientarla a la vida pública y cotidiana de los seres humanos.

Cabe mencionar que con estas tendencias, el campo del arte logró ampliar la mirada artística y estética a espacios que habían sido invisibilizados por la modernidad, sin embargo, es importante reflexionar que determinadas prácticas artísticas en las comunidades siempre existieron y por ello, es necesario señalar que desde este enfoque decolonial lo que se busca es el reconocimiento de éstas por su valor estético y artístico propio, porque en variadas ocasiones han sido consideradas como moda y subordinadas nuevamente al régimen del arte de occidente.

La vida cotidiana de los niños y niñas Ikoots está envuelta por un bagaje artístico y estético particular, que vale la pena ser abordado desde las aulas en el diálogo constante

¹⁰ Este movimiento artístico surge a mediados del siglo XX y puso en debate la concepción de *belleza* en el arte. Realizó críticas al concepto de arte impuesto desde las academias y problematizó la comprensión de la estética no como un régimen de las artes sino como una capacidad humana.

con nuevas maneras de acercarse a ello y brindar diversidad de formas para vivirlo y así enriquecer sus experiencias para fortalecer su esencia humana.

Con la lectura de fuentes cercanas a estudios y referentes teóricos sobre la influencia del contexto cultural en la Educación Artística encontré un concepto que me permitió modificar una forma estructurada de comprender las artes y reconocer el plano cultural dentro de la experiencia artística en el aula. Al respecto Mignolo (2014) habla del “desprendimiento” que define como el “activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan, y modelan activamente nuestras subjetividades [...] desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re aprender de otra manera” (p. 7)

En San Mateo del Mar mantienen un entorno artístico que fue elemento central por su pertinencia para acercar a los niños hacia las experiencias artísticas y comprender las razones del por qué en sus producciones se mantenía viva la necesidad de plasmar lo propio como un medio de <<resistencia cultural>> (Gómez y Mignolo, 2012; Palermo, 2014) ante los consecuentes ataques que han padecido y así mismo como una manera de fortalecer su identidad y reconocerse dentro de ella, mostrar su hacer cotidiano, así como los elementos simbólicos del contexto.

5. 4 La cultura Ikoots en el aula y en las producciones artísticas

Pensar que existe universalmente una forma única de vivir las artes es centrarse en un modelo homogéneo y hegemónico de concebir al mundo, de ahí la importancia que desde las aulas, comencemos a relacionar a los niños con experiencias ricas a partir de la Educación Artística.

La educación artística se produce dentro de contextos culturales. En una sociedad pluralista tenemos que interesarnos por el significado del arte para una gran variedad de personas para las cuales los modelos estéticos al uso de la cultura artística superior europea, [...] puede tener escasa relevancia (Chalmers, 2003, p. 35)

Para comprender el estudio de este apartado es necesario “desprendernos” (Palermo, 2014; Mignolo, 2014) de un pensamiento homogéneo o unificador con relación al campo de lo artístico marcado principalmente por una visión occidental, para así

entender la dinámica de trabajo que se desarrolló en el aula durante las sesiones que conformaron el proyecto y compartir con el lector una mirada *otra* al respecto.

Como expliqué con anterioridad, los datos que abstraí de los registros me permitieron identificar la frecuencia de la categoría eje que obtuve al finalizar la intervención: *el contexto Ikoots y su hacer comunitario como detonador de experiencias artísticas y su presencia en las producciones de los niños*. En adelante muestro elementos visuales y datos empíricos para acompañar el análisis en la última fase del proceso de investigación.



Fotografía 13. Alumnos explorando creaciones artísticas de la comunidad durante la primera sesión del proyecto de intervención. Elaboración propia.

Para dar inicio a la primera sesión, nos presentamos por nuestro nombre acompañado por algún gesto que involucrara movimiento con el cuerpo. Ciertos alumnos tuvieron mayor facilidad expresiva, pues rápidamente crearon algún movimiento, mientras que otros imitaron a los primeros o mostraron pena ante el grupo realizando pequeños movimientos. Posterior a ello, seguimos con la interacción de los niños

con las servilletas, monederos y bolsas que se producen en la comunidad elaboradas en el telar de cintura.

Uno de los propósitos para esta actividad, fue que los niños y las niñas notaran cuál es el uso del color en objetos cotidianos y artísticos de su contexto al prestar atención a sus cualidades, es decir a aquellos “aspectos percibidos sólo cuando se les atiende, cuando son asidos por una conciencia despierta” (Greene, 2004, p.99). Guíe al grupo para explorar y observar detalladamente las formas que se crean al usar los colores, la organización de esas formas para sentir posteriormente las texturas de los objetos que tocaron con las manos, el rostro y los brazos; emplearon el olfato para distinguir aromas en los textiles y finalmente los manipularon para producir sonidos con ellos.

Esto, encaminó tanto a los niños como a la maestra hacia la producción de imágenes bidimensionales en donde plasmaron a través del color algunos movimientos y sonidos derivados de la indagación con los objetos y su propio cuerpo.



Fotografía 14. Grupo de alumnos que decidieron trabajar juntos y compartir materiales, aquí se aprecia la aparente similitud en algunos elementos que componen sus obras. Elaboración propia.

Durante la observación de esta fase, los alumnos se agruparon por equipos de manera libre, dialogaron en

ombeayiüts y comenzaron sus primeros trazos. A simple vista, los niños parecían imitar la obra de un líder, sin embargo, no es posible advertir esto, porque caería en una mirada reduccionista de lo que significa el proceso creativo en el cual estuvieron inmersos los alumnos y la maestra, así que remitiéndome a la fase inicial diagnóstica, pude percatarme de que esta práctica de imitación no alude a una falta de creatividad, y se asemeja en gran medida a la enseñanza dentro de la vida comunitaria que se traduce en *saberes colectivos*¹¹ como señala Albán (2006), en donde la práctica cotidiana consiste en ver a los sujetos del entorno inmediato e imitar su laboriosidad al trabajar con cualquier material, por ejemplo al tejer un canasto, una servilleta o hilar una atarraya.

Dentro de la comunidad y para aprender a elaborar algún objeto o utensilio de trabajo, el maestro experto enseña al alumno a partir de la imitación. La observación, así como el ensayo y el error son aspectos necesarios para el aprendizaje en este proceso, por tal motivo, la imitación es fundamental en la transmisión de conocimiento.

Incluso, Efland (2002) explica que en ciertos momentos de la historia del arte, la imitación y la copia fueron parte de las prácticas de enseñanza del maestro hacia el aprendiz para adquirir alguna técnica o conocer un proceso creativo como parte de las metodologías educativas que se usaban y se siguen empleando en el terreno de lo artístico.

¹¹ Para Albán (2006), “la relación entre conocimiento y lugar es inseparable” (p.77), ésta forma parte de los esfuerzos de los grupos que padecen procesos de colonización epistemológica para mantener en la producción de conocimiento local un medio de resistencia.

Acciones imitativas y de copia permiten ligar prácticas artísticas del pasado con las que se ejercen en el presente, sobre todo cuando aborda la naturaleza desde las artes.

Los niños emplean la copia o imitación¹² de ciertos elementos de su contexto dentro de sus obras, porque ésta forma parte de las metodologías de enseñanza al interior de la comunidad y también mantiene una relación con las prácticas artísticas que existen en ella. Éstas se aprenden al ver y hacer de manera directa, entrando en contacto con materiales y personas que poseen el conocimiento y es, en este sentido, una práctica que se observa durante las actividades que se llevan a cabo en el aula. Por tanto, la imitación es parte de su hacer cotidiano vinculado al aula y a la vida comunitaria.

Un dato relevante que observé en las producciones que resultaron de la sesión inicial con los niños, fue la presencia clara de elementos de su entorno, el sol, el mar, las aves, palmeras, nubes; lo anterior me condujo a plantear una interrogante, ¿por qué persisten estos rasgos en las obras visuales de los niños y niñas Ikoots?



Fotografías 15 y 16. Obras visuales de dos alumnos que trabajaron en el mismo equipo. En ambos casos se distinguen elementos comunes que comparten como: las olas del mar, las aves, el sol y las nubes, las cuales se organizan de manera distinta. Elaboración propia.

¹² Tatariewicz (2008) analiza los conceptos de imitación o copia al decir que ambos tienen presencia desde la antigüedad; en un principio cada uno poseía sus diferencias, pero al paso del tiempo se emplearon de forma casi indistinta e incluso como sinónimos. Para Platón la *mimesis* – imitación estaba contenida en los actos de culto, por tal motivo la definía como una manera de expresión interna. Durante el siglo V a. de C. para Platón y Demócrito hablar de imitación resumía la reproducción que se hacía del exterior, es decir, de la naturaleza. Sócrates hizo referencia al término en cuestión para explicar que imitar era copiar la apariencia de las cosas, de esta manera es que las artes cumplían con esa función. Finalmente Aristóteles asumió una postura que versaba con la idea platónica, sin embargo, resaltó que al imitar las cosas, se les dota de mayor o menor belleza al contenido de éstas, lo que permitía al artista mantener una visión propia de aquello que imitaría; “las ideas de Demócrito [...], tanto el concepto platónico como aristotélico demostraron ser conceptos básicos y duraderos en arte; se fusionaron a menudo, perdiéndose frecuentemente la conciencia de que eran conceptos diferentes” (p.303)

Un estudio realizado por Wright y Penhos (2010) asegura que la imagen o dibujos remiten a una “evidencia visual” que en caso de los niños y las niñas involucró no solamente el uso de una técnica o la elección consciente de colores para plasmar en un plano una idea, también aluden a un medio de comunicación y expresión, lo anterior nos lleva a concebir “las imágenes [...] como lugares de consenso, por lo menos en torno a su propia capacidad de generar sentido” (p. 111) e indudablemente proporcionan un conocimiento sobre su entorno cultural, éste se percibe por quienes entran en contacto con los trabajos de los niños, cuando observan más allá de lo inmediato.

Retratar ciertos rasgos identitarios del contexto o de la naturaleza forma parte importante del contenido en las obras artísticas, a lo largo de la historia. Gombrich (1997) hace un análisis sobre el sentido de las producciones visuales en los pueblos primitivos¹³. En este recorrido histórico se dio cabida a la naturaleza y a los seres míticos que formaron parte esencial de los rituales, al dotar de poder a las imágenes que transmitían creencias por los rasgos que se observaban en las formas de los seres y de la naturaleza misma.

Observar las cavernas con imágenes de animales para darles un significado, ofrecieron narrativas sobre posibles hazañas de los primeros pobladores (Gombrich, 1997), para “contar” lo que se hace, se vive o se cree a partir de objetos, elementos distintivos de la naturaleza o del contexto plasmados en imágenes, éstos son parte importante del sentido de pertenencia hacia un lugar específico como grupo humano, tanto de los “haceres” cotidianos y de la vida misma.

Personas de diferentes culturas pueden acordar en que una imagen significa, pero seguramente aquello que significa sea para ellas diferente en mayor o menor grado, dando lugar en el plano simbólico a pujas, resistencias acercamientos, sometimientos (Wright y Penhos, 2010, p.111).

Ver en las producciones de los niños el sol, el mar, las nubes y las aves, habla de la relación que existe con estos seres naturales que se consideran parte de los habitantes pertenecientes a la comunidad. Significa que interactúan con ellos y que establecen rasgos distintivos y simbólicos para los pobladores mareños. Así como en tiempos primitivos

¹³ Cabe resaltar que este autor aclara que al nombrarlos de esta forma no subsume sus aportaciones, más bien lo hace al concebirlos como aquellos pueblos que dieron origen a la humanidad.

ciertos seres naturales fueron entes míticos y deidades que constituyeron parte de las historias visuales que dejaron plasmados los hombres del pasado, hoy en día, éstos conviven con nosotros y en el caso de los niños Ikoots les proveen de alimento, trabajo, nutren sus creencias y forman parte de su mitología, por tanto, aparecen en las narrativas visuales que pintan en sus producciones artísticas por el alto contenido simbólico que adquieren en este lugar.

Este suceso se manifestó nuevamente en secuencias subsecuentes, por ejemplo, al trabajar con emociones y la exploración del cuerpo a partir de un juego de “estatuas”. Éste se dirigió a la notación del cuerpo en la simulación de actividades cotidianas como la pesca, una salida al mercado de la comunidad, una visita al mar en busca de conchas o el encuentro con algún conocido en la explanada central de San Mateo del Mar.

Acompañados de música, los niños realizaron movimientos evocando imágenes mentales durante su ejecución y permanecieron estáticos al silenciar el audio para observar su cuerpo y el de otros compañeros. Estas pausas durante algunos segundos, estuvieron acompañadas por preguntas: ¿cómo me muevo en el mercado?, ¿cómo se encuentra el cuerpo de los compañeros y el mío?, ¿están de pie, agachados, arriba, abajo?, ¿cómo están los brazos, los pies, la cara?, ¿cómo siento mi cuerpo?

Los niños miraron particularidades en los compañeros para generar una conciencia corporal al sentir y percibir las posibilidades, así como los alcances de movimiento y expresividad con su cuerpo en diferentes niveles y en el cuerpo de los otros integrantes del grupo que dieran pauta a una posible narrativa visual como al final del texto se muestra y cuyo origen fue partir de lo sensible a sus observaciones, parafraseando a Greene (2004), notar lo que está para ser notado.

Sin perder la estructura corporal de sus compañeros y formados en parejas, comentamos lo que advirtieron en el propio cuerpo como en el del resto de integrantes. En parejas exploraron movimientos que podían realizar los compañeros al ser manipulados por alguien más. Uno de los integrantes del trabajo en binas fue “escultor” y el otro la “materia para moldear”, al tener una “escultura deseable” los niños comenzaron a trazar en cartulinas la “creación escultórica” que tenían en frente con el uso de un carboncillo.



Fotografía 17. Alumnos dibujando en cartulinas las "esculturas" que formaron al moldear a sus compañeros. Elaboración propia.

Al realizar la lectura visual de cuerpos en láminas del proyecto “Aprender a Mirar”¹⁴ los niños indagaron y conversaron sobre otros cuerpos en contextos diferentes y en situaciones diversas.

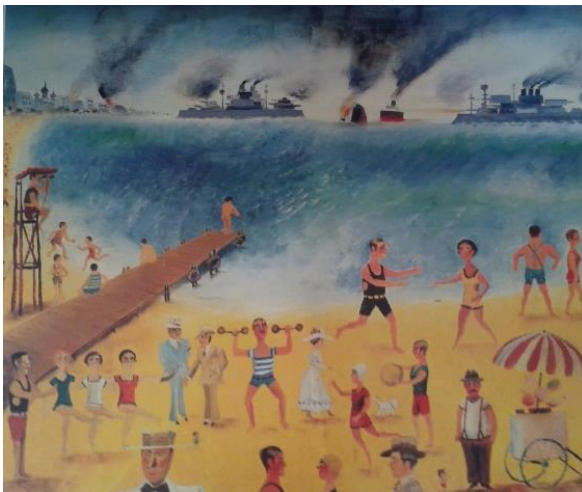


Imagen 5. Lámina que utilicé para una lectura visual. Quezada, A., 1976, *El bombardeo de Odessa*, óleo sobre tela, recuperado del proyecto “Aprender a Mirar”.

Una de las láminas que empleé para la lectura visual fue la número 37 *El bombardeo de Odessa*; la elección consistió principalmente por contener rasgos similares a aquellos que se encuentran en el contexto de San Mateo del Mar, es decir, el mar, la playa y ciertas personas que realizan algunas actividades en él, con la intención de explorar en busca de narrativas en los cuerpos ahí presentes, así como el lugar que se plasma en la imagen. Las preguntas con carácter exploratorio se dirigieron a responder

¹⁴ El proyecto *Aprender a Mirar*, está conformado por un acervo de 40 imágenes de autores reconocidos, con este material la SEP busca fomentar la apreciación de las artes en los niños, a través de la observación, descripción, interpretación, diálogo y obtener conclusiones sobre la obra.

¿qué hay?, ¿qué observan?, ¿qué están haciendo ahí?, ¿cómo están esos cuerpos?, ¿se parecen a las estatuas de sus dibujos?, ¿en qué lugar están?, ¿qué historias cuentan?

I: ¿Ya vieron lo que está aquí dibujado?, ¿qué hay?

Aos: (hablando al mismo tiempo o uno detrás del otro con voz fuerte) ¡Una persona que está bailando, corriendo, y están caminando, bebiendo... vender!

I: ¿En dónde creen que sea el lugar que está aquí dibujado?

Aos: (Dicen de forma simultánea respuestas) ¡Acapulco! ... ¡el mar, la playa, Huatulco, el puerto de México! (Registro, Octubre 2015)

Como se puede apreciar en el párrafo de registro, las preguntas dieron pauta a una exploración visual que conllevó a una manera distinta de interactuar con la imagen, al crear un diálogo para conocer lo que otros niños miran o interpretan de una misma obra.

Lo anterior coloca a cada alumno que aprecia la imagen con un papel activo para dar un significado a la obra, más allá de imponer un sentido único y universal para interpretarla. En las respuestas de los niños encontré parte del conocimiento que poseen sobre contextos inmediatos a ellos y que ponen en juego al dar lectura a lo que observaron en la lámina.

En una obra visual, el artista no es el único que posee un significado para su creación, éste se va modificando en la medida en que más sujetos son involucrados. Esa indagación a través de los sentidos, cobra múltiples interpretaciones que se relacionan a las experiencias de quienes están frente a ella y, para el caso que nos ocupa, se leen parte de las vivencias de los niños y de la maestra.

Cada una de las láminas que se presentaron a los niños, contenía cuerpos en diferentes posturas, épocas y escenarios. Conversamos sobre los lugares y las acciones que esos cuerpos representan; una vez que identificaron momentos y espacios diversos, comentamos sobre algunas historias que las estatuas dibujadas en sus cartulinas podían narrar por sí mismas y posteriormente, con el referente de las láminas del proyecto “Aprender a Mirar” imaginaron espacios para adentrarnos al reconocimiento de posibles narrativas en sus dibujos a partir de una atmósfera específica y la posición de sus estatuas dibujadas.

Esta actividad también abonó a una apreciación del cuerpo que se torna distinta y en donde se percibe como lo explica Le Breton (2005) la conexión entre éste y el mundo, por ser el cuerpo aquel que media esta experiencia. De esta forma *el cuerpo sensible* acompaña nuestro andar y nos ayuda a comprender el mundo, misma situación que encaminó a los niños hacia el entendimiento de narrativas en los cuerpos vistos dentro de los escenarios presentes en las obras visuales que observaron y que a la par del cúmulo de significaciones que los propios cuerpos poseen dentro de su cultura, los ayudaron a crear historias para explicar su lugar en el espacio.

La importancia de sentir y notar su cuerpo es parte fundamental para conocer el mundo, de aprender y de aprehenderlo, como un ejercicio que nos aproxima a entablar relaciones sensibles con el entorno y con los seres humanos alejados incluso geográficamente.

De una sociedad humana a otra, los hombres experimentan afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturalmente diferenciados que se parecen a veces, pero que no son idénticos. Ven, escucha, saborean, tocan, huelen el mundo de manera radicalmente diferente según su pertenencia social y cultural. El niño debe aprender el mundo para gozar de él” (Le Breton, 2005, p. 22)

El cuerpo como aquel que percibe lo que acontece a nuestro alrededor es el medio inmediato para relacionarnos con el espacio y por ende con el mundo, es interesante cómo a partir de él, culturalmente significamos acciones, movimientos, gesticulaciones, comportamientos, leemos el cuerpo y actuamos con relación a ello. La actividad corporal en el aula fue un ejemplo de apreciar cómo a pesar de la distancia, los significados van trascendiendo el tiempo y el espacio al interpretar acciones que significamos de la misma manera en distintas culturas. Este ejemplo lo pude percibir en la lectura de los cuerpos durante el trabajo de las láminas, en el cual, los niños mencionaron actividades corporales que se vienen realizando desde tiempos remotos; *bailar, correr, jugar, caminar, sentarse*. Lo anterior vuelve visible que el cuerpo es leído e interpretado a partir de la estructura que forma, y así mismo del lugar y el contexto en el que se encuentra. El cuerpo por tanto, es un medio de expresión que manifiesta el sentido de apropiación y vinculación con el espacio, y también habla del modo en que nos relacionamos con él, de ahí la relevancia de considerar al cuerpo dentro de los espacios educativos que conlleven al conocimiento de éste.

Nuevamente, surgieron los cuerpos relacionados con San Mateo del Mar en las obras visuales, el mar, las palmeras, las casas y plantas, con historias relacionadas a la vida dentro de este contexto. Un caso de ello fue la narrativa oral de la maestra al presentar su obra.

Yo dibuje a N y A allá cerca de la playa. Una tarde después de clase fueron a pasear, a jugar, en la playa y en eso encontraron un cangrejo (lo señala en su dibujo), pintaron, bailaron y ahí se divirtieron mucho, dentro de la diversión vieron a unos animales dentro del mar. (Registro, Octubre 2015)



Fotografía 18. Alumna dibujando un ambiente para la estatua. Se observa el mar, un animal marino, la playa y aves de la región acompañados por arbustos. Elaboración propia.

Reflexionar sobre la relevancia que dan los niños y la maestra a mostrar la vida

cerca del mar, me remite nuevamente a una necesidad por mostrar las cualidades de su entorno. Esta idea también ha figurado dentro de la historia del arte, recordemos que en ciertos periodos, parte relevante y valorativa de una obra fue pintar la realidad y dentro de ésta se encontraban elementos figurativos de la naturaleza. En este caso, no sólo se trata de mostrar un contexto específico, también alude a una visión compleja que incluye un vínculo con la cosmovisión y sus deidades, y por supuesto refiere claramente a un espacio en el cual desarrollan sus rituales.

Entonces dibujar el lugar de origen no sólo indica una proximidad de encuentro, esta necesidad está acompañada por mostrar quiénes son, de dónde vienen, dejar huella de sí y mostrarse como parte de ese lugar que habitan.

Iglesias (1994) y Efland (2002) señalan que tanto la naturaleza como el arte crean nexos que se plasman en las obras de los artistas desde el origen del arte en occidente, en tanto que Gombrich (1997) explica que este vínculo existe desde los orígenes mismos de la humanidad, esto manifiesta el uso de la imagen como un medio para comunicar, narrar y explicar el paso de hombres y mujeres por el mundo.

Iglesias (1994) aclara que la existencia de una relación entre el arte y la naturaleza, se da una vez que el hombre contemporáneo es consciente de estar atrapado dentro del mundo capitalista y enajenante, haciendo de sí mismo un ser dependiente de los bienes artificiales creados por él, lo anterior provocó el consumo y la ruptura de vínculos entre humanos. Ante este escenario, el arte recupera esos lazos al promover espacios de encuentro entre lo natural y espiritual para que de esta manera se propicie una forma de relación diferente entre la especie humana.

En las producciones de los niños y la maestra, el encuentro y vínculo con la naturaleza dentro de este contexto no se ha resquebrajado, mantienen una estrecha relación con sus rituales y las actividades económicas. En su indumentaria portan la fauna y la flora del lugar. Las deidades que surgen de los fenómenos naturales se representan a partir de elementos simbólicos como el rayo o de animales míticos como la serpiente, entonces, es comprensible que elementos distintivos y significativos de la naturaleza aparezcan en sus obras visuales.

Cabe resaltar que la naturaleza es una fuente de inspiración para los artistas y en este caso para los niños y la maestra también lo fue;

en principio, el arte trabaja con elementos naturales, trabaja con sonidos, con gráficas, con materia directa en escultura, en arquitectura, etc. La cuestión es que trabaja con elementos naturales y no los deja como la naturaleza los brinda en forma caótica, sino que los ordena según la lógica de la sensibilidad. (Iglesias, 1994, p.97).

Iglesias (1994) argumenta que en la antigüedad, la naturaleza fue el eje sobre el cual giraron las obras artísticas, mientras que el arte era la técnica. Durante el Renacimiento se le imitó, en el siglo XVIII a partir de los paisajes se buscó idealizarla. Para los impresionistas, ésta fue un medio de análisis sobre la realidad, y que en el cubismo lo importante fue crear una “sensibilidad poliperspectiva” (p.99).

El arte abstrae elementos relevantes de la naturaleza, los colores, las formas, sus cualidades, los ha organizado y reinventado, fue y ha sido una fuente de inspiración o el escenario de donde surgen las ideas creativas, las historias y las múltiples interpretaciones sobre el mundo.

La naturaleza y el arte han vivido momentos indisociables. En distintos periodos de la historia hizo posible la lectura de escenarios y contextos diversos como parte fundamental de narrativas que hasta hoy en día nos acompañan, mismas que seguimos retratando en imágenes, que compartimos y que creamos como parte importante de comunicar a otros nuestras historias.

Estas historias se desarrollaron en las obras de los niños y de la maestra, en las cuales la naturaleza estuvo incluida no solamente como un distintivo visual que embelleció su obra, también lo hizo para narrar la relación que mantiene con ellos y el encuentro que a diario acontece en San Mateo del Mar.

Otro momento interesante, en una más de las sesiones, se dio al introducir en el aula música que forma parte de los rituales Ikoots, y que propició en los niños un acercamiento distinto a las exploraciones. Se sintieron más familiarizados con el proceso creativo y sus producciones se encaminaron a mostrar de nuevo a la comunidad.

La exploración de sonidos del entorno, así como aquellos que generan los niños de manera cotidiana facilitaron la escucha atenta y la sonorización de éstos con algunas partes del cuerpo. Este acercamiento dio pie a una incorporación sonora de su cuerpo como el medio por el cual podían establecer secuencias rítmicas. Así mismo ejercitaron una “limpieza de oídos” (Shafer, 1996) que les permitió identificar sonidos que pasan desapercibidos y que son parte de la vida diaria como muestro en el siguiente fragmento de un registro, en ese momento los invité a identificar diferentes sonidos tanto dentro como fuera de la escuela:

I: ¿En dónde han escuchado sonidos?

Aos: En la música, tele, en el radio, en el mercado

I: ¿Qué sonidos escuchas en el mercado?

Aa: Gritando mucho a las personas

Ao: En el celular

Aa: En la calle

I: ¿Y qué sonidos les gusta escuchar?

Ao: Bailar

Aa: De animales

Aa: De aves

I: ¿Qué sonidos no les gusta escuchar?

Aos: Gritar fuerte

Aa: Gritar, hablar

I: ¿Ustedes han escuchado los sonidos de su cuerpo? (solo responden con un “ajám”) ¿Qué sonidos tiene su cuerpo?

Aos: El corazón, (al pedir que indiquen como suena el corazón, los niños emiten el sonido con la boca y mueven una mano simulando con ella el bombeo de éste “tuc, tuc, tuc... tum, tum, tum”), cuando no hemos comido (los alumnos hacen un sonido con la boca que representa al que escuchan en el estómago cuando tienen hambre “grrrrrr”), ¿qué otros sonidos hay en el cuerpo? un niño gritó “saltar” y al solicitar que explicara cómo se escucha, el alumno golpeó con un pie el piso. Los niños también mencionaron hablar, reír, cuando corres, cuando roncan.

Continuamos con la exploración de sonidos sobre el entorno de la escuela y para ello cuestioné “¿ustedes han oído los sonidos de la escuela?” y un alumno dijo que no. Pedí que cerraran los ojos para poder escuchar aquellos sonidos que había en el exterior por unos minutos.

Al abrir los ojos expresaron los sonidos que escucharon, entre ellos mencionaron: un balón, ruido, pasos, alguien paseando, alguien corriendo. Pregunté qué sintieron al escuchar esos sonidos y entre sus comentarios dijeron “que alguien venía”, “que alguien estaba espiando”, “que estaban hablando”. (Registro, Octubre, 2015)

Con este ejercicio exploratorio, los niños indagaron sonidos en su contexto inmediato y sobre todo en su cuerpo como parte de las experiencias que los acompañan diariamente. Los alumnos conectaron de manera consciente el sentido del oído con aquellos eventos sonoros que quizá pasan desapercibidos por estar dentro de la habitualidad. Es sorprendente notar cómo se magnifican al prestarles atención, y hace permisible que puedan reproducirse con el cuerpo al jugar con la exploración del mismo en busca de imitar aquello que escuchamos.

Como apunta Le Breton (2005) el cuerpo está impregnado por las significaciones y el sentido que damos a los sucesos que están a nuestro alrededor a partir del marco referencial de nuestra cultura. Volver visibles los sonidos propios y conjugarlos con aquellos que genera nuestro organismo convierten esta experiencia en un mundo sonoro y corporal propio, que los niños aprenden a descubrir y a asociar con su cultura, lo que conlleva también al conocimiento de otros espacios sonoros y corporales distintos que brindan una gama de alternativas distintas para ampliar nuestros “repertorios culturales” (p.62).



Fotografía 19. Dibujo de dos personas que interpretan una de las danzas de la comunidad Ikoots, una de ellas mantiene enlazado a su cuerpo lo que puede ser un tambor o el caparazón de una tortuga con la cual ejecutan la música de dicha danza. Elaboración propia.

Cuando coloqué la pista musical de la danza del *Mison wajtat* o “Pez espada”¹⁵, los niños mostraron alegría, iniciaron a imitar los sonidos con silbidos, en ese momento solicité que dibujaran aquello que sentían con esa pieza sonora. Al mirar sus producciones, observé en ellas las imágenes que revelaban a las personas que ejecutan esa pieza musical dentro de la comunidad.

Al finalizar cada sesión de trabajo, dedicamos un espacio para la reflexión y con respecto a la secuencia del día descrito en los párrafos anteriores, los alumnos mencionaron el vínculo de la música del “Pez espada” con “La Danza de la Serpiente” que realizan en la plaza del Palacio Municipal durante los festejos del Corpus Christi. Entre las traducciones en español que utilizaron para explicar su referente estaba la palabra “serpiente”. Esta danza se realiza durante el mes de junio, misma que Millán (2003) explica como representación de “la derrota de la serpiente a manos de *Neajeng*, la encarnación del rayo” (p. 112).

Un elemento ritual y mitológico de los Ikoots acompañó las explicaciones de los niños alrededor de su música. Como pude apreciar y sentir, los sonidos representativos de esta comunidad involucran a los niños por estar acompañadas de narrativas que surgen de referentes ancestrales que se transmiten a partir de la historia oral, mismas que año con año se presentan a la comunidad como parte de las ofrendas al mar o rituales a sus deidades, de tal manera que las experiencias artísticas que los niños viven en el contexto comunitario, también apelan a una implicación auditiva y sensorial que se plasmó en las imágenes.

¹⁵ Esta danza forma parte de los rituales que se desarrollan en la comunidad con motivo de las fiestas patronales, la cual se acompaña por una flauta de carrizo, un tambor y el sonido que resulta al tocar el caparazón de una tortuga con las astas de un venado. Un hombre porta la figura de un pez espada simulando con el cuerpo el movimiento de este animal en el agua, mientras que el resto de danzantes representan a los pescadores que lo persiguen con las flechas para ser atrapado.

Explorar el entorno inmediato de los alumnos dentro de la escuela no se limitó al aula. El espacio abarca aquello que pueden percibir sus sentidos; el aire, el cielo, las nubes, el patio, los colores de las aulas, las hojas de los arbustos, la arena que cubre parte del terreno de la escuela o las palmeras. Este espacio próximo posibilitó el proceso indagatorio para notar colores y trasladarlos a un plano bidimensional a través de una técnica de goteo.

En esta sesión, tanto niños como profesora salieron del aula, en busca de colores que les agradaran; observaron el cielo, el suelo arenoso, la vegetación, las aves, la estructura de la escuela e incluso la ropa de algunos compañeros, en busca de aquellos objetos que tuvieran el color deseado.



Fotografía 20. Los alumnos y la maestra salieron al patio en busca de objetos, animales, plantas, etc., que tuvieran colores que les agradaran, mismos que registraron en su cuaderno para compartirlos en el aula. Elaboración propia.

Después de la exploración, los alumnos compartieron los lugares en donde hallaron sus colores. Posteriormente buscaron esos colores en frascos de pintura que estaban dentro del aula y con palitos de madera así como popotes, dejaron caer gotas de colores en papel, jugando con el movimiento de las manos, agitando fuerte el

palito de madera o chorreando las gotas en el papel, calculando la distancia y la posición del cuerpo durante la actividad.

Al finalizar, mostraron sus obras y dentro de la reflexión con relación a lo que se percibía en las pinturas que elaboraron, existieron interpretaciones que nuevamente se tradujeron a la cultura Ikoots.



Fotografía 21. Alumno trabajando la técnica de goteo. Elaboración propia.

En otro cuadro con las gotas dispersas por el soplo del popote, se formaron líneas y al indagar que veían o que hay dijeron que “el rayo”. (Registro, Octubre, 2015)

Las imágenes de los dioses son parte de las obras visuales a través del tiempo, en este caso, hablar del rayo en una imagen transmite la idea y la relevancia que dan a los fenómenos naturales que se presentan en el lugar y que a su vez, son parte de los rituales.

Esta cualidad también se ha dado en otros contextos mexicanos, por ejemplo, Gombrich (1997), describe la representación de deidades en el arte que impregnó a las culturas prehispánicas, aclara previamente que en un inicio las producciones artísticas no tenían fines embellecedores y mucho menos simplemente apreciativos, sin embargo las nombra como *arte*.

Éstas representan poder y eran las responsables de la abundancia o escases en la vida de los pueblos. Parece interesante notar una ligazón entre la concepción que se generó entre el rayo y la serpiente para esta cultura desde este referente culturalista al que alude Gombrich:

El rayo, en el cielo, aparece en la imaginación como una gran serpiente, y, por ello, muchos pueblos americanos han considerado a la serpiente de cascabel como un ser sagrado y poderoso. [...]. Ciertamente, era adecuado formar la imagen del dios de la lluvia con los cuerpos de las serpientes sagradas que corporizaban la fuerza del rayo. [...]. La serpiente sagrada en el arte antiguo de México no fue solamente la reproducción de la serpiente de cascabel; llegaría a evolucionar hasta constituir un signo para expresar el rayo y, de este modo, crear un carácter por medio del cual pudiera ser registrada, o tal vez conjurada, una tormenta (1997, p. 53)

Esta manera de concebir al rayo y a la serpiente contiene matices que se vislumbran en la mitología Ikoots. Ambos seres se encarnan en una de sus danzas y llevan una lucha para evitar la inundación de la población y proveer de lluvia a la comunidad, acompañada por la abundancia de producto durante la pesca: La danza de la serpiente.

Un componente de la naturaleza cobra identidad por la carga simbólica que le dan sus habitantes y el alto nivel de poder sobre algunas actividades de los mareños, porque el rayo tanto es respetado como temido¹⁶. Éste tiene acto de presencia en los pobladores

¹⁶ El Dios Rayo es una deidad para los Ikoots venerado y respetado. Durante la grabación de la sesión final, la lluvia se hizo presente en la comunidad; en algunos instantes tuve que apagar la cámara dado que uno de

y fue observado en el trabajo visual de uno de los alumnos, como en su momento lo fue una mujer elaborando quesos (al interpretar un cuadro que asemeja a las personas que se dedican a ello en Oaxaca), o mirar a Tehuantepec en una pintura (recordemos la parte diagnóstica previa al diseño de intervención).

Las interpretaciones pueden variar, pero el sentido que las ocupa no deja de lado símbolos y significados que provienen de las construcciones colectivas que se crean en comunidad, incluyendo dentro de estas interpretaciones la fuerza de la naturaleza.

Un detonador para diseñar el proyecto de intervención en el aula fue la creación de colorantes naturales a partir de la quema de conchas y caracoles provenientes del mar, la mayoría de ellos del *Kaliyy ndek* (Mar Muerto).

La intención principal de la profesora fue que los alumnos tuvieran conocimiento de una técnica ancestral aunado al interés de los niños por tener esta experiencia. Fue así que los alumnos exploraron texturas, temperatura, colores y formas de variados y multicoloridos caracoles y conchas que aún mantenían arena y la humedad característica de las aguas que bordean San Mateo del Mar, en compañía de fragmentos de alga que permanecieron en ellos hasta el momento en que se introdujeron en las bolsas que los alumnos llevaron al aula.



Fotografía 20. Variedad de caracoles y conchas que los alumnos llevaron al aula. Elaboración propia.

Para explorar cualidades de los caracoles, algunos de los niños los colocaron en el oído en tanto decían escuchar el mar; otros los manipularon en sus manos para sentir las

los niños comentó la pertinencia de hacerlo. La profesora me explicó que cuando el Dios Rayo “trabaja” (porque en ese momento se escuchó su estruendo) todos dejan de hacer actividad por respeto, de lo contrario pueden recibir un castigo.

texturas, mientras que en otro grupo los hicieron rodar por el suelo mediados por el juego y algunos más se dedicaron a buscar olores.

I: ¿A qué huele el caracol?

Ao: A polvo

I: Lo voy a tocar con mis manos, ¿cómo se siente?

Ao: Suave...

I: ¿Cómo se escucha el caracol ahora?

Ao: Parece del mar

I: Pongan el caracol en el oído... ¿quién puede hacer el sonido que se escucha en el caracol?

Algunos comenzaron a generar sonidos con la boca “uuuuuuuh”, “sssssssh”. Yo expliqué que el mío sonaba como un soplo a lo que ciertos niños comentaron que el suyo se escuchaba similar. Exploraron el sonido de algunos caracoles dentro de la bolsa al meter la mano en ella, agitaron, comprimieron o movieron su contenido y lograron percibir diferencias en cada caso. (Registro, octubre 2015).

Explorar permitió que los niños mantuvieran un vínculo con el objeto, este acercamiento sensorial, táctil, visual, sonoro o gustativo, puso en alerta los sentidos para sensibilizar el trabajo posterior. Los niños se acercaron e interactuaron con ellos a partir de las cualidades de color, textura, olor y sonido; lo anterior, abrió una gama de posibilidades para conocer estéticamente el objeto que se encuentra inmerso en la vida cotidiana, tal es el caso de las personas (en su mayoría mujeres) que entran en contacto con caracoles para crear aretes, pulseras o collares dentro de la comunidad y que juegan con las propiedades que brindan estos materiales para diseñar productos estéticos y al mismo tiempo utilitarios, al combinar tonalidades y formas con piedras para embellecerlos (Danto, 2005).

La exploración al igual que en algunos casos descritos anteriormente, fue y es una fase para el acercamiento de los niños a experiencias artísticas. Estas indagaciones sensoriales hacia los objetos del entorno contienen una carga simbólica propia que se estetiza cuando es posible involucrarse cualitativamente con el cuerpo y con la mente. En este nivel de apropiación los niños generan conocimiento sobre los objetos y se promueve una estimulación sensorial que puede llevar a un acercamiento emotivo de otro orden.

La profesora pidió con anticipación los materiales para elaborar el colorante, el día que trabajamos esta técnica, los alumnos colocaron al centro del aula los ingredientes.

Ella, en un extremo del círculo, empezó a dar indicaciones en ombeayiüts, mismas que los niños escucharon y en seguida se agruparon para iniciar su labor.

La alumna que empezó a pulverizar el carbón, tomó de una bolsa un puño de cal, misma que vació al polvo que resultó de la molienda que hizo con las piedras. Tanto la cal como el carbón se mezclaron con ayuda de la piedra de menor tamaño resultando un pigmento grisáceo. Al concluir, fue a mostrar su pigmento a la profesora, quien indicó que debía moler más los ingredientes.

Cuando los niños obtenían el polvo del carbón, agregaban cal sin una medida específica, en algunos casos eran piscas y en otros mayores cantidades, al revolver miraban la tonalidad obtenida y dependiendo del resultado agregaban cal o carbón para obtener el color deseado. (Registro, Octubre, 2015)

Sin duda esta experiencia de guiar al alumno para aprender una técnica ha sido parte de la enseñanza desde periodos históricos anteriores a la época contemporánea en diversas culturas cuyas prácticas contribuyen a que se mantengan vigentes. En esta enseñanza guiada, fue interesante notar el involucramiento de tipo estético durante el proceso que resulta análogo a la *aisthesis* (Jauss, 2002) pues en este momento como en otros tantos dentro de las experiencias por las cuales atravesaron los niños y la maestra, estuvo presente un factor de expectación y contemplación; existió un juego con los materiales en busca de tonalidades al mezclar la cal y el carbón con relación a cantidades y el uso de pigmentos como resultado del golpe entre dos piedras, dejando al alumno en una relación dual entre su deseo por adquirir un color y el material con el cual contó.



Fotografía 23. Alumnos organizados de manera libre por equipos, compartieron materiales para crear el tinte natural. Molieron cal y carbón en piedras. La de mayor tamaño fue la base sobre la cual molieron los ingredientes con la piedra pequeña. Elaboración propia.

Para corroborar que el polvo era lo suficientemente fino, un niño introducía los dedos a la mezcla acomodada como un cúmulo al centro de la piedra que usó como base para la molienda. Con los dedos tomaba partes de la mezcla de cal y carbón que al pasarla entre ellos, identificaba grumos o trozos que aún no se molían y en esta medida continuaba triturando. Al concluir, con las manos comenzó a colocar el colorante obtenido dentro de una bolsa de plástico. (Registro, octubre, 2015)



Fotografía 24. Colorante natural en polvo obtenido al mezclar la cal y el carbón. Elaboración propia.

Pude distinguir que los alumnos mantuvieron momentos de suspensión sobre lo que acontecía a su alrededor, machacando el carbón con las piedras, jugando con la cal y el carbón pulverizado entre sus dedos, preguntando sobre la cantidad de ambos pigmentos para obtener una tonalidad y dialogando en equipo para turnarse en la elaboración del mismo.

Por momentos logré percatarme de sus cuerpos en movimiento y estáticos contemplando su creación mientras que mantenían la visión fija en el trabajo que realizaron. En esta expectación que también experimenté, surgieron preguntas alrededor de su trabajo ¿qué sienten los niños mientras crean su colorante?, ¿qué los mantiene en un estado de quietud aparente?, ¿qué cualidades debe contener este proceso para derivar en una experiencia estética o acaso ésta, es estética por sí misma?

Para responder a estas preguntas me remití a Acha (1994) en busca de explicaciones sobre aquellas aptitudes que un artista experimenta en el acto creador, mismas que noté en los niños y que me invitaron a pensar que, ellos vivieron una

experiencia artística que puso en juego *aptitudes manuales* al hacer uso de materiales y técnicas específicas de la región; *operaciones visuales* porque “Saber ver los pormenores de la realidad significa traducir éstos en informaciones o sensaciones que luego abastecemos a nuestra sensibilidad y mente para que las traduzcan en sentimientos y pensamientos respectivamente” (p. 113) y fue así que cada experiencia derivó en una obra visual dentro de cada sesión. En esta gama de actitudes que estuvieron permeando el proyecto de intervención en el aula surgieron también las de tipo *sensitivas* por que los niños entraron en una dinámica que promovió el despliegue de “sus sentidos y de su mente” (p.116)

Mirar a los niños crear el colorante me llevó a la fase diagnóstica, cuando pude apreciar la elaboración de canastos y la sensibilidad con que tejían la palma apoyados de los pies descalzos anudando y cortando con el uso de los dientes. Estas experiencias artísticas dentro de la comunidad y del aula, dan una apropiación distinta del cuerpo, lo mueven de un uso rutinario y lo colocan frente a una notación estética del mismo.

Recurrir a actitudes motrices, visuales y sensitivas no dista de lo que cotidianamente desarrollamos en la vida diaria, entonces ¿por qué no abrir espacio a momentos de creación artística en el aula y dotar a los niños de un sentido estético para transitar por el mundo?

Las experiencias artísticas que simbolizan los Ikoots me invitan a comprender que se propugna por “un lugar de encuentro, de sociabilidad, de intercambio, en comunidades donde se trabaja para vivir y no se vive para trabajar y consumir” (Mignolo, 2014, p. 7).

Parte fundamental de este proyecto fue la contribución de la maestra titular desde dos perspectivas, como integrante del equipo en el diseño del proyecto y como una participante más del grupo que estuvo dispuesta a vivir las experiencias con sus alumnos durante la fase de intervención. Su colaboración hizo factible indagar la importancia de ser “tocados” por las experiencias que queremos hacer vivir a nuestros alumnos y promover la reflexión en torno al papel docente durante la aventura hacia nuevas propuestas de trabajo en el aula.

A continuación presento parte de esta experiencia vivida por la maestra titular del grupo, la cual es un aliciente para conocer cuáles son los procesos y vivencias de quienes se integran a un trabajo colaborativo en busca de espacios educativos que atiendan las voces de los directamente implicados, esto, en el ejercicio de crear una narrativa que surgió de los encuentros, conversaciones y diálogos sobre su experiencia durante el tiempo que trabajamos juntas.

5.5 Un acercamiento a la experiencia docente

El siguiente apartado es el resultado del trabajo colaborativo entre la maestra titular y mi participación como investigadora durante las visitas que fueron parte del proyecto en el que ambas estuvimos. Entre las acciones que emprendió el equipo interinstitucional, asumimos como reto profesional y académico presentar por medio de textos narrativos, la experiencia que vivimos tanto los docentes de la primaria bilingüe “Moisés Sáenz” como los investigadores que tuvimos intervenciones en el aula, para dar cuenta de los procesos reflexivos que surgieron en esta aventura y de esta manera hablar de los múltiples sentidos que tiene la docencia en contextos interculturales.

Para lograr el objetivo, la maestra y yo mantuvimos como tarea escribir a modo de diario las vivencias que se dieron a raíz de nuestros encuentros y las interacciones tanto dentro del aula como fuera de ella durante la organización del trabajo. La maestra compartió su narrativa y del mismo modo lo hice con ella, fue así que conjuntamente creamos un texto en el que dimos a conocer cómo se articuló el conocimiento de ambas, las inquietudes, nuestros retos y logros. En estas conversaciones nació el artículo que nombramos *La pedagogía por proyectos como metodología para generar experiencias artísticas y culturales en el aula*, el cual está integrado en el libro “Experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: El caso de la Escuela Primaria Bilingüe ‘Moisés Sáenz’ de San Mateo del Mar, Oaxaca” y que referí en la introducción de este documento.

Este libro es parte de los compromisos que adquirimos con las autoridades de la comunidad como agradecimiento al apoyo y a la aceptación de nuestro trabajo. La presentación del libro fue un evento acompañado por el reconocimiento de los habitantes de la comunidad quienes asistieron y presenciaron las manifestaciones artísticas y

culturales que distinguen a la región a través de la presentación de leyendas en la lengua originaria, las danzas y la música que acompañaron este momento.

En este escenario dispuesto al diálogo es que presento la experiencia que narra la maestra titular y que muestra la importancia de la escritura como un medio expresivo que permite la construcción del conocimiento, pero también es una ventana al mundo de significaciones sobre el campo artístico en el ambiente pedagógico que nos acerca a contextos culturalmente específicos y permite aproximarnos de manera sensible a la experiencia que vivió la docente.

Trabajar en la Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” es uno de los mayores logros porque soy originaria de esta comunidad y me gustaría que los alumnos también se sientan orgullosos de ser Ikoots, de portar el traje, de hablar nuestra lengua y que otras comunidades y otros lugares conozcan más sobre nuestra cultura, mi nombre es Elena Ballarta Miranda maestra bilingüe y les presento mi experiencia con la Pedagogía por Proyectos y las experiencias artísticas que transitamos en el grupo a partir del color.

En San Mateo del Mar vivimos, sentimos y respiramos la tranquilidad de nuestras lagunas Superior e Inferior, resguardadas por la inmensidad y en ocasiones la furia del oleaje del mar que pertenece al Océano Pacífico. Por las mañanas, los pescadores salen en sus lanchas en busca del producto que proveen estas aguas. Las danzas y ritos que representan a los Ikoots manifiestan la historia de nuestros antepasados que hasta nuestros días son elementos significativos para nuestra cultura.

Como maestros estamos preocupados por encontrar alternativas de trabajo que puedan acercar el conocimiento de nuestras comunidades a la escuela, en colectivo dialogamos sobre la importancia de afianzar nuestra identidad como pueblo Ikoots y defender nuestras raíces. También buscamos maneras distintas para lograr que los alumnos, los padres y las personas de la comunidad se integren al trabajo de la escuela de una forma significativa para demostrar que es posible diseñar un currículum escolar desde los involucrados directamente con la enseñanza.

A través de un taller que se implementó en la escuela entre docentes e investigadores de la UPN, la UNAM, la ENBIO y el Instituto de Investigaciones

Antropológicas de la UNAM, nos dimos cuenta de que nuestras inquietudes tienen respuesta y que es posible crear un diseño curricular que parta de nuestros conocimientos y que a su vez involucra a los alumnos en este proceso como protagonistas en la construcción de saberes de forma dialogada, consensuada y colectiva.

El encuentro con la Pedagogía por Proyectos fue un proceso que se ha desarrollado de forma comprometida en el aula, a través de asambleas en donde los alumnos escriben en papeletas los temas que quieren estudiar. Cada uno de ellos da la explicación y razones del por qué su tema sea el que estudiemos en conjunto. Entre éstos, los niños manifestaron el interés por bailar, por escribir, pintar, hacer cal con caracoles, un taller de danza, visitas al mar, estudiar a los animales, hacer servilletas y elaborar canastos. Cuando revisamos sus ideas, me sorprendió notar que también se muestran interesados por abordar algunos temas de la comunidad.

Una deuda que se tenía con el grupo fue la elaboración de colorantes naturales a partir de la cal que se obtiene al quemar la concha de caracoles que se encuentran cercanos al mar. Para ello tuve que investigar sobre el tema en busca de personas dentro de la comunidad que lograran explicar a los niños el proceso que nuestros antepasados realizaban para hacer el tinte que se produce con la cal.

Del mismo modo, indagué otras formas de estudio que permitieran explorar con los colores, ya que es un factor que resalta cuando observo el trabajo con mis alumnos y la creatividad que manifiestan en las oportunidades que tienen de expresar lo que sienten, piensan o les agrada. Así fue que en la Educación Artística y otras áreas de conocimiento logré vincular experiencias al respecto.

Para este momento tanto la investigadora como yo conversamos sobre los intereses de los niños por trabajar temas artísticos, su inclinación por el dibujo, mover el cuerpo, los juegos, la música y poco a poco las propuestas de actividades se fueron ampliando. También debimos considerar el clima, porque para elaborar un colorante, las condiciones climatológicas tienen que ser las mejores; evitar el viento o la lluvia para que no afectaran la quema de los caracoles. En el proyecto incluimos materiales diversos para explorar el color y que los alumnos tuvieran experiencias diversas para crear.

Cuando desarrollamos el proyecto los alumnos se mostraron muy interesados, incluso al igual que ellos, cambié mi rol de maestra y tomé su lugar. Experimenté la sensación de ser uno más en el grupo. El juego fue un aspecto relevante que se vivió en el trabajo, mismo que me permitió notar que promueve otras formas de generar conocimiento y descubrir que propicia el interés de participar y desenvolverse con mayor entusiasmo.

El color fue punto central en el proyecto porque exploramos formas diferentes de emplearlo con un trabajo previo del cuerpo, los sonidos, los gestos, las emociones, sensaciones. Los alumnos y yo creamos nuestras obras, mismas que compartíamos al final de cada sesión de trabajo mientras dialogábamos sobre las actividades de cada día.

Para las niñas y los niños del grupo fue una experiencia distinta porque tenían presente que ellos e incluso yo misma teníamos la libertad de movernos, dibujar, conversar, o crear a partir de las experiencias que desarrollamos en clase, y esto nos permitió un mayor acercamiento.

Tanto niños como yo trabajamos con los movimientos del cuerpo y los sonidos, alertamos nuestros cinco sentidos para adivinar objetos misteriosos dentro de bolsas que no podíamos ver a simple vista. Noté que los alumnos fueron desenvolviéndose de manera diferente a la que cotidianamente teníamos en clase e incluso la forma de describir aquello que no percibían a simple vista modificó la manera de interactuar con los objetos a partir de otros sentidos.

Parte importante de este diseño fue la consideración de las creaciones de nuestra comunidad Ikoots porque de esta manera, los alumnos tuvieron un acercamiento a nuestra cultura. Prestaron atención a las formas y colores de las servilletas, lapiceras, monederos o bolsas que se elaboran en telar de cintura.

Observaron cuidadosamente, las tomaron con las manos, sintieron la textura, la combinación de colores y dialogamos sobre los conocimientos que tenían con relación a estas creaciones, así como los significados de que determinadas figuras (cangrejos, aves, peces, mariposas, etc.) estuvieran bordadas.

Me sorprendió ver la actitud favorable que el proyecto generó en el grupo, porque noté que el trabajo en equipo estuvo organizado, los niños lograron mayor acercamiento entre ellos mientras compartían ideas que plasmaron en papel, en sus rostros o en los movimientos que descubrían.



Fotografía 25. Alumnas dibujando un contexto a los cuerpos que dibujaron previamente en cartulinas. Elaboración propia.

Analizamos algunas imágenes que se encuentran en el proyecto “Aprender a Mirar” y con ellas creamos historias, las cuales nos apoyaron para construir otras relacionadas con algunos dibujos que realizamos sobre nuestros cuerpos a partir de un juego denominado “las estatuas de marfil”¹⁷. En las láminas observamos contextos similares al nuestro y también viajamos en el tiempo al apreciar cuadros de otras épocas en donde se percibían a otros niños con ropa diferente a la nuestra.

La observación del entorno, sus colores, sonidos u olores permitieron una nueva manera de interactuar con nuestro contexto y trasladarlo al color y al papel. Salimos al patio y miramos alrededor con pluma y cuaderno en mano en busca de tonalidades y colores que no habíamos notado por considerar ese aspecto como algo cotidiano.

A través de una técnica de goteo empleamos los colores que abstrajimos fuera del salón con el ejercicio previo y creamos nuevas obras que interpretamos en grupo al final de la sesión. Algunos niños



Fotografía 26. Dibujo con la técnica de goteo. Elaboración propia.

¹⁷ Este juego se practica en grupo, en el cual se entona una canción mientras que los participantes se mueven de manera libre en un espacio determinado, al final de la entonación, todos mantienen una postura quieta y sin movimiento, pierde aquel jugador que sea el primero en moverse.

notaron animales, personas, fogatas o truenos que se formaron con la pintura y las gotas que dejaron caer.

En el proceso para elaborar la cal fue necesaria la aportación de una persona de la comunidad que conoce este trabajo. En el patio de la escuela se coloca una cama de estiércol sobre la cual los caracoles se acomodan para cubrirse nuevamente de otra capa de estiércol y así prender fuego.

No es lo mismo experimentar que escuchar. Tuve que averiguar con varias personas y como al grupo le gusta salir, se fueron conmigo. Es ahí como van viendo todo el proceso. Desde la entrevista de cómo se hace, no nada más están escuchando, llegando al salón ellos lo experimentaron y lo practicaron. Entonces, es ahí cuando se aprende mucho y no queda nada más en la teoría.

Los caracoles que llevaron los alumnos eran de colores, tamaños y formas variadas, en el salón tocamos, observamos, registramos y describimos cómo son, exploramos con el cuerpo la textura y los sonidos que pueden reproducir. Algunos acudieron al Mar Muerto a recolectarlos, incluso aún se percibía el aroma salino del mar en su interior y traían restos de arena o aún conservaban un poco de humedad.

Para esta actividad es importante tomar en cuenta el clima y por lo tanto intervienen factores de manera premeditada para este conocimiento. Las condiciones climatológicas requieren de un día templado y sin viento, de lo contrario, la concha puede ser maltratada por este fenómeno y la cal puede resultar poco favorable para los colorantes.

Experimentar con colores fue posible cuando los sonidos guiaron nuestros trazos a través de la música, nos dejamos llevar por los instrumentos como la flauta o la concha de la tortuga y marcar en hojas lo que sentimos al oírlos, buscamos líneas o formas que lograron representar los sonidos de nuestra cultura, mientras las manos u objetos distintos como la palma, las piedras u otros caracoles eran nuestros pinceles.

El diálogo entre diversas culturas fue posible con ayuda de fotografías e imágenes de otros contextos que asemejan la vida de los Ikoots, a través de preguntas, los niños exploraron en espacios distantes, oralizaron y analizaron lo que veían, encontraron semejanzas y diferencias con su entorno. Nos dimos cuenta que tenemos cosas en común con otros, aunque también existan diferencias, el elemento central es la pesca y por tanto podemos narrar lo que sabemos y dialogar a partir de ello a través de las imágenes.



Fotografía 27. Alumnos pintando el mural.
Elaboración propia.

Este proyecto concluyó con una pintura mural sobre tela, en la cual cada alumno y alumna plasmaron sus emociones, gustos e intereses. En asamblea dentro del grupo, los niños decidieron crear un rompecabezas con la pintura una vez que ésta se secara, porque así podrían jugar y armarla todas las veces que ellos quisieran. Las obras creadas durante este proyecto fueron llevadas al hogar de cada alumno porque argumentaron la importancia de mostrarlas a su familia y amistades cercanas.



Fotografía 28. Mural creado por los alumnos de 4^aB, San Mateo del Mar, Oaxaca. Elaboración propia.

Como maestra del grupo me di cuenta de la importancia de tomar el papel del alumno en este proceso y vivir a la par que ellos otra manera de comprender la Educación

Artística. Experimenté con ellos emociones e inquietudes y me sentí parte del grupo desde otro lugar, lo cual originó en mí una nueva perspectiva de lo que significa ser alumno o alumna y profesora, además de considerar ese rol dentro de la creación de proyectos que a su vez dialogan con nuestra cultura.

5. 6 La pedagogía por proyectos como propuesta para crear experiencias artísticas en el aula

En esta experiencia transitada sobre el campo de la Educación Artística, la pedagogía por proyectos fue una aportación relevante para articular los lenguajes artísticos con aquellas manifestaciones culturales de los Ikoos, así como los aportes que los seminarios especializados y los de temas selectos que durante el curso de la maestría abonaron a mi formación.

La Pedagogía por Proyectos nos permitió diseñar un plan de trabajo de manera global que recuperó los intereses e inquietudes de quienes estuvimos inmersos en el plano escolar, a la par que admitió el diálogo con otras áreas de conocimiento y dio relevancia a los conocimientos comunitarios.

La Cultura, el Arte y la Educación Artística jugaron un papel relevante en la comprensión de temáticas que surgieron en el proyecto, porque también se logró un acercamiento con este campo en busca del diálogo hacia la cultura y a otras que habitan espacios distintos al propio, además de promover en los niños experiencias que ponen en juego sonidos, su cuerpo, colores e imágenes propias de los lenguajes artísticos como la danza, el teatro, las artes visuales y la música a partir de aspectos cotidianos que están inmersos en el contexto.

El papel del docente, del alumno y las personas que integran diseños curriculares alternos son la parte fundamental para exponer que es posible otra forma de construir el conocimiento y que a la par, alientan a la investigación y el sustento metodológico necesario para saber que aprender es un proceso colectivo.

Visualizar el proyecto a partir de la consideración de intereses dejó claro, cómo el conocimiento local puede dialogar con maneras diversas de estudiar los fenómenos que

acontecen a nuestro alrededor y, en este sentido, lograr el acercamiento y la exploración de experiencias artísticas dentro del aula que enriquecieron nuestra experiencia humana. Decir “nuestra” implica tanto las relaciones que se generaron al investigar y diseñar el proyecto con la profesora, como las relaciones que se originaron en el aula con los alumnos al intervenir de manera directa durante las observaciones, visitas y las sesiones de trabajo que tuvimos.

Esta colectividad también requirió del trabajo con compañeros investigadores del equipo interinstitucional e interdisciplinario que conformamos la UPN, la UNAM, la ENBIO, el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM y la Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, quienes apostamos por la pedagogía por proyectos como alternativa en la conformación didáctica de un curriculum alternativo. Los debates que se formularon y la atención a inquietudes entre los integrantes, promovió una serie de espacios y encuentros académicos que fortalecieron nuestra reflexión con relación a la importancia que requiere el trabajo de los docentes y la atención que merece escucharlos para entablar así procesos metacognitivos y reflexivos en todo momento.

La pedagogía por proyectos nos descolocó de relaciones unidireccionales y asimétricas en el aula, favoreció en docentes y alumnos maneras creativas para generar conocimiento; flexibilizó el trayecto. El espacio se volvió un escenario para indagar, jugar, diseñar, imaginar, producir y compartir experiencias.

Una de las cualidades de esta metodología es *aprender de manera situada*, lo cual da relevancia a los conocimientos y saberes locales, mismos que se entrelazan con nuevas formas de estudio que para Hernández y Ventura (2008) promueve que los individuos interactúen “unos con los otros, así como con los materiales y los sistemas de representación” (p.13), éstos acercamientos de orden horizontal entre los involucrados en la implementación de un proyecto favorecieron relaciones de tipo cognitivo y también afectivo.

Tal relación horizontal se vio de manera clara al considerar a la profesora en el diseño y como una integrante más del grupo durante el desarrollo de las sesiones. En el aula, ella participó con los alumnos en las actividades exploratorias, lúdicas y creativas. En cada clase aportó a las traducciones y facilitó la comunicación con los estudiantes, es

decir, fue una mediadora durante los diálogos bilingües que se llegaron a establecer como parte de su experiencia:

A mí me pareció bien y yo lo digo porque yo también lo experimenté, ahí estuve como ellos, estar en su lugar, cómo se sienten. Estar adivinando, estar coloreando y todo eso. Es ahí como uno también adquiere más experiencia, más conocimiento. (Entrevista, Octubre, 2015)

Los roles se modificaron porque también viví esos momentos. Para mí fue un reto diseñar en conjunto un proyecto y sobre todo que el comienzo del mismo tuviera como referente el conocimiento artístico que se origina en una comunidad, espacio con el cual no había tenido un acercamiento de este orden. Logré vencer miedos y aventurarme en un nuevo campo, poner a prueba mis alcances y experimentar con las herramientas que poseía y con aquellas que venía adquiriendo durante los estudios de posgrado.

Con esta metodología, creamos espacios para proponer y enriquecer el trabajo en el aula, con los niños y la maestra quienes se volvieron sujetos activos en la indagación de formas, colores, movimientos, sonidos. Con esas actividades dejaron ver parte de sí y de sus historias de vida, plasmaron su relación con el mar, las nubes, las aves, su cultura.

La pedagogía por proyectos es una propuesta alentadora para la organización y el estudio de situaciones interesantes para aquellos que se involucran en el ámbito educativo, en lo que respecta a mi experiencia, se vuelve un reto y una inquietud el estudio que pueda continuar sobre el diseño de alternativas curriculares de la Educación Artística que partan de un enfoque intercultural para el estudio y la creación de experiencias artísticas en el aula, en espacios en donde convergen diferentes manifestaciones artísticas y de las cuales sus aportes abonen al crecimiento de los sujetos como parte de una comunidad, entendida ésta no desde una delimitación geográfica (Aguirre, s.f.), sino como parte de un complejo que está constituido por todos los que habitamos los espacios en el mundo.

Trabajar mediante proyectos fue el inicio de una inquietud que venía desarrollando en el aula con mis alumnos, pero el estudio de esta metodología me llevó a explorar el espacio de las artes desde otra perspectiva, misma que me alienta a continuar indagando los múltiples sentidos y posibilidades que se pueden construir cuando nos

decidimos a experimentar creativamente y aventurarnos a desprendernos de formas únicas de concebir nuestro quehacer docente dentro del campo educativo.

Conclusiones

Recuperar de manera retrospectiva mi andar en este trayecto formativo vuelve visibles los momentos que atravesaron mi vida durante dos años, las inquietantes preguntas que me acompañaron al inicio sobre mi hacer en la maestría y mi trabajo de campo; pensar hacía dónde dirigiría mi investigación y cómo atendería los datos que recabaría en cada visita, sin duda y como expliqué, los viajes se volvieron el espacio reflexivo en ocasiones a modo personal, pero en su mayoría de forma compartida.

Decidir ir al encuentro con un pueblo originario, considerando que hasta aquella primera visita fue un espacio desconocido para mí, movió esquemas y me llevó a enfrentar miedos, a buscar referentes pertinentes para advertir lo que ahí sucedía, a escuchar antes de hablar y a darme la oportunidad incluso de dejarme llevar por las experiencias que no tenía previstas.

Este andar, me encaminó a comprender que todos somos capaces de aportar a la construcción de realidades diferentes y propositivas, que existen lugares en los cuales los valores están asentados bajo significados que se plasman en las producciones artísticas locales y que, además de mostrar un concepto de belleza distinto al que convencionalmente conocemos, posee una carga simbólica que se relaciona con los fenómenos naturales, con las actividades económicas, sociales e incluso con el género.

Me adentré en un lugar en donde lo estético no es únicamente sinónimo de belleza, sino una representación simbólica de la cultura que refleja el sentir, pensar, estar, conocer e interactuar en y con el mundo; es una representación de la vida y la existencia entre el cosmos y la realidad que se manifiesta en el trabajo, en la relación con el mar, con los animales, con la mitología y con su economía, cuyas prácticas culturales cobran vida y se vuelven históricas mediante sus propias narrativas.

En este recuento de acontecimientos, reflexiono sobre los objetivos de mi investigación, los cuales, en su momento fueron retos y motivaciones para abordar la

Educación Artística desde otra mirada, como una investigación desde “adentro”, con los sujetos concretos y con la influencia de la cultura como eje articulador. Construir un proyecto desde los sujetos implica considerar aspectos culturales, sociales e históricos para pensar una educación diferente desde las artes, pero ¿cómo posicionarnos desde otro lugar para actuar, interactuar y potenciar los aspectos culturales a través de la escuela?, la interrogante me permite plantear la pedagogía por proyectos como alternativa de planeación didáctica.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se articula de forma orgánica con el saber que existe en contextos específicos, pues es desde el consenso, que los protagonistas educativos hacen visibles sus intereses epistémicos en busca de respuestas a los planteamientos que les inquietan, se convierten en actores principales en los procesos de su aprendizaje y abonan a la constitución de propuestas educativas diversificadas.

En este sentido, las contribuciones de la pedagogía por proyectos brindaron un escenario favorable en la constitución del proyecto de intervención para el grupo que vinculó tanto los intereses de los alumnos, la profesora y los míos con el campo artístico local y de otros espacios geográficos y temporalmente ajenos. Lo anterior dio pie al diálogo entre el conocimiento comunitario y aquel que aporté desde mi formación en la maestría con el fin de generar relaciones horizontales para un trabajo colaborativo durante el diseño del mismo.

El trabajo por proyectos en Educación Artística es una alternativa para trasladar las experiencias artísticas y culturales al aula, porque en su constitución se integran técnicas y materiales de la localidad, referentes ancestrales que se transmiten a partir de la oralidad y del estudio de técnicas para la elaboración de objetos con valor artístico que significan a los Ikoots. A la par de la flexibilidad que se mantuvo durante la articulación del proyecto, incorporamos propuestas para introducirnos al trabajo del arte local desde perspectivas contemporáneas que se conjugaron en las sesiones que desarrollamos, esto, produjo un proyecto en donde los conocimientos entraron en juego como distintivo de un ejercicio intercultural.

Pensar en el acercamiento que tienen los niños con elementos artísticos de su contexto, fue uno de los principales intereses para profundizar con la maestra en la

búsqueda de propiciar distintas maneras de experimentar esos encuentros desde los lenguajes artísticos. Estas experiencias que los niños viven en su comunidad están articulados con elementos rituales que explican el origen de este pueblo originario a través de las danzas, la indumentaria, la música, las producciones visuales y los objetos que los distinguen.

Con este referente es que en el aula partimos de lo propio para entablar relaciones con otros contextos, lo cual como señala Aguirre y Jiménez (s.f) más allá de ampliar la brecha diferencial, dio paso a la identificación del “otro” como parte del “yo”. Esta situación es una constante en los planteamientos de la Educación Artística que apuestan por atender desde este campo, la diversidad cultural que impera en la sociedad.

Ante un mundo diverso, el campo de las artes se torna un escenario sensible que provee de encuentros entre los seres humanos, y que también manifiesta problemáticas sociales a través de sus múltiples manifestaciones, pues este campo es un medio expresivo que posiciona al ser humano como un agente comunicativo capaz de tocar la sensibilidad de otros sujetos.

En este contexto, abrir espacio al diálogo intercultural desde las artes y en el campo pedagógico desde la Educación Artística, es un acto necesario en busca de conformar sociedades interesadas por crear formas de vida relacionales que ayuden a abolir las jerarquías sociales que acerquen al ser humano más allá de vernos los unos a los otros como entes ajenos mediados por el interés material o económico. En cambio, luchar y apostar por el encuentro emotivo, expresivo y sensible entre aquellos que habitamos el mundo en distintos espacios geográficos, hacen viable el “reconocimiento al valor y a los significados que las obras [...] tienen en sus contextos originarios” (Aguirre y Jiménez, s.f., p. 40), sin que esto también se convierta en la única manera de interpretarlos, con esta perspectiva es que establecemos ejercicios de interculturalidad desde las artes.

Al continuar con este planteamiento intercultural, se convirtió en un eje más que permeó el trabajo de investigación desde la perspectiva decolonial. Este posicionamiento epistemológico fue la pauta para modificar la mirada de los acontecimientos que observé

en San Mateo del Mar, y entender desde la lógica de los sujetos las formas particulares de interpretar sus producciones artísticas, de significarlas y de mantenerlas vivas.

Pensar de manera decolonial posiciona a los sujetos en constante debate hacia el conocimiento establecido como “universal” provocando que las culturas manifiesten resistencia a la dominación de occidente que además de colonizar el ser, el pensar y el sentir, ha definido conceptos como la estética y el arte, desde una sola perspectiva (Gómez y Mignolo, 2012).

Por lo anterior es que investigar sobre el contexto Ikoots me encaminó al cambio de posicionamiento con relación a las manifestaciones artísticas con las cuales me encontré y en consecuencia, con las producciones visuales de los niños durante el proyecto, porque en sus narrativas se encuentra un sentido de pertenencia a la comunidad que se traslada en imágenes que describen sus actividades económicas, productivas y artísticas que existen desde tiempos ancestrales y cuya lectura no puede darse únicamente desde un plano universal, porque es necesario profundizar en el conocimiento de la vida comunitaria y del sentido que para ellos tiene ser Ikoots.

En sus producciones artísticas, los niños dejaron plasmada la relación que mantienen con el cosmos traducido en el mar, en la flora, en la fauna, con el viento, con el agua, con la pesca, con sus rituales, éstos elementos naturales que se introducen en historias visuales se convirtieron en textos que dan lectura al mundo de significaciones sobre la comunidad desde sus voces.

En este sentido, pensar en la experiencia que vivimos me remite al planteamiento de Dewey (2004) y la importancia del papel docente para reflexionar qué hacemos y de qué modo proveemos a nuestros alumnos de un entorno rico en experiencias. Sin duda la inquietud por comprender los esfuerzos que los docentes de San Mateo del Mar realizan a diario para lograr este fin, me permitieron ver que éste no es un trabajo exclusivo del profesor, porque me di cuenta de que en el ámbito escolar, los habitantes de la comunidad también son partícipes en esta labor, pues son ellos quienes intercambian sus conocimientos con los niños y los invitan a experimentar la vida comunitaria desde otras perspectivas, por ejemplo al elaborar canastos, servilletas, atarrayas, etc.; esta cualidad indica que es posible hablar de la experiencia que articule el saber existente desde otros

lugares que no precisamente remitan únicamente a la institución educativa y que finalmente abonen a las prácticas de enseñanza desde la comunidad.

En estas reflexiones otro concepto fundamental en la investigación y aunado al anterior, es la *experiencia artística*. Ésta, inmersa en el campo de las artes se volvió el motivo principal para encaminar a los niños en la búsqueda de capacidades y cualidades propias al descubrir a través de los lenguajes artísticos aquellos aspectos sensibles y emotivos que poseen. El punto de partida fue la actividad del artista, quien juega, explora, imagina, crea, aprecia y comparte un mundo de significados por medio de los distintos lenguajes que conforman las artes.

Con este trabajo los niños experimentaron sensaciones y vivencias cercanas al hacer del artista a partir de la experiencia, interactuaron desde el uso de técnicas y materiales, con el espacio y con su cuerpo; descubrieron habilidades y capacidades de forma lúdica que los encaminaron al encuentro con las producciones locales y posteriormente con algunas que pertenecen a contextos diferentes.

Tomar en consideración el papel del artista como creador y llevarlo al aula, fue uno de tantos caminos que me condujeron a plantear una perspectiva interesante en la cual se involucró el grupo y a la maestra para aventurarse en la indagación de sus sentidos, de su imaginación y de mostrar su creatividad. Lo anterior, también me llevó a descubrir mi capacidad creativa, las posibilidades para desarrollar propuestas interesantes al haber experimentado en los seminarios distintas maneras de vivir el arte, misma intención que llevé al aula con el grupo.

En conclusión, la experiencia artística se volvió un concepto clave para encaminar de manera sensible y emotiva tanto a los niños, la maestra e incluso a mí en el mundo de las artes desde el plano pedagógico, ésta generó una mirada distinta que sobre la Educación Artística desde una visión escolarizada mantuvimos la maestra y yo, pues ambas descubrimos que existen una variedad de caminos para transitar el arte en donde podemos participar desde nuestras posibilidades.

En lo que a mí respecta, puedo decir que no me es posible volver al quehacer docente sin pensar en el cambio, definitivamente estar frente a grupo modifica la

perspectiva sobre la tarea del profesor y en esta medida modifica la concepción sobre los alumnos y el proceso de enseñanza – aprendizaje. Hablar de Educación Artística también involucra cambios, en la manera de concebirla, de vivirla y de abordarla en el aula, amplía el campo de conocimiento sobre ella y metodológicamente invita a explorar distintas formas de conducirse en el aula.

En este umbral, el trabajo con los docentes es fundamental y para ello se requiere conocer las concepciones que tienen con relación a esta asignatura, pues de este modo sabremos qué tipo de estrategias emplean y el sentido que tiene la Educación Artística en sus clases y en sus vidas, porque más allá de juzgar el quehacer docente, se trata de comprender y valorar los conocimientos que poseemos artísticamente y reconocer los esfuerzos que a diario llevamos a nuestros alumnos por crear experiencias artísticas.

Como parte de la ruta crítica de este trayecto, considero que es necesario crear condiciones favorables y de acercamiento por parte de los docentes al trabajo colaborativo y artístico, en donde exista el reconocimiento del otro, el diálogo entre la cultura local y aquellas que viven fuera del contexto próximo, así como la horizontalidad en la construcción de proyectos. Lo anterior en vista de la experiencia vivida en esta investigación e intervención que dieron como resultado estrategias y producciones interculturales.

Un aspecto favorable sin duda fue la experiencia que la maestra vivió en la creación del proyecto y como integrante del grupo, por ello, un reto importante es que los docentes crucemos y enfrentemos el cambio de roles para vivir procesos de coaprendizaje en el aula con la intención de experimentar y atrevernos a romper esquemas y estereotipos sobre nuestro trabajo, dejar de lado los miedos y explorar nuevos conocimientos y alternativas, de las cuales podemos obtener distintas y novedosas maneras de concebir nuestro trabajo.

El campo de la Educación Artística aún es fértil, es un espacio nutrido de conocimiento que se renueva y se descubre en los distintos intentos por acercarnos a él. Al haber vivido esta experiencia queda pendiente investigar metodologías, así como estrategias que promuevan momentos interculturales a través de las artes, en los cuales, tanto niños y maestros hagamos de la experiencia en este mundo un lugar de encuentros

y debates que nos permitan saber y entender las manifestaciones culturales en distintas regiones y en diferentes temporalidades. En este camino sea quizá la interdisciplina un aliciente que ayude a instaurar estos espacios, pues en ella el encuentro y desencuentro entre disciplinas da pie al conocimiento de tipo intercultural.

A la par de un currículum artístico que considere las producciones locales, es necesario un proceso de acompañamiento y asesoría docente que se distinga por el diálogo horizontal para desarrollar metodologías que abonen a la constitución de experiencias artísticas en el aula. En este sentido, la maestra se adentró al conocimiento de la pedagogía por proyectos para generar un proyecto artístico, sin embargo, existen otros referentes y propuestas que es necesario ofrecer a los docentes, quienes más allá, de trabajar la Educación Artística en el aula de manera intuitiva o preestablecida por nuestra formación académica, seamos capaces de descubrir y diversificar.

Finalmente quiero exponer que durante la investigación no dejé de lado la contemplación y las sensaciones de entrar en contacto con mi cualidad estética, la cual estuvo siempre presente para atender las particularidades en el ambiente y en mis impresiones sobre los hallazgos, esto, porque investigar también alude al acto de notar, contextualizar, interpretar y significar, situación que recurrentemente suele asociarse con la experiencia frente a una obra artística y que Green (2004) encuentra también en lo cotidiano; lo cotidiano en esta ruta de investigación fueron los viajes a la comunidad.

En cada viaje de aproximadamente quince horas no dejé de lado la oportunidad de mirar los paisajes que Oaxaca ofrece a sus visitantes, el colorido en los trajes de sus habitantes y la diversidad de lenguas que en ocasiones, escuché durante el camino; la vida que habita en sus mercados llenos de olores, sabores y comidas tan variadas y tradicionales que degusté y que recorren mis sentidos tan sólo de recordarlos.

Sentí la variedad de climas en el camino que podían llevarme de un día lluvioso a un calor extremo, miré espacios tropicales y de pronto estuve rodeada por pastizales hasta llegar a ver las aguas color turquesa del Océano Pacífico. Todas y cada una de estas experiencias tornaron en momentos estéticos los viajes de investigación, fue así que me di cuenta que mi paso por la Línea de Educación Artística me ha marcado, ha marcado

mis sentidos y mis emociones, porque se modificó la manera en que percibo mi entorno y la manera en que lo habito.

Estas páginas son parte de la experiencia que trajo consigo encuentros y desencuentros de los cuales aprendí. También conforman la memoria histórica que desde este momento marca mi vida, moviliza emociones así como sentimientos que se trazaron en las producciones artísticas que surgieron en los distintos seminarios de la maestría, específicamente en la Línea de Educación Artística, para ampliar la mirada artística y estética que abren escenarios creativos en mi andar por el mundo.

Referencias bibliográficas

- Acha, J. (1994). *Las actividades básicas de las artes plásticas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Albán, A. (2006). Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. En A. Albán (Comp.), *Texiendo textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad* (pp. 59-82). Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca Colección de Estudios (Inter)culturales.
- Albán, A. (2014). Artistas indígenas y afrocolombianos: Entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la Re-existencia. En Z. Palermo (Comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 53–73). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.
- Aguirre, I. (2015). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En *Colección: Educación de la cultura visual. Tomo I Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos* (pp. 93–138).
- Aguirre, I., y Jiménez, L. (s.f.). Diversidad cultural y educación artística. En L. Jiménez., I. Aguirre., y L.G. Pimentel (Comps.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 31-43). Madrid, España: OEI.
- Ballarta, E., Degollado, G., et. al. (2011). *Proyecto La Pesca*. Oaxaca, México: Escuela Primaria Bilingüe Moisés Sáenz.
- Baz, M. (1998). La construcción metodológica. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 55–65). México: UAM-X.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectivas y método*. Barcelona, España: Hora.
- Bonfil, (1993). La encrucijada latinoamericana: ¿encuentro o desencuentro con nuestro patrimonio cultural? En: *PACAEP. El maestro de actividades culturales y la práctica docente*, (pp. 35-38). México: SEP, CONACULTA.
- Busquets, M. (1987). Aprender de la realidad. En: *PACAEP. Módulo Pedagógico. El método de proyectos como propuesta metodológica*, (pp. 81-84). México: SEP, CONCACULTA.
- Carrere, A y Saborit, J. (2000).) Retórica de la pintura. En *Retórica de la pintura* (pp. 165-221). Madrid, España: Cátedra.
- Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Danto, A.C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*, Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, (2011). *Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca, México: ISBN.
- Efland, D.A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Escobar, T. (2010). Arte indígena: zozobras, pesares y perspectivas. En María, A. B y Marta, P. (Coords.), *Arte indígena Categorías, Prácticas, Objetos* (pp. 17–31). Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona, España: Paidós.
- García, P. (2003). Las representaciones de una cultura lagunar. En S. Millán y P. García, *Lagunas del tiempo. Representaciones del agua entre los huaves de San Mateo del Mar*, (pp. 19-39). México: INAH.
- García, P. (2003). Representaciones del tiempo. En S. Millán y P. García, *Lagunas del tiempo. Representaciones del agua entre los huaves de San Mateo del Mar*, (pp. 41-54). México: INAH.
- García, C. (Febrero, 2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI – Arte y Sociedad. Revista de Investigación. Vol. (1.)*
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. Londres, Inglaterra: Phaidon.
- Gómez, P.P. y Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Edere.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: Graó.
- Haber, A.F. (2010). Disciplina, plasticidad y alteridad. Un epílogo para el arte indígena. En María, A. B y Marta, P. (Coords.), *Arte indígena Categorías, Prácticas, Objetos* (pp. 157–163). Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona - Buenos Aires – México: Paidós Básica.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Iglesias, S. (1994). *Estética o Teoría de la Sensibilidad*. Michoacán, México: Editorial Universitaria.
- Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós
- Le Breton, D. (2005). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile, Chile: Metales pesados.
- Lincoln Center Institute. (2012). *Ingresando al mundo del trabajo artístico*. México: IMASE.
- López, I. (2014). Una genealogía alternativa para pensar la expresión musical en A. Latina. En Z. Palermo (Comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 17–36). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.
- Martínez, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Culturas populares, CONACULTA.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.25-45). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2014). Prefacio. En Z. Palermo (Comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial*, (pp.7-8). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.
- Millán, S. (2003). *Huaves. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.
- Millán, S. (2003). Cuerpos y ofrendas: La mayordomía de Corpus Christi. En S. Millán y P. García, *Lagunas del tiempo. Representaciones del agua entre los huaves de San Mateo del Mar*, (pp. 97–114). México: INAH.
- Morton, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: UPN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo 2006*. Lisboa, Portugal: UNESCO.
- Ornelas, G. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN.
- PACAEP, (1987). *Módulo pedagógico*. México: SEP, CONACULTA.
- PACAEP, (1991). *Módulo Pedagógico. El proceso educativo: un puente entre escuela y comunidad*. México: SEP, CONACULTA.
- PACAEP, (1993). *El maestro de actividades culturales y la práctica docente*. México: SEP, CONACULTA.

- Palermo, Z. (2014). Introducción El arte latinoamericano en la encrucijada decolonial. En Z. Palermo (Comp.) *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 9–16). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo.
- Schafer, M. (1996). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires Argentina: Ricordi.
- Secretaría de Educación Pública. (2011) *Plan de Estudios. Educación básica 2011*. México: SEP.
- Shusterman. R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona, España: Ideo Books.
- Signorini, I. (1979). *Los huaves de San Mateo del Mar*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Tatarkiewicz, W. (2008). Mímesis: historia de la relación del arte con la realidad y Mímesis: historia de la relación del arte con la naturaleza y la verdad. En W. Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (pp. 301- 345). Madrid: Tecnos, Alianza
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Barcelona, España: Ediciones Morata.
- Turner, V. (2002). Un ensayo en torno la antropología de la experiencia. En I. Geist (comp.). *Antropología del ritual* (pp. 89–102). México: INAH.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Madrid, España: Paidós.
- Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós.

Wright, P. y Penhos, M. (2010). Los dibujos de Ángel o las encrucijadas del arte indígena. En María, A. B y Marta, P. (Coords.), *Arte indígena Categorías, Prácticas, Objetos* (pp.103–122). Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Fuentes electrónicas

Bazdresch, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Revista Educar*. Vol. (1.). Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/.../3637.htm

Cardona, P. (2008). Más allá de la estética analítica en el neopragmatismo de Richard Shusterman. *Escritos*, 81 -115. Recuperado de: http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2_upb_medellin/pgv2_m050_investigacion/pgv2_m050020_gruposinvestigacion/pgv2_m050020020030_religionycultura/pgv2_m050020020030_020_documentos/mas%20alla%20de%20la%20estetica%20analitica%20en%20richard%20shusterman.pdf

Gardner, H. y Perkins, D. (s.f). La marca del cero. Se revela la identidad del Proyecto Cero. Recuperado de: www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/marca_del_zero.pdf

Instituto Mexicano de Arte al Servicio de la Educación. (2015). IMASE. Disponible en: <http://imase9.wix.com/imase>

Millán, S. (s.f). Atlas de culturas del agua en América Latina y El Caribe. Pueblos indígenas de México y agua: Los Huaves, representantes de una cultura lagunar, México: INAH. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/46857826/Los-Huaves-Representaciones-de-Una-Cultura-Lagunar-Saul-Millan#scribd>

Project Zero. (2016). Proyecto Zero. Disponible en: <http://www.pz.harvard.edu/>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/411464644/interculturalidad>

[critica_y_educacion_intercultural.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWS
MTNPEA&Expires=1474650559&Signature=4OPXuCTCOe2LObSurRdj48%2
FXf6s%D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%DI interculturalidad critica y educacion i
n.pdf](#)

ANEXOS

ANEXO 1. Diseño de secuencias

Propósito general proyecto: Que los alumnos vivan experiencias artísticas para explorar y expresar emociones, sensaciones e intereses a través de los lenguajes artísticos en vinculación con su entorno.

Sesión 1. Explorando el color. Movimiento, colores y emociones.

Propósito: Crear experiencias para explorar el uso del color a través de sonidos y movimientos en busca de trazos para el diseño de pinturas que plasmen imágenes y emociones de los alumnos.

Materiales: Creaciones Ikoots (servilletas, bolsas, blusas, huipiles, monederos), pintura acrílica de colores primarios, vasos, agua, palitos de madera, pinceles, cd de música tradicional (Perú) y prehispánica, sonidos de la naturaleza, música relajante, cartulinas.

Actividades

- Disponer del aula colocándonos de manera circular en el salón, diremos nuestro nombre y a través de algún gesto que nos identifique nos presentaremos al grupo. (Yo soy: ____ y mi gesto es este: ____)¹⁸
- Colocar al centro del círculo algunas creaciones de los Ikoots en donde interviene el color como: servilletas, monederos, bolsas, huipiles e indagar con los alumnos sobre los colores que ahí se encuentran. ¿Qué significan esos colores? ¿qué colores me agradan y cuáles no? ¿cómo se crean los colores? ¿qué más podemos hacer con ellos? ¿para qué los usamos? ¿qué dicen de nosotros? ¿qué color es mi favorito y por qué?
- ¿Te gustaría hacer colores con pinturas que se mezclan? ¿qué harías con ellos? Invitar al grupo a crear colores para trabajar durante la sesión. Proporcionar por equipos pinturas acrílicas de los tres colores primarios, los alumnos observan la textura y comienzan a explorar la combinación entre estos colores en pequeños vasos para realizar las mezclas. ¿Podremos pintar distintas cosas con los colores? ¿Y si agregamos agua? ¿qué pasa con la pintura? ¿Cómo pintan, qué se siente?

¹⁸ Esta actividad fue retomada de un taller de teatro de la OEI impartido en el Centro Nacional de las Artes

¿qué cosas podemos pintar? ¿podremos pintar lo que sentimos? ¿cómo dibujo si me siento alegre, triste, enojado?

- De manera libre realizan los trazos para explorar texturas, tonos, espesor, y posibles trazos en un cartoncillo. ¿Listos para pintar?
- Colocamos música de distintos géneros (música tradicional de Perú, música prehispánica, música relajante, sonidos de la naturaleza) los alumnos van moviendo su cuerpo dependiendo de lo que evoquen los sonidos, invitarlos a moverse como ranas, elefantes, aves, alegres, enojados, etc. Comentar ¿Cómo se movía nuestro cuerpo en cada pieza musical? ¿cómo me sentía? ¿cómo se movían mis brazos y mis pies? ¿Dibujaba líneas en el aire? ¿Cómo serían? Si pudiera usar colores para cada pieza musical ¿cuál sería y que trazos haría?
- Los alumnos preparan su material para pintar, pueden compartir e intercambiar colores. Colocar nuevamente la música y los alumnos van realizando trazos de manera libre que denoten lo que evocan esos sonidos y cómo sienten su cuerpo ante ello, se realizan pausas por secciones del grupo para que observen el trabajo del grupo que no se ha detenido y viceversa.
- Al finalizar los alumnos presentan al centro del grupo aquello que pintaron, ¿se parecen nuestras pinturas? ¿qué observamos? ¿qué trazos hay? ¿los colores que hemos explorado hoy para que nos puedan ayudar?

Sesión 2. Los colores crean historias. La estatuas de marfil... cuerpos emotivos

Propósito: Que los alumnos experimenten y exploren emociones en su cuerpo además de otros cuerpos y rostros distintos al suyo.

Materiales: Música, papel para pintar, carboncillo, imágenes de cuadros que contengan cuerpos y rostros, colores y plumones.

Actividades

- Invitar al grupo a jugar con la música y los silencios a las **estatuas**. Imaginar que estamos en distintas situaciones, comprando en el mercado, corriendo tras un taxi, pescando en el mar, en la laguna, buscando caracoles, caminando en la arena de

la playa, etc. Hacer pausas en distintos momentos para que observen a sus compañeros y así mismos, sus rostros, gestos, el cuerpo.

- En círculo comentar cómo se notaron y cómo notaron al resto de sus compañeros. ¿Cómo se sentían al pensar en las situaciones propuestas? ¿Qué imaginaban? ¿Parecíamos estatuas? Reflexionar sobre algunas estatuas que hayan visto en lugares distintos, ¿cómo se observan? ¿quién las hizo? ¿por qué están ahí? ¿qué dicen o qué historias cuentan? ¿cómo son las caras?
- ¿Nosotros podemos ser estatuas? Formar parejas uno de ellos será el escultor y el otro el barro para hacer una estatua. Un compañero dará forma moviendo a su compañero o compañera con ayuda de los brazos, articulaciones, pies, el rostro, labios, ojos (debemos aclarar que debe ser una posición cómoda para nuestra estatua viviente). Esa estatua permanecerá quieta por un momento.
- Los escultores pasaran a la mitad del salón para apreciar las obras y en cartoncillos elegirán dos estatuas que les llamen su atención para realizar los trazos de éstas en su papel con ayuda del carboncillo (pueden elegir la que hicieron u otras que quizá compartan algo en común con ellos).
- La otra mitad experimentará ser una estatua y repetirán los pasos anteriores.
- Reflexionar sobre las sensaciones y emociones de moldear y ser moldeados, ¿Qué cuentan nuestras estatuas? ¿qué hacen y quiénes son? ¿Qué sienten?
- Presentar por equipos imágenes de cuadros que contengan cuerpos, rostros, en situaciones y contextos distintos (tomadas del proyecto *Aprender a mirar*), analizar qué ven, quiénes son, qué hacen, qué cuentan, qué sienten, cómo es el lugar en donde están, ¿qué historias cuentan? Hablar sobre las obras y reflexionar sobre ello.
- En los dibujos que hicieron sobre las esculturas de los compañeros indagar sobre las posibles historias que dicen esos cuerpos, ¿en qué lugar están? ¿podemos crear un lugar para ellos? ¿en qué espacio están? Los alumnos dibujan ciertos elementos que permitan dar un contexto a sus producciones con ayuda de colores y plumones.
- De forma voluntaria comentan el resultado de su cuadro, ¿qué historia cuenta? ¿en dónde están? ¿quiénes son? ¿los personajes están alegres, tristes, enojados, paseando, apurados?

- Colocar al centro del salón las creaciones, hacer un recuento de las actividades durante la sesión, qué sentimos, qué aprendí, que me agradó o qué podría modificar.

Sesión 3. Colores y sonidos. Sonidos en el cuerpo y en el espacio.

Propósito: Que los alumnos experimenten la emisión de sonidos que promuevan la integración sonora de manera creativa.

Materiales: Cd de música, objetos cotidianos diversos para emitir sonidos (palitos, bolsas, piedra, plumas, colores, vasos, gises, etc.), acuarelas, cartoncillos.

Actividades

- Iniciar preguntando al grupo si han prestado alguna vez atención a los sonidos de su cuerpo, ¿qué sonidos hace nuestra nariz, nuestro estómago, los pies, las manos, la boca, la garganta, cuando respiramos? Guardamos silencio para escuchar nuestra respiración o el paso de nuestra saliva, el crujir de nuestros dientes o nuestras manos al tocar nuestra ropa. ¿Cómo es ese sonido? ¿Habrá sonidos en el ambiente? Cerrar los ojos y escuchar lo que perciben nuestros oídos.
- Desplazarnos por el salón y mientras lo hacemos, buscar sonidos en nuestro cuerpo, con la voz, con las palmas, con los pies, ¿cuál sería mi sonido? ¿qué parte del cuerpo necesito para producirlo? ¿Puedo explorar más sonidos con mi voz?
- A lo largo de la exploración, los alumnos eligen algún sonido que les identifique, para presentarse de manera individual diciendo el nombre y produciendo el sonido que les identifica. (yo soy: _____ y mi sonido es este: _____) El sonido debe ser lo suficientemente audible para el grupo.¹⁹
- Una vez que todos han presentado sus sonidos establecemos un ritmo con la voz que sea el fondo musical de la siguiente creación musical. Dirigir la orquesta, cuando señale a algún alumno éste emitirá su sonido y guardará silencio cuando se le indique, dando pauta de inicio a otro alumno. Puede darse la entrada a uno o

¹⁹ Actividad que surge de un taller de teatro por parte de la OEI en el Centro Nacional de las Artes y que adecuó para esta sesión.

más alumnos. Todos deben estar pendientes a las señales para que identifiquen su entrada o salida y percibir las emisiones que en todo el grupo se generen.

- ¿Qué experimentamos?, ¿qué sensaciones nos trajo este ejercicio?, ¿cómo nos sentimos?, ¿habrá otros materiales de nuestro alrededor que puedan producir sonidos además del cuerpo o nuestra voz?, ¿los sonidos que percibimos se podrán dibujar?
- En equipos se entregan acuarelas y pinceles, con las cuales, los niños dibujan los sonidos emitidos durante la orquesta, pensando en los colores que podían emplear y qué trazos les ayudan, así como las emociones experimentadas. ¿Qué pinturas generamos?, ¿cómo representamos los sonidos?, ¿todos lo hicimos de la misma manera?
- ¿Qué sonidos podemos hacer con algunos objetos? Proporcionar a los niños una hoja de papel periódico, explorarlo, buscar cómo puede interactuar con el cuerpo, qué sonidos hace, ejemplificar que con el periódico podemos imaginar que creamos objetos como un sombrero, cada alumno busca las posibilidades que le proporciona su material ¿qué puedes hacer con él?, ¿qué sonidos produce?, ¿qué objeto puede ser? Formar un círculo y a partir de una hoja de periódico crear un objeto que se va transformando y rotando por el grupo. ¿Qué sonido me gustó y que encontré en el periódico?, ¿puedo dibujarlo?, ¿cómo lo haría? Dibujar con acuarelas en el cartoncillo inicial.
- ¿Qué colores y formas haríamos al escuchar la música que producimos en la comunidad? Escuchar la danza del pez vela, los alumnos de manera libre van realizando pinturas a través de la acuarela plasmando lo que evocan esos sonidos.
- ¿Qué objetos o instrumentos intervienen en la música? ¿De dónde los obtenemos?
- Para cerrar la sesión presentamos las creaciones y comentamos lo que hemos experimentado en la clase.

Sesión 4. Los colores de mi entorno en objetos misteriosos

Propósito: Que los alumnos ejerciten distintas formas de observar el entorno e integrar algunos elementos de éste a producciones artísticas que hablen de sí mismos.

Materiales: Bolsa negra, cuatro objetos distintos (collar elaborado en la comunidad, cepillo, bolsa de la comunidad, bolígrafo), paliacate, carboncillo, hojas blancas, cuaderno, pintura vinílica, vasos, agua, popotes, palitos de madera, cartoncillo.

Actividades

- En una bolsa colocar distintos objetos. Un alumno pasa con los ojos vendados para tocar con sus manos el objeto mientras describe al resto de grupo las formas que está sintiendo. El resto del grupo dibuja en hojas blancas dividida en cuatro partes con ayuda de un carboncillo aquello que van imaginando según la descripción de quien se encuentra al frente. Finalmente muestran sus dibujos así como el objeto escondido. ¿Todos dibujamos lo mismo?, ¿nuestros dibujos a pesar de referirse al mismo objeto son iguales?, ¿por qué?
- Analizar, ¿cómo es que logramos dibujar lo que nuestro compañero iba describiendo?, ¿qué íbamos imaginando?, ¿qué sensación tenía al tratar de adivinar qué objeto era el que se encontraba en la bolsa?, ¿qué colores tienen los objetos dentro de la bolsa?, ¿en dónde percibimos colores que nos agraden?, ¿qué colores hay en la comunidad y dónde están?
- Invitar al grupo para realizar una exploración en busca de colores, salen al patio, en el jardín, en el cielo, en las plantas, animales, etc. en busca de aquello que contenga los colores que nos agraden o que nos sean interesantes. En el cuaderno escribir qué es aquello que contenía el color que me agrada y cuál es ese color.
- En el aula habrá pinturas vinílicas de distintos colores cuando los alumnos regresen tomarán aquellos colores que han extraído del entorno, mismos que en vasos con agua diluirán para obtener una tinta delgada. Con ayuda de popotes o palitos dejarán caer de manera libre la pintura en su cartoncillo de tal manera que queden plasmados los colores de los objetos que han abstraído del entorno y que “dicen” algo de ellos.
- El grupo expone qué representa para ellos las producciones de sus compañeros. Los alumnos explican qué colores eligieron y en qué parte del entorno los encontraron, de la misma forma expresan por qué los eligieron y que representan para ellos esos colores.

Sesión 5. Creación libre: caracoles que pintan

Propósito: Elaborar un colorante natural para que los alumnos a partir de ello y de manera colectiva pinten emociones, experiencias, aprendizajes y vivencias.

Materiales: Música, imágenes del cuento “Tres colorantes prehispánicos”, materiales para generar colorante natural en San Mateo, conchas, cal, granada, carbón, miel, café, molcajete, pintura vegetal, palitos, popotes, hojas o ramas, globos, cepillo de dientes, cartoncillo, tela, periódico, pintura acrílica, pinceles.

Actividades:

- Conversar con los alumnos sobre los diferentes materiales con los que hemos pintado durante las sesiones, ¿dónde los conseguimos?, ¿cómo se hacen los colores?, ¿existirán otras maneras de obtener color?
- Invitar a los alumnos a formar un círculo, colocar en el fondo música para ambientar el espacio y narrar un cuento a través de imágenes (“Tres colorantes prehispánicos” de Beatriz de María y Campos Castelló)
- Platicar sobre la creación de colorantes naturales así como su uso en la comunidad o en otros espacios que ellos conozcan. ¿Cómo elaboran colorantes en San Mateo? La maestra explica a los alumnos el proceso de elaboración del colorante así como los materiales y la ejemplificación del mismo.
- Colocar al centro del salón un cúmulo de caracoles y conchas. Los alumnos toman aquel que llame su atención, observan el color, la textura, su olor, su forma, cómo suenan, cómo se siente en el rostro, en las manos, en el cabello.
- A cada alumno se le proporciona un poco de cal y pinturas vegetales para crear colorantes distintos. De manera que experimenten parte del proceso de elaboración del tinte.
- ¿Qué podremos pintar con los colorantes?, ¿qué sucede si cambiamos los pinceles por objetos que nos ayuden a pintar?
- Los alumnos exploran diferentes formas de pintar con el colorante a través de palitos que haya en el patio, con los caracoles que tienen, con los dedos, con popotes, con hojas, globos, salpicando la pintura, con ayuda de las cerdas de un cepillo dental, moviendo el cartoncillo en una cartulina.

- Al finalizar cada uno de ellos muestra sus trabajos al resto del grupo.
- ¿Por qué usamos los colores que ahí se muestran?, ¿qué formas vemos?, ¿qué significa lo que trazamos?, ¿se parecen algunos trabajos?
- En plenaria el grupo conversa sobre el trabajo realizado con distintos colores, ¿qué siento?, ¿qué experimenté?, ¿qué me gustaría seguir pintando?
- En una pieza de tela, los alumnos plasman todas las emociones vividas y experimentadas, al igual que la maestra, todos participan en la creación de una pintura grupal en la cual de manera libre con pinturas acrílicas dejan huella de su experiencia retratando con el color lo que han explorado.
- Al final comentan cuál fue el dibujo que han realizado y lo que representa, los colores y los instrumentos que ocuparon para pintar.
- Reflexionar sobre las creaciones de los niños, ¿qué podríamos hacer con ellas? ¿para quiénes fueron hechas? ¿a quién nos gustaría mostrarlas? ¿dónde podemos colocarlas?
- El grupo decide el público a quienes quiere presentar sus obras.

Para cerrar el proyecto los alumnos y maestra deciden el fin que han de tener sus obras, es decir, invitar a la reflexión sobre cuál será el destino de esas creaciones, ¿para qué las elaboraron?, ¿quiénes las observarán?, ¿qué podemos hacer con ellas?, ¿en dónde podemos colocarlas?

Anexo 2. Fotografías



Fotografía 1. Laguna que se observa antes de llegar a mar abierto. Fuente: Elaboración propia



Fotografía 2. Laguna que se encuentra en el puente de cruce para llegar a la escuela y que se observa durante el tiempo de sequía. Fuente: Elaboración propia



Fotografía 3. Mural en la entrada principal de la escuela. Fuente: Elaboración propia



Fotografía 4. Producción visual de un alumno. Fuente: Elaboración propia



Fotografía 5. Alumnos en sesión trabajando la representación de sonidos. Fuente: Elaboración propia



Fotografía 6. Arco a la salida de la comunidad. Fuente: Elaboración propia