

**MÁS ALLÁ DEL ARTE: PROCESOS DE AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS
DE UNA ESCUELA RURAL DE BOGOTÁ, DEVELADOS EN UNA
ETNOGRAFÍA COLABORATIVA**

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS

IVONNE NATALIA PEÑA PEDRAZA

CIRLEY TORRES GARCÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FUNDACION CINDE

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

**MÁS ALLÁ DEL ARTE: PROCESOS DE AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS
DE UNA ESCUELA RURAL DE BOGOTÁ, DEVELADOS EN UNA
ETNOGRAFÍA COLABORATIVA**

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS

IVONNE NATALIA PEÑA PEDRAZA

CIRLEY TORRES GARCÍA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

DIRECTORA


ALBA LUCY GUERRERO Ph.D.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FUNDACION CINDE

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL


BOGOTÁ D.C., JULIO DE 2014

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 195	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa
Autor(es)	Díaz Cuadros, Juanna Alexandra; Peña Pedraza, Ivonne Natalia; Torres García, Cirley
Director	Alba Lucy Guerrero
Publicación	Bogotá. CINDE. 2014. 192 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional – Fundación CINDE
Palabras Claves	Agencia; prácticas artísticas en la escuela; subjetividad; etnografía colaborativa; infancia; ruralidad

2. Descripción
<p>Las prácticas artísticas en la escuela como medio expresivo con el cual se manifiestan las subjetividades individuales se conjugan con las posibilidades de agencia tejidas alrededor de lenguajes orales, escritos y simbólicos que permiten reconocer la potencia de la etnografía colaborativa con niños y niñas. Este camino se recorre a la luz de las teorías de Deleuze y Guattari (1953; 1980; 1985; 2001; 2002;), sobre configuración de subjetividad y agencia a través del arte, la identidad narrativa de Ricoeur (1990; 1985a), la subjetividad de González Rey (1997; 2005; 2008) y la propuesta de mundos figurados y agencia de Holland y sus colaboradores (1998). Este camino, nos lleva a reconocer la potencia del arte como escenario de posibilidades, para reconocer y propiciar agenciamientos que van más allá de las obras mismas de un grupo de niños y niñas de segundo y tercero de primaria en una escuela rural de la capital colombiana.</p>

3. Fuentes
<p>Deleuze, G. (1953). <i>Empirismo y Subjetividad</i>. Barcelona: Gedisa.</p> <p>Deleuze, G. y Prainet, C. (1980) <i>Diálogos</i>. Madrid: Pretextos.</p> <p>Deleuze, G. (1985) <i>Antiedipo capitalismo y esquizofrenia</i>. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.</p> <p>Deleuze, G. Guattari, F. (2002). <i>Mil Mesetas</i>. Valencia: Pre-Textos.</p> <p>Deleuze, G. (2002) <i>Pintura, el concepto de diagrama</i>. Buenos Aires: Cactus. Serie Clases.</p> <p>Díaz Gómez, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En <i>Universitas Psychologica</i>, 4, 373-383.</p> <p>González Rey, F. (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf. Recuperado el 23 de octubre de 2013.</p> <p>González Rey, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf Agosto 20</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 195	

de 2013.

Guber, R. (2012) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo veintiuno: Buenos Aires.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*.Cambrindge-London: Harvard University Press.

Massonnat, J. (1989) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* Madrid: Narcea.

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.

Rappaport, J. (2004) *Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración*. Georgetown: Ed. Georgetown University.

Ricoeur, P. (1985) *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. (M. Prelooker, trad.) Buenos Aires: Docencia

Ricoeur, P. (1985a) *Temps et récit: tome III le temps raconté*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1988) *El discurso de la acción*. (2da ed.)(P. Calvo, trad.). Madrid: Cátedra Teorema.


Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1998) *Tiempo y narración: tomo I configuración del tiempo en el relato histórico*. (2da ed.)(A. Neira, trad.). México D.F.: Siglo Veintiuno.

Ricoeur, P. et Jarczyk G. (2010, noviembre) *Soi-même comme un autre. Les usages des Merleau-Ponty, 70, 225-237*.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*.London: Sage.

4. Contenidos
<p>Objetivo general</p> <p>Analizar cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas de segundo y tercero de primaria de la escuela rural La Mayoría, de la localidad de Usme en Bogotá D.C.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar cómo se involucran las niñas y los niños en el proceso de producción artística y qué implicaciones tiene este proceso para sí mismos. 2) Evidenciar con los co-investigadores la manera como ellas y ellos resignifican sus realidades. 3) Visibilizar las prácticas de agencia de las niñas y los niños manifiestas en la producción artística. <p>A continuación se presenta la estructura del documento:</p> <p>En primer lugar, se presentan una serie de apartados que exponen el origen de este estudio, sus objetivos y su justificación. Luego, se inicia con un capítulo denominado <i>Los primeros pasos... Antecedentes</i>, que contiene la presentación de una revisión de documentos empíricos con abordaje etnográfico a la luz del entrecruzamiento de las categorías de infancia, agencia, arte e investigación colaborativa. Esta revisión permite identificar el estado actual de investigación de la relación entre tales categorías.</p> <p>Enseguida, se encuentra un segundo capítulo, <i>Hallando el camino... Referentes conceptuales y teóricos</i>, en el cual se presenta la conceptualización teórica de las categorías analíticas centrales de este estudio, a saber, ruralidad, infancia, prácticas artísticas en la escuela y agencia desde diferentes autores, entre los que se encuentran Deleuze y Guattari (1953; 1980; 1985; 2001; 2002;), Ricoeur (1985; 1985a; 1988; 1990 y 1998), Holland (1998) y González Rey (1997; 2005; 2008). Es de anotar que, durante el abordaje de la categoría de agencia, se retoman nociones como subjetividad e identidad, dado que se encuentran en estrecha relación con la agencia y contribuyen a su comprensión. Adicionalmente, al finalizar este capítulo, se presenta nuestra postura teórica construida a partir del estudio de los planteamientos de los autores antes nombrados.</p>

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código:FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 195

A continuación, en el tercer capítulo llamado *El recorrido... Diseño metodológico*, se describe el enfoque y el método de esta investigación, la cual se constituye en una etnografía colaborativa. De igual manera, se hace alusión al contexto rural en el que se desarrolla el trabajo de campo, una escuela rural de la localidad de Usme, y a los participantes co-investigadores, niños y niñas de 2° y 3° de primaria, así como a las diversas técnicas de recolección y de análisis de la información utilizadas durante el proceso. Además, se hace referencia a la validez del presente estudio y al rol de las investigadoras y las diferentes dimensiones de reflexividad que se ven involucradas en el trabajo.

El cuarto capítulo, denominado *Al final del camino... Análisis y discusión de resultados*, recoge los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación desde el abordaje de cinco rutas expresivas. Tal abordaje contempla los procesos de construcción artística de niños y niñas, el análisis de las categorías principales y el hallazgo de categorías emergentes a partir de la voz de ellos y ellas.

Finalmente, se encuentra el capítulo de *Conclusiones*, en el cual se realizan las reflexiones que concretan los hallazgos y las ideas centrales del análisis e interpretación de resultados, las cuales ofrecen nuevas miradas en relación con la investigación con niños y niñas.

5. Metodología


Este estudio es de enfoque etnográfico con una metodología de tipo colaborativo. Se desarrolla en el Centro Educativo Distrital Rural La Mayoría, localizado en la localidad de Usme de la capital colombiana, con la participación de niños y niñas de los grados 2° y 3° de primaria, cuyas edades oscilan entre los ocho y los diez años, quienes son contemplados como co-investigadores.

Por otro lado, esta investigación emplea diferentes técnicas de recolección de la información, tales como: la participación plena, la observación participante, los diarios de campo, las conversaciones etnográficas, las entrevistas semi-estructuradas y las rutas expresivas. Esta última técnica de recolección de información es concebida de manera exclusiva para esta investigación, según sus características, pregunta de indagación y dinámicas presentadas a lo largo de la misma. Se contemplan cinco rutas expresivas, a saber: diario escolar y buzón, contador de historias y creación literaria, encuentros de exploración corporal, encuentros de exploración plástica y miradas (ejercicios fotográficos).

De otra parte, el análisis de la información recolectada a través de las técnicas mencionadas comienza de manera paralela al trabajo de campo y se organiza al tener como referencia las rutas expresivas. Tras esta organización de los datos, se procede a realizar una codificación inicial y luego una categorización axial, la cual genera el replanteamiento de algunos códigos iniciales, siempre teniendo presentes las categorías que reflejan los intereses de los niños y las niñas.

A partir de las categorías obtenidas, se lleva a cabo la interpretación de los resultados de diferentes maneras. Por un lado, se realiza una interpretación con la colaboración de los co-investigadores, en sesiones destinadas para tal fin. Por otro lado, se interpreta la información a la luz de las categorías teóricas planteadas desde el comienzo por las investigadoras y desde una postura conceptual propia concebida desde los postulados de varios autores sobre las nociones de agencia y subjetividad. Igualmente, se hacen interpretaciones desde el conocimiento que se tiene de cada niño y niña sobre su personalidad, su historia familiar y personal, sus dinámicas de interacción con los pares y con las maestras, y sus sentimientos y percepciones expresados con respecto a las experiencias vitales.

Adicionalmente, se sustenta la validez de la investigación desde el criterio de diferentes tipos de triangulación, como lo son la del investigador y la metodológica. De la misma manera, se justifica la validez de este estudio desde la perspectiva de la negociación.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 195	

Finalmente, se hace énfasis en el rol que juegan las investigadoras en el marco de esta etnografía colaborativa y aquel que ejercen los co-investigadores. Asimismo, se hace referencia a las diferentes dimensiones de reflexividad que intervienen en el proceso, a saber, la del investigador como persona, la teórica y la del campo.

6. Conclusiones

Este estudio nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

Primero, en el caso de niños y niñas, el arte es un proceso de agencia en sí mismo, es decir, los momentos de producción artística se constituyen en procesos de configuración y re-configuración de la subjetividad y de agencia, debido a las transformaciones en la percepción de sí mismo y del entorno, que implica en el artista la creación de un nuevo mundo en el orden simbólico y de su posicionamiento en él. Sin embargo, es muy probable que estos procesos que ocurren en los instantes mismos de la experiencia artística no sean visibles a primera vista.

Segundo, con respecto a la relación entre arte y agencia, puede decirse que el producto artístico se constituye en un lenguaje develador de agenciamientos experimentados por niños y niñas en el pasado. Por ello, el arte permite conocer diversos procesos de agencia que se han dado en la vida de los co-investigadores y que se condensan en ejercicios literarios, por lo que se hacen visibles, especialmente, a través de cuentos.

Tercero, puede afirmarse la potencia que tiene el arte en relación con las prácticas pedagógicas basadas en la participación activa de niños y niñas, que generan espacios de exploración y creación individual y colectiva y que derivan en una reflexión sobre sí mismo y el otro en una relación recíproca. Por esta vía, estas prácticas pedagógicas enmarcadas en un enfoque crítico se constituyen en posibilitadoras de procesos de agencia.

Cuarto, esta investigación nos permite retomar y cuestionar permanentemente la noción de infancia a la luz de un trabajo colaborativo que pone de manifiesto la capacidad de agencia que poseen los niños y niñas dentro y fuera de las aulas de clase.

Elaborado por:	Juanna Alexandra Díaz Cuadros, Ivonne Natalia Peña Pedraza, y Cirley Torres García
Revisado por:	Alba Lucy Guerrero

Fecha de elaboración del Resumen:	11	06	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	1
MÁS ALLÁ DEL ARTE: PROCESOS DE AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS DE UNA ESCUELA RURAL DE BOGOTÁ, DEVELADOS EN UNA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA	
PLANTANDO LA SEMILLA...GERMINA LA PREGUNTA	4
OBJETIVOS	6
OBJETIVO GENERAL	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
JUSTIFICACIÓN	7
PRIMEROS PASOS... ANTECEDENTES	8
REVISIÓN DE DOCUMENTOS EMPÍRICOS	8
A LA LUZ DE LAS CATEGORÍAS	20
HALLANDO EL CAMINO... REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	23
RURALIDAD	23
Ruralidad en Colombia.	25
INFANCIA	27

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA	35
Reflexiones sobre la educación.	35
Prácticas artísticas y estéticas en la escuela.	38
Socialización, desarrollo humano y educación artística.	41
La propuesta desde el arte.	43
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE AGENCIA	44
Subjetividades individual y social: la propuesta de González Rey.	45
Deleuze: Subjetividad y agencia.	46
<i>Sujeto y subjetividad.</i>	<i>46</i>
<i>Sentido y acontecimiento.</i>	<i>47</i>
<i>Sujetos como máquinas deseantes.</i>	<i>48</i>
<i>Deseo y agencia.</i>	<i>50</i>
<i>El proceso creativo en relación con el agenciamiento.</i>	<i>53</i>
Ricoeur, la perspectiva narrativa.	54
<i>El tiempo y la narración.</i>	<i>55</i>
<i>La acción como discurso.</i>	<i>59</i>
<i>Agente, agencia e intersubjetividad.</i>	<i>61</i>
<i>El discurso como acción.</i>	<i>63</i>
<i>La identidad personal y la identidad narrativa.</i>	<i>63</i>
<i>La mismidad y la ipsedad.</i>	<i>65</i>
<i>La identidad narrativa: la dialéctica entre mismidad e ipsedad.</i>	<i>67</i>
<i>La cuestión de la ética.</i>	<i>69</i>
Holland, Lachicotte, Skinner y Cain: Agencia y mundos figurados.	70

<i>Mundos figurados.</i>	71
<i>Posicionalidad.</i>	74
<i>Espacio de autoría.</i>	76
<i>Construcción de mundos.</i>	79
El arte como discurso agenciador: una postura propia.	80
<i>Subjetividad e identidad.</i>	80
<i>Agencia: el arte como discurso.</i>	83
EL RECORRIDO... DISEÑO METODOLÓGICO	86
ENFOQUE	86
METODOLOGÍA	87
CONTEXTO	88
Generalidades de la zona rural de Usme, Bogotá.	89
Aspectos particulares de la vereda “Las Margaritas” y el CED Rural La Mayoría.	90
Participantes: protagonistas de este sueño investigativo.	91
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	92
Participación plena.	92
Observación participante.	93
Diarios de campo.	93
Conversaciones etnográficas.	93
Entrevistas semi-estructuradas.	94
Rutas expresivas.	94

<i>Ruta 1. Diario escolar y buzón.</i>	94
<i>Diario escolar.</i>	94
<i>Buzón.</i>	95
<i>Ruta 2: Contador de historias y creación literaria.</i>	96
<i>El contador de historias.</i>	96
<i>Cadáver exquisito.</i>	96
<i>Ruta 3: Encuentros de exploración corporal.</i>	98
<i>Ruta 4: Encuentros de exploración plástica.</i>	98
<i>Dibujo: para dar a conocer algo de mí.</i>	98
<i>¿Qué quiero ser cuando sea grande?</i>	99
Ruta 5: Miradas. Ejercicios fotográficos.	99
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	100
Organización de los datos.	100
Codificación inicial.	101
Categorización axial.	101
Interpretación y conclusiones.	102
VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	103
ROL DE LAS INVESTIGADORAS Y REFLEXIVIDAD	104
AL FINAL DEL CAMINO... ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE	
RESULTADOS	109
RUTA 1: BUZÓN Y DIARIO ESCOLAR	110
Buzón.	110

Diario Escolar.	112
RUTA 2: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN LITERARIA	116
Sentimientos.	117
Relaciones familiares.	120
Valores.	123
Amistad.	127
Conflicto.	129
Juego y diversión.	130
<i>El gato y el ratón, una historia reveladora.</i>	131
<i>Rastros de agencia y de subjetividad.</i>	138
<i>Érase una vez... “El Gato y el Ratón”...</i>	141
RUTA 3: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN CORPORAL	144
RUTA 4: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN PLÁSTICA	149
RUTA 5: MIRADAS	155
CONCLUSIONES	168
REFERENCIAS	173
ANTECEDENTES	173
REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	175
ANEXOS	181

ANEXO 1. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN INICIAL DE PRODUCTOS FICCIONALES	181
ANEXO 2. EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN AXIAL DE PRODUCTOS NO FICCIONALES	182
ANEXO 3. EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN AXIAL DE PRODUCTOS FICCIONALES	183

INTRODUCCION

MÁS ALLÁ DEL ARTE: PROCESOS DE AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS DE UNA ESCUELA RURAL DE BOGOTÁ, DEVELADOS EN UNA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA

A través del tiempo, la educación artística ha hecho presencia en escenarios institucionales como la escuela, como un medio que permite producir cosas bellas con una intención formal, como un medio de divertimento, algo entretenido que no se centra en las exigencias de las ciencias duras con las que se mide a los sujetos en el mundo actual. Quienes piensan lo anterior no se alejan de la realidad, pero el arte va más allá de la obtención de productos o artefactos ya que es un proceso que se desarrolla hacia fuera y hacia adentro de los sujetos, transformándolos, siendo un lenguaje de la subjetividad que externaliza sentimientos, sensaciones, ideas, formas de ver el mundo, relaciones, interacciones y propuestas para ser y ver más allá de lo establecido como socialmente válido o importante.

Es por ello que el arte en la escuela es nuestro punto de partida, como escenario que permite comunicarnos con los lenguajes propios de niños y niñas, para comprender si desde allí es viable la capacidad de agencia, como memoria de la vida y como posibilidad de presente a través del proceso en el que se gestan los productos artísticos. De esta manera, se van tejiendo las propuestas creativas con los impulsos de la subjetividad individual y colectiva en intensos diálogos que, muchas veces, sobrepasan las miradas intencionadas de las investigadoras a la luz de autores como Ricoeur (1985; 1985a; 1988; 1990 y 1998), Deleuze y Guattari (1953; 1980; 1985; 2001; 2002;), Holland (1998) y González Rey (1997; 2005; 2008).

Todo este camino se realiza desde un abordaje etnográfico colaborativo que permite dialogar con niños y niñas, así como crear rutas expresivas llenas de colores, formas, símbolos, letras, palabras, tomas fotográficas, que se contruyen para pensarse a sí mismos . Todo ello no sólo convoca a la transformación y al agenciamiento de los niños y niñas, sino de aquellos espacios llamados clases, creados bajo la figura de la escuela, para pensarse así prácticas pedagógicas y didácticas que realmente reconozcan la legitimidad de ser niñas y niños transformadores, creativos, sensibles, inquietos, expectantes, con capacidad de decisión y con lugar en un mundo que no es exclusivo de los adultos.

Al tener presente la capacidad de agencia, se percibe cómo el arte se convierte en un aliado que potencia el movimiento subjetivo e intersubjetivo que permite reposicionarse en la vida cuantas veces sea necesario, ya que es, si así se quiere, un punto de fuga por medio del cual los niños y niñas encuentran caminos para poder aprender y desaprender, para trazar nuevos rumbos de manera interdependiente en el contexto que habitan.

Con el objeto de comprender el camino recorrido, este documento presenta la siguiente estructura:

En primer lugar, se presentan una serie de apartados que exponen el origen de este estudio, sus objetivos y su justificación. Luego, se inicia con un capítulo denominado *Los primeros pasos... Antecedentes*, que contiene la presentación de una revisión de documentos empíricos con abordaje etnográfico a la luz del entrecruzamiento de las categorías de infancia, agencia, arte e investigación colaborativa. Esta revisión permite identificar el estado actual de investigación de la relación entre tales categorías.

Enseguida, se encuentra un segundo capítulo, *Hallando el camino... Referentes conceptuales y teóricos*, en el cual se presenta la conceptualización teórica de las categorías analíticas centrales de este estudio, a saber, ruralidad, infancia, prácticas artísticas en la

escuela y agencia desde diferentes autores, entre los que se encuentran Deleuze y Guattari (1953; 1980; 1985; 2001; 2002;), Ricoeur (1985; 1985a; 1988; 1990 y 1998), Holland (1998) y González Rey(1997; 2005; 2008). Es de anotar que, durante el abordaje de la categoría de agencia, se retoman nociones como subjetividad e identidad, dado que se encuentran en estrecha relación con la agencia y contribuyen a su comprensión. Adicionalmente, al finalizar este capítulo, se presenta nuestra postura teórica construida a partir del estudio de los planteamientos de los autores antes nombrados.

A continuación, en el tercer capítulo llamado *El recorrido... Diseño metodológico*, se describe el enfoque y el método de esta investigación, la cual se constituye en una etnografía colaborativa. De igual manera, se hace alusión al contexto rural en el que se desarrolla el trabajo de campo, una escuela rural de la localidad de Usme, y a los participantes co-investigadores, niños y niñas de 2° y 3° de primaria, así como a las diversas técnicas de recolección y de análisis de la información utilizadas durante el proceso. Además, se hace referencia a la validez del presente estudio y al rol de las investigadoras y las diferentes dimensiones de reflexividad que se ven involucradas en el trabajo.

El cuarto capítulo, denominado *Al final del camino... Análisis y discusión de resultados*, recoge los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación desde el abordaje de cinco rutas expresivas. Tal abordaje contempla los procesos de construcción artística de niños y niñas, el análisis de las categorías principales y el hallazgo de categorías emergentes a partir de la voz de ellos y ellas.

Finalmente, se encuentra el capítulo de *Conclusiones*, en el cual se realizan las reflexiones que concretan los hallazgos y las ideas centrales del análisis e interpretación de resultados, las cuales ofrecen nuevas miradas en relación con la investigación con niños y niñas.

PLANTANDO LA SEMILLA... GERMINA LA PREGUNTA

Este estudio etnográfico nace del interés investigativo de tres estudiantes de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que están convencidas de la posibilidad de expresión, acción y agencia que tienen los niños y niñas en diversos escenarios sociales; ellos y ellas son agentes de cambio que pueden incidir en su propia vida y en la de otros en escenarios tan diversos de socialización como su núcleo familiar, la escuela y otras instituciones donde conviven con otros pares y adultos. Al decidir plantar la semilla se involucran diversos factores que están mediados, no sólo por el interés inicial, también por preguntas en torno a los procesos de agencia que se manifiesten en los niños y las niñas y por la manera como se develan estos procesos o manifestaciones a través de las prácticas artísticas que ellos y ellas desarrollan en la escuela. En este orden de ideas, este estudio se desarrolla alrededor de la pregunta: *¿cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas en una escuela primaria rural?*

Es por eso que, en la búsqueda de la respuesta a la pregunta, las investigadoras no pretenden que sea una narración de lo observado en el campo donde se desarrolla la investigación. Lo que se pretende es ir más allá de una observación participante, se espera que la narración sea escuchada en primera persona, desde la voz de sus participantes, de los protagonistas reales, de los co-investigadores, los niños y las niñas que son acompañantes del proceso, de tal manera que sea su voz la que se alce y se convierta en el insumo fundamental para el engranaje de la investigación.

En consecuencia, como equipo de trabajo, se decide hacer una inmersión total en el campo, contando con que una de las investigadoras tiene la posibilidad de ser participante

plena en el escenario donde se lleva a cabo el estudio, ya que es la maestra titular de los niños y las niñas. Esto permite que los co-investigadores sean más receptivos al momento de invitarlos a hacer parte del proyecto. Con este terreno abonado, se inician las pesquisas en procura de disipar el interrogante planteado.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo la producción artística visibiliza y posibilita procesos de agencia de niños y niñas de segundo y tercero de primaria de la escuela rural La Mayoría, de la localidad de Usme en Bogotá D.C.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4) Identificar cómo se involucran las niñas y los niños en el proceso de producción artística y qué implicaciones tiene este proceso para sí mismos.

5) Evidenciar con los co-investigadores la manera como ellas y ellos resignifican sus realidades.

6) Visibilizar las prácticas de agencia de las niñas y los niños manifiestas en la producción artística.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia del presente estudio parte de la problematización de la infancia como categoría socialmente construida hace poco más de un siglo; por lo tanto, nuestro aprendizaje como raza humana sigue en proceso de comprensión sobre lo que significa ser niño y niña. Y si el proceso ha tenido comprensiones históricas distintas en este campo, qué decir del reconocimiento de la capacidad de agencia que tienen todos los sujetos desde esta etapa del ciclo vital.

Por ello, este estudio propone seguir abriendo caminos de comprensión sobre la infancia desde las posibilidades que el arte pone a su disposición, para fluir en un intercambio de diálogos que permita comprender cómo es posible la capacidad de agencia desde los procesos creativos y re-creativos de la propia existencia. Lo anterior, teniendo en cuenta que en Colombia no existen muchos trabajos que relacionen el arte, la infancia y la capacidad de agencia desde un abordaje etnográfico colaborativo. Este enfoque metodológico propone un lugar poco abordado desde la etnografía y, menos aún, en Colombia, alrededor de la vida de niños y niñas como co-investigadores, lo que hace reposicionar el papel del investigador y de la forma como investiga y lee los resultados etnográficos con ellos y ellas.

Además, como este ejercicio se realiza en el ámbito escolar abre nuevos caminos hacia la construcción de rutas pedagógicas que permitan generar procesos de reconocimiento y construcción conjunta de sentidos críticos y transformadores de la realidad concreta en la que se desarrollan los niños y niñas, extendiéndolas más allá de las fronteras de la escuela, abriéndose al hogar y la comunidad en general.

PRIMEROS PASOS...

ANTECEDENTES

En este apartado se presentan los estudios etnográficos consultados en relación a tres categorías: niños y niñas, prácticas artísticas y procesos de agencia, para comprender los desarrollos desde la visión de diez autores.

Fue difícil encontrar en conjunción los tres elementos mencionados, por lo tanto, se abordan trabajos relacionados con agencia y prácticas artísticas, aunque la población objeto de los estudios no sean únicamente niños y niñas, y se abordan estudios sobre agencia en concordancia con otras temáticas como participación y resistencia. Esto con el objeto de obtener acercamientos teóricos desde la conexión de los tres factores principales que permitan interrelacionar el trabajo desarrollado con los niños y niñas de segundo y tercero del Centro Educativo Distrital Rural “La Mayoría” (en adelante CED La Mayoría), ubicado en la localidad de Usme.

Un aspecto importante es que el rastreo no se centra en el ámbito escolar como escenario de ocurrencia de las investigaciones retomadas, dado que se considera que la escuela es sólo uno de los múltiples escenarios donde confluyen las categorías centrales, por lo que resulta importante empezar a analizar cómo los diversos ámbitos donde convergen niños y niñas, posibilitan o limitan su agenciamiento.

REVISIÓN DE DOCUMENTOS EMPÍRICOS

En esta revisión se retomaron diez artículos de investigación, los cuales datan del 2007 al 2013, entre los que se encuentran 3 nacionales y 7 internacionales. Los textos son

resultados de procesos de investigación cualitativa, 7 de ellos de carácter etnográfico y 3 emplean la etnografía colaborativa con niños y niñas.

Estos estudios se presentan a continuación de acuerdo a su fecha de publicación: de los textos más lejanos a los más recientes para finalizar con un análisis de las relaciones entre ellos.

En primer lugar, Glockner (2007) nos presenta su estudio etnográfico *Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales*, el cual inicia reivindicando el lugar de la infancia y cuestionando las lógicas adultocéntricas que señalan que niños y niñas son inmaduros en su desarrollo y en la comprensión de la realidad en la que viven.

Se resalta la importancia que tiene la participación de niños y niñas en el proceso de investigación etnográfica, rescatando su voz para generar diálogos auténticos donde el punto de vista de cada uno de los actores es reconocido, lo que genera procesos activos y de “co-autoría” permitiendo el entendimiento sobre las dinámicas socioculturales de esta población. “Es decir que el investigador deja de ser, como postula Rossana Podestá (2004), un ‘intermediario cultural’ para convertirse en un ‘mediador de cultura’, que busca que los niños desarrollen su propia dinámica de conocimiento-expresión y lleven a cabo intercambios recíprocos entre ellos mismos” (Glockner, 2007, p. 70).

La autora trabajó con los niños y niñas a través del dibujo y la escritura como forma de acercamiento etnográfico que le permitió dialogar con ellos y ellas desde “sus términos” y superar en cierta manera la distancia comunicativa del lenguaje, ya que este estudio se llevó a cabo con niños y niñas mixtecos. Además, esta metodología permitió identificar elementos que se señalaban en los trabajos realizados sobre aspectos fundamentales en sus vidas, a partir del principio de realidad y el principio de placer “que permite que en el

discurso del niño la “ficción” compense a la realidad, haciendo posible la existencia de un espacio donde el sujeto puede soñar su realidad, imaginarla y jugarla de manera libre y creativa” (Glockner, 2007, p. 72), reordenando su mundo, plasmando su perspectiva frente a diversos aspectos, su identidad y su subjetividad.

Por ello, Glockner (2007) afirma:

Los niños no necesitan que les expliquemos cómo es el mundo, ya lo están viviendo.

Lo experimentan, lo disfrutan y lo aprehenden todos los días. También lo sufren y lo sueñan. Ellos no necesitan que los ayudemos a decir las cosas, porque nadie las dice mejor que ellos, ni con palabras más ciertas y más hermosas. Necesitan solamente que guardemos silencio y los sepamos escuchar (p, 81).

Por otra parte, Mora (2009) habla de la construcción de los cuerpos, las subjetividades y la capacidad de agencia desde los procesos de formación de jóvenes en danza en la investigación *Danza, género y agencia*. Alrededor del concepto de agencia la autora toma los conceptos de agencia desde Saba Mahmood y Sherry Ortner en sus análisis enfocados en la cuestión del género. La autora desarrolla la propuesta en torno a que “no toda agencia es resistencia, es decir, que la resistencia es sólo una forma de agencia entre otras” (Mora, 2009, p. 9).

Igualmente, Mora retoma a Saba Mahmood para señalar la agencia como una “modalidad de acción”, que define la capacidad de cada sujeto para llevar a cabo sus intereses. Mora complementa esta idea con los presupuestos de Judith Butler (2005, 2006), quien la concibe como “posibilidad de las mismas configuraciones del poder, reconociendo la capacidad de agencia dentro de esa reiteración/diferenciación” (citada por Mora, 2009, p. 9); y la relaciona con lo que Foucault ha llamado “paradoja de la subjetivación”, donde los

sujetos pueden desarrollar su capacidad de agencia desde las mismas relaciones de poder sin contraponerse a ellas generando otras acciones dentro de los límites de la norma.

Desde esta postura, Mora (2009) presenta el campo de la danza como disciplina con límites claros, dentro de los cuales los sujetos desarrollan su subjetividad y se agencian en la reafirmación de determinada danza o en la búsqueda de nuevos horizontes de sentido sin abandonar lo que aman y les permite sentirse libres.

Por su parte, Roldán (2009) presenta resultados parciales del componente cualitativo de su estudio denominado *Perfil psicosocial, en cuanto a su potencia resiliente y la capacidad de agencia, de niños, niñas y adolescentes desescolarizados en situación de pobreza y extrema pobreza del proyecto de investigación "Sistema Educativo e Inclusión Social en Medellín 1994-2005*, desarrollado por CINDE y la Corporación Región con el apoyo de Colciencias.

La autora enfatiza que la desescolarización se genera por muchas prácticas que se dan al interior de los colegios y que desconocen la complejidad de la vida de niñas y niños, a partir de los presupuestos que tiene el colegio al buscar una homogenización de los sujetos y el creer que se tiene poder de modelarlos de acuerdo a un querer ser o un deber ser instalado en la escuela décadas atrás. Muestra de esto es la estandarización de currículos, la rigidez de las normas con las que se desconoce “la condición infantil y juvenil” por lo cual,

...ignoran su proyecto de vida e invisibilizan el gran potencial de resiliencia y la capacidad de agencia que tienen, es lo que ha hecho de la escuela un escenario poco amigable y, en ese sentido, débilmente deseado para muchos(as) niños, niñas y adolescentes que en principio se sienten diferentes y quisieran encontrar condiciones de interacción más ajustadas a sus especificidades (Roldán, 2009, p. 25).

De esta manera, la escuela se convierte en un escenario que no se integra a la vida, las necesidades, las particularidades, las potencias y las ambiciones de los estudiantes, lo cual promueve la desescolarización al desconocer “al sujeto del discurso y de la acción capaz de auto-producirse y contribuir a la producción del mundo social y sus universos de sentido, al que hace referencia Arendt” (Roldán, 2009, p. 45).

Por lo anterior, Roldán hace una invitación a pensar una escuela comprometida con un verdadero desarrollo humano que potencie la agencia, que fortalezca la subjetividad ético-moral, política y la capacidad resiliente en medio de las condiciones de vulnerabilidad y vulneración; que diseñe e implemente estrategias que integren y reconozcan a niños, niñas y adolescentes, diversificando sus espacios y dándoles voz: “‘No es que a uno no le gusten los maestros, pero tampoco tienen a toda hora la razón..., pero si escucharan a los estudiantes las cosas serían distintas, porque en nosotros hay vida’. Adolescente, 13 años” (Roldán, 2009, p. 29).

De otra parte, en el estudio etnográfico denominado *Aportaciones del Arteterapia a la Educación Social en medio abierto*, Moreno (2010) señala que más del 50% de los talleres que se desarrollan en los centros abiertos de infancia (lugar donde se desarrolla su investigación) están relacionados con las artes, convirtiéndose en mediadores para el desarrollo del quehacer educativo que se encuentra enfocado al fomento de la autonomía y a procesos de inclusión social. Moreno afirma que las actividades artísticas permiten realizar un proceso de toma de conciencia y de reconocimiento de su identidad y de procesos de transformación personal a partir del universo simbólico que allí se manifiesta, ya que el sujeto puede ver la presentación que hace del mundo y desde allí puede plantear la transformación de su realidad.

Aunque la presentación del trabajo realizado desde el arteterapia dista de los presupuestos de este estudio, se retoman los presupuestos de Moreno en relación con la concepción del para qué de las actividades artísticas.

Por su parte, en el estudio de Quijano (2010), *¿Qué llaman los golpes de tambor? Apuntes sobre música, agencia y re(ex)sistencia*, se encuentran entramadas las categorías de agencia y resistencia sin que se haga una conceptualización de ninguna de ellas. La interpretación que se hace de estas parte de la presentación de la música negra desde la época de la colonización hasta nuestros días, como una posibilidad de agencia y resistencia ante los vejámenes de los que ha sido objeto la población afro durante los procesos históricos de esclavización y exclusión en Colombia y en otros lugares del mundo.

Se presenta, entonces, a la música como recurso de denuncia y de reconstrucción que comunica el sentir, la vida y los sueños del pueblo afro al estar sumidos en contextos de gran vulneración donde pareciera que la vida se apaga y en su lugar aparece ésta como arma de solidaridad, defensa y rebeldía; y la fiesta y la celebración aparecen como espacios de reparación, reivindicación y lucha. Al cantar se reflexiona sobre la vida, sobre lo que pasa, se expresa el deseo de libertad, la alegría de vivir y la espontaneidad.

En términos de resistencia, Quijano cita los planteamientos de Ángel Quintero al señalar que “le imprime a la música repercusiones fundamentales de tipo político; en el sentido amplio de la política, como imposiciones y resistencias, solidaridades y conflictos por el ejercicio y la distribución del poder” (citado por Quijano , 2010, p. 73). Poder que ha llegado hasta nuestros días, en los que la música sigue siendo un escenario de disfrute, denuncia y reflexión, aunque en muchos casos se cante y se baile desconociendo la profundidad de lo que allí se plantea. Al respecto, Quijano (2010, p.73) cita al cantante Ruben Blades quien dice en su canción *Raiz de sueños*:

Soy de la tierra de la esperanza,
llevo la sangre del que no reconoce dueños.
Soy fuego y luna, agua y memoria
de amaneceres siempre alumbrando
nuestra historia.
Raíz de sueños es el Caribe,
donde el sol no tiene dueño
y la esperanza sobrevive

En otra investigación, *Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena* realizado en la tribu Toba, en Buenos Aires - Argentina, Hecht y García (2010) buscan comprender las categorías con las que ellos y ellas se identifican desde su condición de etnia y como población migrante, para luego analizarlas y deconstruirlas alrededor de las relaciones sociales que habitan y, a partir de estos entendimientos, potenciar escenarios donde se fortalezca el papel de niños y niñas como “agentes sociales que otorgan sentido a sus propias historias y al mundo que los rodea” (Hecht y García, 2010, p. 3).

A través del desarrollo de talleres se conocieron y trabajaron conjuntamente con las niñas y niños aspectos importantes de los espacios que frecuentan, las relaciones sociales que establecen dentro y fuera del barrio, aquellos con quienes interactúan, las actividades que realizan y sobre cómo se están concibiendo y construyendo a través de esas relaciones. Las autoras plantean que, aunque las temáticas eran seleccionadas por ellas, dado que tenían que dar respuesta a una problemática, los temas eran muy abiertos, lo que

permitía tener en cuenta las propuestas de las niñas y niños para hacer las modificaciones pertinentes en la investigación. Las autoras señalan lo siguiente: "... proponemos mostrar que cada una de las categorías de identificación étnica se vincula con un complejo entramado de relaciones que involucra diversos espacios, instituciones, prácticas y sujetos" (Hecht y García, 2010, p. 5) como son la familia, la escuela, la iglesia y otros barrios aledaños, etc.; los niños y niñas no se encuentran al margen de los significados que se condensan en torno del espacio barrial, sino que se apropian y resisten muchos de esos sentidos.

A su vez, Milstein (2010) en *Encuentros Etnográficos con niñ@s. Campo y Reflexividad*, analiza los modos en que la dimensión espacial, organizadora de las diferentes narrativas, permite comprender aspectos de las relaciones sociales que afectan los procesos de politización estudiados por la autora. Esto se realiza desde una etnografía colaborativa con niños, niñas y adolescentes, utilizando entrevistas, ejercicio fotográfico y realización de planos que se van construyendo y discutiendo en la medida en que se van produciendo.

El estudio parte de las concepciones de niños y niñas "como categoría marcada social y culturalmente... [que devienen en] sujetos sociales con posiciones en la estructura social por el cruce de variables" (Milstein, 2010, p. 223), con respecto al espacio social determinado por las relaciones que se construyen allí, es decir, se convierten en lugar al estar lleno de significados para las personas.

Desde este escenario se cuenta con una visión de la escuela y la localidad desde la percepción del mundo dominado por los adultos, se abarcan aspectos vinculados a la reflexividad y la construcción colaborativa del trabajo de investigación y se estudia la organización de los relatos de niños y niñas a través de la representación de sus espacios.

De esta manera Milstein describe la dinámica de consolidación del grupo de niños, niñas y jóvenes investigadores, sus roles y actividades. La autora hace énfasis en que las actividades a realizar fue aquello que llamó más la atención de los chicos, más que la descripción de la investigación. Se mencionan tres momentos para el diseño del proyecto:

1. Entrenamiento del grupo para el trabajo de campo (preparación y ensayo)
2. Recolección de información
3. Procesamiento de la información

Dentro del proceso de recolección de información se realizan unos recorridos cuyas trayectorias eran definidas por los co-investigadores, ya que esto revelaba los “modos de vivir en el espacio”. De esta manera, algunos de los espacios dibujados en los planos no se visitaron porque “no había nada que ver” o porque era peligroso. Otros de los espacios dibujados en los planos empezaron a generar relatos de lo que allí sucedía, se describía quiénes iban a determinados lugares y, en esos diálogos, también se visibilizaban relatos familiares y situaciones de peligro o de restricción que ya eran evidentes para los niños y niñas. Simultáneamente, los recorridos también alimentaban los planos, ya que, luego de cada recorrido, se retomaba el papel y se alimentaban los dibujos alrededor de las conversaciones.

Una anotación importante de la autora hace referencia a tratar los planos dibujados por los niños como documentos que hacen parte de los encuentros etnográficos y de las discusiones construidas, superando así el que se convirtieran en “objetos de representación”. Durante el trabajo que se presenta, se ve cómo los planos, las fotografías y los textos (diálogos, entrevistas, intercambios con los padres y comunidad educativa) muestran una “percepción colectiva de lugar” y evocan la vida que allí se ha construido con sus límites y fronteras.

Finalmente, aborda la reflexividad de los participantes con una fuerte crítica a la concepción de niños, niñas y jóvenes como “seres incompletos y con capacidades limitadas”; de este modo, se hace un llamado importante al reconocimiento de ellos como sujetos con capacidad intelectual que les permite abstraer, interpretar y construir, teniendo en cuenta que pueden contar con la misma distorsión de los adultos. “Se trata de un modo social que atraviesa edades y generaciones y puede abrirnos el panorama para pensar la reflexividad en nuestros encuentros etnográficos” (Milstein, 2010, p. 238).

Por la misma vía, el estudio etnográfico colaborativo de Guerrero (2011) *Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condiciones de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia*, rastrea la construcción de identidad y el significado que niños y niñas dan a las situaciones de pobreza, marginalidad y desplazamiento desde el programa educativo “Disparando Cámaras por la Paz” (DCP).

Esta investigación parte de los postulados de Holland en relación con las teorías socioculturales de construcción de identidad, donde ésta cambia y se recrea de manera permanente desde la interacción social y lo que sucede en los diversos contextos que habitan las personas, lo cual, en relación con el desplazamiento, genera realidades complejas donde se producen “improvisaciones” que ayudan a reconfigurar la identidad desde el pasado en relación con el presente, desarrollando una reconstrucción de los espacios físicos y sociales; en este caso, vistos a la luz de la fotografía y de las conversaciones que se generan en el compartir del espacio de taller.

Guerrero (2011) muestra cómo en las nuevas condiciones de vida, niñas y niños desplazados recrean su identidad y desde allí reflexionan, observan su medio y se posicionan en él, tomando decisiones y aprovechando las oportunidades que allí se

presentan aunque el medio sea hostil. Desde esta comprensión, el desplazamiento no se percibe de una sola manera, fluye y se va transformando en la medida en que los niños y niñas se narran, se posicionan y se reconocen en las prácticas cotidianas y desde su capacidad de agencia.

En relación con los estudios expuestos anteriormente, Orozco y Covarrubias (2013), en *Reflexividad metodológica sobre el proceso de investigación etnográfica con niños y niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad*, presentan someramente el proceso etnográfico que desarrollan sobre niños y niñas institucionalizados con altos índices de vulnerabilidad, desde los presupuestos de neuroarte de Delannoy. Sin embargo, la metodología empleada en el estudio no es de carácter colaborativo, hay presencia de un grupo de investigadores que observan, recolectan y discuten la información alejados del mundo de los niños y niñas.

El proceso investigativo resalta cómo a través del arte, en especial de la literatura, en momentos dedicados a la lectura de cuentos para ser conversados posteriormente o a la creación de historias propias y en otros espacios de realización de dibujos, se narran miedos, emociones y sueños; todo lo cual surge como memorias de sí que permiten caminos de resiliencia, al surgir la narración del mundo interior de los niños y niñas y la simbolización de sus letras, diálogos y dibujos como camino que permite dar coherencia a su mundo,

...por lo que la literatura pretendió ser ese puente entre lo que su cuerpo–cerebro está sintiendo en relación con el entorno; para que pudiese surgir una comunicación resiliente, es decir, la capacidad de saber escuchar su cuerpo, de ser consciente de

la experiencia vivida, de lo que se está sintiendo y poderle poner nombre a esas sensaciones, a esas emociones, para aprender de ellas con sabiduría (Orozco y Covarrubias, 2013, p. 149).

Un aspecto clave en el trabajo desarrollado con niños y niñas es el vínculo, la compañía y la permanencia en el espacio compartido, lo cual va más allá del interés por enseñar algo específico. El trabajo etnográfico se realiza entonces desde la confianza construida con el tiempo y el compartir de experiencias gratificantes para niños y niñas: leer, hablar, jugar y dibujar “a través de la presencia plena, en el contacto físico con las criaturas, y en el juego, en darle prioridad al juego en movimiento, y en la conciencia de que el relato se corporifica”(Orozco y Covarrubia, 2013, p. 150).

En el documento *Entre voces, juegos, cantos e imágenes se tejen los diálogos*, Landeros (2013) nos presenta a grandes rasgos un plan educativo orientado a mejorar la educación de niños y niñas desde el arte y la creatividad, desarrollado desde el 2008 en la comunidad de Lamin, en Gambia, ubicada en el África Occidental. En este estudio se toma la fotografía como herramienta que abre posibilidades a “diálogos orales y visuales” para que los niños y niñas de 3 a 7 años, descubran otras formas de ver su mundo y recreen entornos de su interés.

El trabajo investigativo se desarrolla con “métodos de investigación horizontales basados en la antropología y la autoetnografía visual, y la *investigación educativa* basada en las artes visuales y la fotografía como herramienta de los lenguajes artísticos y de comunicación” (Landeros, 2013, p. 25).

La premisa central del trabajo desarrollado es que la creatividad es el único camino para que el ser humano pueda ser libre a través del autodescubrimiento, en palabras de Freire, para que pueda “conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico”(citado por Landeros, 2013, p. 26). Y este principio de acción se nutre de la concepción que tiene la comunidad de Lamin, ya que todos los procesos que se dan en la escuela surgen de su consenso y aprobación.

Teniendo en cuenta lo anterior se genera con padres, madres, niños y niñas un plan académico desde el arte y la creatividad como “herramienta” para comprender el contexto donde habitan como sujetos y colectivo. Por ello, nace un aula de arte y un grupo llamado *Proyecto Ily* que, a través de la fotografía como medio de investigación, muestra el avance del programa en general por medio de “diálogos visuales” trabajando en colaboración.

El ejercicio de narrar historias con *Proyecto Ily* inicia contando cuentos, haciendo ejercicios teatrales, juegos, canciones, fotos, y, posteriormente, se seleccionan temas significativos para comunicar a los demás su territorio, como lo señaló Jainaba Jatta de 5 años. “...la gente debe conocer para cuando visiten Gambia no estén tan perdidos” (Landeros, 2013, p. 3).

A LA LUZ DE LAS CATEGORÍAS

De la revisión teórica realizada, varios de los documentos estudiados cuestionan las concepciones de infancia y postulan el transformar las visiones de niños y niñas, como sujetos dependientes del mundo adulto, sin voz, con poca capacidad de acción y transformación hacia el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos políticos que inciden en su contexto inmediato y con capacidad de cuestionar su realidad; esto se evidencia en los

estudios etnográficos con metodología colaborativa. Los trabajos etnográficos que observan a los niños y niñas como objeto de estudio en el proceso de investigación, siguen en la lógica de plantear los supuestos, procesos y conclusiones desde el mundo adulto.

Por otro lado, en algunas investigaciones las prácticas artísticas como el dibujo, la música, la escritura y la fotografía, se convierten en herramientas que permiten conocer procesos de agencia de niños y niñas, y desde allí los diversos autores hacen sus interpretaciones y tejidos conceptuales con categorías como participación, poder, territorio y configuración social, entre otras, que relacionaron con estos procesos. Al respecto, esta investigación toma las prácticas artísticas como herramienta para leer los agenciamientos de niños y niñas y, además, evidenciar si dichas prácticas permiten o posibilitan procesos de agencia en ellos y ellas o si logran develar este tipo de procesos experimentados en momentos pasados de sus vidas.

Asimismo, se encuentran relaciones, por un lado, entre las categorías agencia y resistencia, y por otro, entre identidad y subjetividad, relaciones develadas en las prácticas artísticas como medio de expresión, como lo menciona Glockner (2007) a partir del mundo simbólico, a través de su relación con el espacio y los cambios de las dinámicas de vida como hace alusión Guerrero (2011), y la resistencia vinculada a los procesos de agencia como lo menciona Mora (2009) y Quijano (2010) al expresar abiertamente la conexión que existe entre estas dos categorías a través del arte como posibilidad de agenciamiento y resistencia.

Ahora bien, sobre los ámbitos de ocurrencia de estas investigaciones, la mayoría de los estudios nacen en escenarios institucionales o tienen relación con éstos, espacios como la escuela e instituciones de protección dejan en evidencia procesos de agencia o resistencia

que se dan en relación a los poderes ejercidos sobre niños y niñas en estas dinámicas institucionales con relación al ejercicio del poder adulto.

Para concluir, este recorrido permite evidenciar que la etnografía colaborativa no es un enfoque muy desarrollado en el abordaje de fenómenos relacionados directamente con niños y niñas y, aún menos, en el contexto colombiano. Igualmente, si bien la agencia en esta población ha sido abordada de desde diferentes perspectivas, no ha sido una categoría muy desarrollada en el marco de etnografías colaborativas, lo que implica que sigue haciendo falta visibilizar las voces de ellos y ellas para adentrarnos en su vivencia y comprensión de este tipo de procesos.

HALLANDO EL CAMINO...

REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

La presente investigación empieza a hallar el camino a través de las pistas y pesquisas hechas a lo largo del proceso del estudio etnográfico, orientado desde la línea de niñez, infancia y familia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. En este sentido se eligen ciertas categorías teóricas cuya conceptualización se contempla en este capítulo. En principio, se ahonda en el contexto de desarrollo del estudio y se ofrece una mirada más profunda a la *Ruralidad* en el país y su marco histórico. En seguida, se hace un recorrido histórico a lo largo de la reconfiguración del concepto de *Infancia*, desde la mirada de diferentes teóricos como Phillippe Aries (1960). Luego, se continúa con la categoría de *Prácticas Artísticas en la Escuela* y una breve reflexión alrededor del campo de la educación a la luz de Paulo Freire, Eisner y Morin. Para concluir, se realiza una profundización en el campo de la noción de *Agencia*, desde la perspectiva de teóricos como Deleuze, Gonzalez Rey, Paul Ricoeur, Holland y sus colaboradores entre otros.

RURALIDAD

Cuando se escucha hablar de ruralidad, se entiende como todo aquello opuesto a lo urbano, es decir, no hay mucho desarrollo tecnológico, ni grandes edificaciones y ningún vestigio de “industrialización”. Una percepción menos escuálida de lo que es la ruralidad “permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, 2006, p. 139).

Las poblaciones rurales se caracterizan por convivir en un ambiente natural, libre de contaminación y urbanización, en comparación con las zonas urbanas, un escenario donde convergen diversos tipos poblacionales de acuerdo al sector donde se esté asentado el grupo humano, los cuales poseen particularidades que los diferencian. Estos grupos se conocen bajo los nombres de: campesinos, indígenas y grupos afrodescendientes; en ellos la población es densamente baja en comparación a la ciudad, también la economía se caracteriza por la explotación de la tierra, la producción agropecuaria y el cuidado y conservación de parques naturales y recientemente el agroturismo, otra particularidad en comparación a lo urbano son las estrechas relaciones que se entretajan entre los pobladores que hacen que tengan lazos vinculares y fraternales más fuertes (López, 2006).

López (2006) plantea:

Los análisis actuales de lo rural dan cuenta de fenómenos nuevos: se trata de un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencias de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades (p. 140).

En algunos sectores rurales, como el estudiado, las dinámicas familiares se mueven en medio del patriarcado y aún se ve fuertemente marcado el machismo, sin embargo, las mujeres han pasado de asumir un rol pasivo al interior de la familia a tener otro estatus dentro del núcleo, que también coloca a la mujer como proveedora económica del sustento de la familia. Esta nueva posicionalidad de la mujer se debe tal vez al deterioro de la situación social que atraviesa el campo, debido a la baja rentabilidad de la producción

agrícola y el elevado valor de los insumos para conseguir las cosechas.

Ruralidad en Colombia.

En Colombia el territorio rural sobrepasa en proporcionalidad de extensión al territorio urbano, sin embargo, la población colombiana está más concentrada en las zonas urbanas que en las rurales, migración que en parte se debe al flagelo del desplazamiento humano por causa de la violencia que ha existido en el país desde hace varios años.

A través de la historia, Colombia ha vivido constantes crisis originadas por las olas de violencia vividas en el campo, siendo los habitantes rurales unos de los más perjudicados con la situación, que por temporadas se recrudece. Finalizando los años 70s cuando parecía tener fin la violencia partidista, el país seguía sin resolver el conflicto agrario, pues la tierra seguía concentrada en pocas manos y con el aval de un gobierno excluyente e inequitativo, poco abierto a la democracia.

El nacimiento del movimiento campesino, a mediados del s. XX en el país, se vio rápidamente menguado gracias a la problemática del narcotráfico que por largo tiempo y aún hoy, sigue azotando a nuestra nación, así como el nacimiento paralelo de actores armados al margen de la ley que poco a poco fueron ganando terreno, apoderándose de vastas zonas rurales; hechos que debilitaron la institucionalidad del movimiento estancando el desarrollo del campo y de su población, incrementando los desplazamientos humanos a los sectores urbanos de la nación (Machado, 2011).

La insurgencia armada echó raíces desconectada del campesinado. La reforma agraria fue sustituida por una política de subsidios para facilitarles a los medianos propietarios el acceso a un mercado imperfecto de tierras. Se instaló y prosperó la

economía ilegal de las drogas, y arrastró consigo las peores expresiones de criminalidad. Guerrillas, paramilitares, carteles de la droga y bandas criminales se ensañaron con la población civil y las comunidades rurales. Precisamente, por ellos, se hizo el tránsito violento desde la lucha por la tierra hacia la lucha por el control del territorio. (PNUD, Revista Hechos de Paz No. 63, 2011-2012, p. 4)

La situación de los habitantes del campo ha afectado el progreso del país entero. El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2011), actualizó el índice de desarrollo Humano (IDH) del 2001 hasta el 2009. Según esté, “la población rural no es el 25% sino el 32% e indica que el 75% de los municipios del país son más rurales que urbanos” (p. 8). Darles prioridad a estos pobladores significa, antes que todo, reconocerlos como sujetos políticos con derechos y deberes, no simplemente como factores productivos o una carga fiscal y problemática para el Estado.

Las poblaciones rurales en Colombia reciben ayuda económica del Estado manifestada en provisiones alimenticias, con una periodicidad que se convierte muchas veces en asistencialismo. Los campesinos se encuentran casi en el total abandono en lo que se refiere al impulso de sus producciones agrícolas y las posibilidades de transformar esto a corto plazo es incierta.

Para Marín (2003):

El futuro es especialmente hostil para los niños y las niñas [rurales] que viven en medio de violencias y agresiones, que trastornan totalmente el contexto en que ellos crecen, afectando su desarrollo psicosocial y sus oportunidades de socialización.

A lo anterior se suma que los niños y niñas en su espacio más inmediato (la familia), deben afrontar situaciones que a menudo lesionan su desarrollo más integral. Tradicionalmente, padres y madres asumen la crianza y la educación de sus hijos desde un punto de vista autoritario, en el cual el niño o la niña tienen pocas ocasiones de participar en las decisiones que determinan su vida o la de su grupo familiar. (Marín, 2003, p. 33)

Por consiguiente, la población infantil en las zonas rurales del país sigue estando avasallada por sus núcleos familiares, escenario social que en muchas ocasiones por el arraigo cultural machista que se ha ido perpetuando con los años, hace que los niños y niñas no tengan la posibilidad de expresar sus opiniones o sentimientos libremente al interior de su familia.

INFANCIA

La manera de concebir la infancia y la niñez se ha ido modelando socialmente a través de los años, sin embargo, no se puede hablar de universalidad en la visión de esta concepción, pues existen grupos humanos con singularidades y características heterogéneas que los hacen particulares. Ser niño o niña en un ámbito rural no es lo mismo que serlo en un contexto urbano, y esto gracias a las dinámicas familiares y culturales propias de cada escenario social.

“Ser niña o niño a lo largo de la historia ha estado sujeto a la pluralidad de significados que provienen de diferentes concepciones y posturas de las distintas disciplinas que han tomado la infancia como foco de estudio”. (Díaz, 2010, p. 61). La inquietud por los niños y las niñas surge entre los siglos XV y XVII, aproximadamente, con el nacimiento de la

escuela moderna en Europa y la labor pedagógica como mediadora cultural. Según Philippe Aries, “la infancia es un invento del siglo XVII”, no queriendo con esta afirmación negar la existencia de los niños y las niñas en tiempos pasados, pero si evidenciar cómo se enmarca ahora en el término “infancia”. Es a partir de ese periodo histórico que la niñez se reconoce como una etapa importante en la vida de los seres humanos y surgen sentimientos de cuidado y protección hacia los niños y niñas, se hacen evidentes las diferencias y se separa a los niños y niñas del mundo del adulto resguardándolos en espacios como la escuela y el hogar.

En la actualidad, la infancia es concebida como un “conjunto de saberes, representaciones y prácticas que ‘los adultos’ han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños de nuestras sociedades” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, pág. 392). En esta concepción, resulta innegable el carácter social e histórico de la construcción de la noción de infancia, aspecto en el que se evidencia acuerdo entre los autores y las autoras James (2007), Pedraza (2007), Saldarriaga y Sáenz (2007), y Torrado y Durán (*s.f.*). Sin embargo, en sus trabajos abordan perspectivas de análisis diferentes para explicar las transformaciones que ha tenido esta noción a través de la historia.

En los estudios de Saldarriaga y Sáenz (2007) se aborda el proceso de transformación de la noción de infancia según la determinación que tuvo sobre éste el papel de la escuela; desde el punto de vista de Pedraza, es determinante la participación del niño en el ámbito laboral desde el colonialismo; y Torrado y Durán (*s.f.*) hacen énfasis en la interacción o no del niño con la familia como institución. En el caso de James (2007), es clara la noción de infancia como espacio sociocultural, sin embargo, no hace un análisis histórico de la emergencia social de esta categoría, razón por la cual su perspectiva se tratará más adelante.

A pesar de las diferencias mencionadas, se presentan aspectos comunes que ayudan a

comprender la interrelación entre las diferentes nociones de infancia que han confluído en los mismos espacios y las mismas épocas y que han determinado las características de la interacción del niño o niña con su entorno. Entre estos aspectos se encuentran: la raza, las jerarquías, el control social, la moral, la identidad/subjetividad y la relación con el adulto.

Desde la perspectiva de Saldarriaga y Sáenz, la noción de la infancia fue transformándose a lo largo de la historia según las modificaciones que experimenta la escuela y por ende, las concepciones de aprendizaje y de las formas de impartir del saber. En primera medida, en las “Escuelas Doctrineras” y en las “Escuelas de Primeras Letras” que mencionan los autores, se impartía la educación sólo a niños blancos y varones, por lo que entran en juego estas dos categorías: raza y género. Los niños que no eran blancos y las niñas, se encontraron ausentes en estas primeras concepciones de infancia, las cuales los fueron incluyendo a medida que la escuela fue involucrando en sus procesos a otras razas y al género femenino.

En relación a las jerarquías, los autores evidencian la socio-histórica clasificación que hubo de los niños en las escuelas, según su condición social. Luego, bajo el sistema lancasteriano, al interior de las escuelas las jerarquías se modificaron, adoptando formas de superioridad e inferioridad, determinadas por la adquisición de la lectura y la escritura entre los alumnos, a saber, la existencia de monitores y de estudiantes mediocres que debían ser ejercitados por los primeros. Posteriormente, desaparecen estas jerarquías para contemplar, mucho tiempo después, las categorías de normalidad y de anormalidad en la naturaleza de los niños y las niñas, lo cual no resulta siendo propiamente una jerarquía, pero que sí posee claramente implicaciones de este tipo.

Es así como haciendo referencia al control social, éste era un fin de la enseñanza que determinó radicalmente la noción sobre niño o niña, dependiendo de la forma como se

concebía debía controlarse a la población (a través del miedo y la coerción, de la aceptación de la norma tras su interiorización o de la disciplina), dado que fue definiendo el rol que él jugaba y juega en la sociedad. En este aspecto, la moral desempeñaba un papel importante, debido a que la categoría de moral predominante de la época venía a determinar las formas de control a ejercer. En este sentido, paralelamente a las formas de control social aludidas, se presentaron “tipos” de moral que mutaron desde la moral católica, pasando por la moral biológica (que determina control social bajo la búsqueda de la normalidad) hasta la moral social, que reconoce un “resentimiento moral” por causa de la colonización.

Con respecto a la subjetividad, Saldarriaga y Sáenz (2007) hacen referencia a este aspecto al afirmar que las variables formas pedagógicas se constituían en tecnologías de la construcción de la subjetividad infantil, las cuales estaban determinadas por objetivos homogeneizantes, individualizantes, disciplinarios y de emulación.

Sobre la relación con el adulto, puede decirse que la noción de infancia estaba determinada en la interacción del niño con el maestro, por lo que el papel que se le atribuyera a éste según la época ejercía una influencia capital en la construcción de ésta categoría social y de la subjetividad infantil. De esta manera, un rol vigilante y represor del maestro se relacionaba con una concepción sumisa y pasiva del niño como ideal de infante.

Un último aspecto evidenciado en la perspectiva de estos autores, es la transición de un rol netamente pasivo del niño o niña en su proceso de aprendizaje, a un rol completamente activo en este proceso, el cual no sólo se limita a la escuela sino también a su interacción en el mundo social.

Desde la perspectiva de Pedraza (2007) la participación de los niños y las niñas en actividades laborales ha sido determinante para la comprender las limitaciones de las nociones de infancia que se han manejado a lo largo de la historia. Además, la vinculación

de los niños al ámbito laboral ha estado determinada por la jerarquización social, incluso se presentaba en Europa antes de la conquista de América. Sin embargo, para los niños europeos su situación cambió con la colonización del Nuevo Mundo, período histórico en el que se crearon dos grandes jerarquías, la superior o aquella denominada por Pedraza como el “sistema mundo” que se refiere a las personas de los países europeos colonizadores, y la “periferia” o el mundo colonizado. Estas jerarquías comenzaron a determinar el devenir de la infancia en esos territorios y, por tanto, la concepción de los adultos sobre los niños y las niñas. Este “hecho” permitió que los niños trabajadores europeos pudieran dejar de trabajar y entraran en una categoría de infancia en la que se les relacionaba con la escolarización y el juego. Mientras tanto, los niños de la “periferia” se veían obligados a asumir las dinámicas vividas por sus padres.

En este “resto del mundo” se crearon otras jerarquías, donde el rol determinante lo adquirieron las razas. Es aquí donde los niños corrieron la suerte según el status social que tenían sus padres: si se pertenecía a la burguesía criolla, léase blanco, se tenía acceso a la escuela y a formas católicas de colonización, por lo que se podía hacer parte de la concepción del momento sobre la infancia, determinada por la dinámica escolar. Pero si se pertenecía a las razas sometidas, su destino era de siervo o esclavo y debía realizar toda forma de trabajo según lo que le hubiera correspondido a sus progenitores.

Es en este aspecto donde se vislumbra el control social. Desde niños, las personas estaban controladas según la clase a la que pertenecieran, y ese control se realizaba a través de las relaciones laborales, las cuales se caracterizaban por el sometimiento, la sumisión y el servilismo en las clases bajas.

Actualmente, se observa la continuación de la imposibilidad de que los niños y niñas trabajadores pertenezcan a las concepciones de infancia vigentes, debido a que éstas no se

adaptan a las características de la vida de ellos y ellas. Es en este sentido donde se observa el aspecto relacionado con la identidad del niño trabajador, debido a que ésta se desdibuja en un contexto donde su forma de vivir la niñez no se asemeja a aquello que se supone es ser niño. Además, su identidad también se devalúa debido al rechazo generalizado de sus formas de trabajo, en pro de su protección, dado que se niega su aporte a la riqueza y a los ingresos de las familias más pobres, lo que contribuye a invisibilizar las causas reales y estructurales del trabajo infantil.

Por último, las relaciones de los niños trabajadores con los adultos se enmarcan en un rol de intercambio económico y laboral, como agentes económicos productivos, lo cual se ha mantenido en el tiempo de esta manera y sigue siendo igual, reproduciendo la situación familiar en una dinámica circular que implica el pertenecer a una clase social menos favorecida.

En este orden de ideas, se denota que aun impera la concepción y dinámicas del niño trabajador a lo largo de la historia, quien de una manera u otra es invisibilizado por la sociedad, y ajeno a la concepción de infancia que se maneje. En la actualidad, existen niños y niñas trabajadores que pueden tener acceso a la escuela, lo que podría hacer pensar que se acercan a ciertos aspectos “propios” de la infancia. Pero ¿qué tanto sentido tiene pensar en una infancia de tipo parcial? ¿Puede ser eso posible?

De otra parte, de Torrado y Durán (2007) enfatizan en el rol de la familia como determinante en la concepción de infancia. La concepción misma de familia ha sufrido grandes transformaciones a lo largo de la historia, lo cual ha contribuido en la modificación de lo que se concibe como ser niño o niña. Es de anotar, que las dinámicas familiares siempre han estado determinadas por la clase o grupo social al que pertenecen y que el Estado ha hecho intervenciones en la familia con el objetivo de generar control social y

moral, lo que cambió la pautas de crianza acostumbradas a través de la formación de las madres burguesas y de las madres pobres. En el caso de que un niño o niña no perteneciera a una institución familiar, debía ser el Estado el encargado de proveer protección como se concibe en la actualidad.

En todas las épocas ha existido un ideal de lo que significa ser niño o niña, según el lugar, la cultura y las condiciones sociopolíticas, por lo que ellos y ellas siempre han sido comparados con ese ideal y sobre eso se entra a juzgar lo que es “bueno” o “malo” para ellos y ellas y para la sociedad en general. Estas concepciones siempre se han quedado cortas en cuanto a las diversas naturalezas y maneras existentes de experimentar la infancia por parte de los niños y las niñas, incluso la concepción que se maneja ahora según lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño, la cual resulta siendo una concepción eurocéntrica, como lo señala Pedraza (2007), excluyendo a la mayoría de niños y niñas del planeta que no encajan con este ideal.

En la época actual, existen niños y niñas con diversas historias de vida que mezclan diferentes condiciones socio-políticas y culturales que hacen que jueguen diferentes roles en la sociedad al mismo tiempo. En este sentido, hay niños y niñas que tienen familia, pero que también van a la escuela y que también trabajan. Otros no tienen familia, pero van a la escuela. Otros tienen familia pero están desescolarizados y ejercen una labor doméstica, etc. Entonces ¿Cómo entran ellos en la categoría de infancia que se inscribe en la Convención? ¿Y, más específicamente, en lo correspondiente a legislación colombiana que aborda un enfoque diferencial pero que perpetúa el mismo ideal?

Por fortuna, en la actualidad se sigue trabajando arduamente en la desnaturalización de la concepción de infancia, como lo plantean Saldarriaga & Sáenz y James en sus trabajos, en el sentido en que ya no predomina la perspectiva biologicista del desarrollo del niño

como el determinante de su ser, sino que se ha pasado a la concepción del niño como un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno, lo cual deja más amplia la noción de infancia, le abre la posibilidad de ejercer un papel activo en la experiencia vital y le permite contemplar nuevos roles en la sociedad. Sin embargo, esto también se constituye en un ideal que puede llegar a sesgar la visión del adulto sobre el niño.

Además, contribuye a generar un paradigma que está muy lejos de la realidad en la mayoría de los casos, debido a que no puede creerse que existe una única concepción de infancia, sino que coexisten diferentes en los mismos espacios, y los niños y niñas deben interactuar con diferentes tipos de personas que les permiten desarrollarse de una manera u otra, bajo ciertos tipos de concepción de infancia, lo cual puede cambiar de un contexto a otro en la vida de un mismo niño o niña.

Por este motivo, cobra gran relevancia la propuesta hecha por James (2007) de construir el conocimiento sobre la infancia a partir de las experiencias y las voces mismas de los niños y las niñas, para que sean ellos y ellas quienes armen el rompecabezas y nos permitan acercarnos a la comprensión de su realidad y vivencia de la niñez, incluso desde un rol investigador.

En esa misma línea, la escuela también debe involucrarse en esta nueva comprensión de la infancia, desde el cuestionamiento de sus prácticas, vistas a partir de la mirada de los niños y las niñas, además de convertirse en una institución que tome el liderazgo en esta nueva transformación del imaginario adultocéntrico que insiste en menospreciar las actuaciones de ellos y ellas como agentes sociales.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA

Reflexiones sobre la educación.

La educación es y ha sido un escenario problemático y problematizador de la realidad, de su por qué y su para qué. La educación se ha visto tradicionalmente como un escenario donde se puede reproducir la sociedad, a través de ejercicio de repetición que permiten “aprender” lo que es necesario para vivir como un sujeto “productivo” para el sistema.

Esa es precisamente la crítica que hace Freire (1970), en su libro *La Pedagogía del Oprimido* donde expone: la educación “bancaria” que alecciona y enseña a sujetos “vacíos” que no necesitan pensar ni ser críticos con sus realidades cultivando una “cultura del silencio” y además:

- a) “el educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, es el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que

opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” (p. 53).

La invitación de Freire es que se genere una educación liberadora donde “cuerpos conscientes” desarrollen su capacidad creadora y transformadora, en pleno uso de su subjetividad “dialogante” consigo mismo, y con los otros y otras, rompiendo la barrera entre el educador y el educando, convirtiéndola en una relación entre sujetos que construyen el conocimiento de forma conjunta, a través de lo que cada uno puede aportar allí, “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970, p. 61). Este ejercicio de reflexión se desarrolla haciendo una construcción crítica de lo que es el sujeto a través de un diálogo constante que le permite reflexionar y transformarse permanentemente.

Pero el hecho de **SER** en el mundo y que la educación posibilite reales procesos de transformación se da en comunidad, en diálogo y construcción permanente con los otros; diálogo que permita de manera crítica generar un continuo movimiento hacia dentro del sujeto y hacia la sociedad que estos sujetos construyen con su hacer o su no hacer, con su posicionarse o re-posicionarse de manera continua y progresiva.

La apuesta que hizo Freire, hace más de 40 años, nos confronta con la realidad de las escuelas en Colombia, donde se siguen reproduciendo sistemas que no invitan a pensarse el mundo sino a reproducir contenidos, escuelas que siguen fraccionadas por materias o áreas de conocimiento, como si el hombre, la vida y los acontecimientos estuviesen fraccionados; donde los procesos se miden por pruebas estandarizadas que desconocen los contextos y desarrollos de las poblaciones de acuerdo a sus

particularidades.

Por todo lo anterior este ejercicio investigativo es una ventana que nos permite ver una realidad específica, con una comunidad específica a través del camino dialogado que se construye a partir de las prácticas artísticas con niños y niñas, poniendo a su disposición los conocimientos y posibilidades que conocemos para tomarlos, abandonarlos, pensarlos y construirlos entre todos.

“Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres [y mujeres...] en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad” (Freire, 1970, p. 61)

Y desde estos presupuestos de Freire, la educación artística en la escuela es una de las múltiples posibilidades donde el niño y la niña puede pensarse a sí mismo, reflexionarse de manera crítica y transformarse continuamente sacando desde dentro lo que se ha construido de la interrelación del mundo y su ser en continuo movimiento. La educación artística entonces, desde la mirada amplia de Freire, invita a pensar escenarios de construcción colectiva, que permeen al sujeto y su posibilidad de verse y ver al otro, reconociéndose desde los diálogos y los procesos de creación que devienen sujetos en continuo movimiento.

Prácticas artísticas y estéticas en la escuela.

El arte es un *acontecimiento*¹ individual, social, comunicativo y estético con el cual cada ser humano interpreta, imagina y recrea el entorno del cual es producto, es una expresión humana que habilita la estimulación de nuevos lenguajes comunicativos.

En esta línea de pensamiento la propuesta pedagógica de Reggio Emilia, nos presenta una clara oportunidad para vivir el acontecimiento en toda su potencia y complejidad.

Esta experiencia nace en una ciudad del mismo nombre ubicada en el norte de Italia, con 1'650.000 habitantes, aproximadamente, muy conocida por su proyecto educativo, el cual se ha consolidado a lo largo de más de 40 años. Vecchi (2010) anota que este lugar se caracteriza por constituirse en un ejemplo de ciudad que asume la responsabilidad de la educación de la infancia, materializándola en un proyecto continuo caracterizado por un fuerte compromiso político acompañado de valores éticos y democráticos, atravesado por la constante investigación y experimentación transdisciplinarias y acompañado por todos los miembros de la comunidad, lo cual le ha significado ser concebida como un proyecto educativo alternativo a la educación dominante en primera infancia.

El proyecto pedagógico fue liderado desde un comienzo por Loris Malaguzzi, quien estructuró un modelo socio-constructivista con la influencia de autores tales como Vygotsky, Piaget, Gardner y Bruner. Learning and Teaching Scotland (2006) resalta que este modelo reconoce cómo los niños y las niñas elaboran sus propias teorías y co-construyen conocimiento a través de las relaciones que establecen entre ellos-as, con los adultos y con su entorno.

¹ La noción Acontecimiento fue acuñada por Badiou en su libro Ser y Acontecimiento, de 1988, marcando la importancia del rol activo de los sujetos y de aquellos sucesos marcados por el azar que pueden generar rupturas singulares universalmente de manera impredecible para lo hegemónico.

Su filosofía se cimenta en la subjetividad, la autonomía, la conexión (o asociación entre elementos) y el diálogo, en el que existen tres elementos fundamentales que se constituyen en estrategias pedagógicas vitales para el aprendizaje y el desarrollo integral de niños y niñas: el arte, donde se establece una relación recíproca de aprendizaje entre el niño-a y el docente; la observación detallada y la documentación de los aprendizajes, la cual permite a los-as pequeños-as evidenciar su propio proceso de aprendizaje y avanzar más fácilmente, entre otros beneficios; y la fuerte relación entre la escuela y la comunidad.

Así mismo Vecchi (2010) hace énfasis en otro elemento de suma importancia que fue introducido por Malaguzzi en el contexto escolar: el taller, el cual engloba los elementos anteriormente mencionados y permite el potenciamiento de la co-construcción del conocimiento entre los niños y niñas y los talleristas o “atelieristas” como son conocidos mundialmente. Esta pedagogía, abierta a nuevas relaciones, asociaciones y a lo inesperado, es afirmativa, inventiva, afectiva; se encuentra en permanente escucha y búsqueda de nuevas provocaciones; toma riesgos y es receptiva a la sorpresa, disfrutando de la incertidumbre, aspectos que le facilitan a los niños y niñas llevar su propio proceso de construcción de saberes desde su experiencia, ritmo, interés y capacidades, ya que los concibe como sujetos capaces de ejercer un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Aquí ellos y ellas, de manera colectiva, identifican su propio interés de aprendizaje y deciden cómo desarrollarlo .

De esta manera, como lo presenta Melo, J.C.(2013), el atelierista es el responsable de ofrecer estimulación a través de lenguajes artísticos, su función es potenciar los “lenguajes poéticos” en niños y niñas a través de “provocaciones” y permitir que estos lenguajes les faciliten crear conexiones entre diversos elementos; aquí la estética resulta siendo el

activador del aprendizaje. Como lo precisa Vecchi (2010), este proceso es metafóricamente denominado “la danza” entre lo cognitivo, lo racional, lo expresivo y lo imaginativo que está permeado por factores culturales .

Por su parte, Vecchi (2010), hace énfasis en el entorno físico de la escuela, en el que se desarrollan las experiencias como un potente posibilitador del aprendizaje, para ofrecer las experiencias estéticas a los niños y las niñas permitiendo su interacción; el espacio ofrece bienestar; expresa ideas, valores, emociones e imágenes que provocan y facilitan la exploración y la experiencia sensorial y sensible. También explica que el proyecto de trabajo es “el trabajo en el cual los adultos (profesores, atelieristas, pedagogos) elaboran una hipótesis inicial y buscan tener un profundo entendimiento de un área o tópico, pero donde los elementos clave para avanzar, vienen del trabajo con los niños y un análisis cuidadoso por parte de los adultos de lo que está pasando a lo largo del camino” (p. 45).

De la misma manera, los proyectos de trabajo se constituyen en procesos dinámicos que ofrecen un soporte contextual para el aprendizaje, entendido como construcción del conocimiento a partir de las relaciones interpersonales y con el medio. Estos proyectos manejan el principio de la incertidumbre, no tienen un camino ni pasos predeterminados, sino que toman su rumbo dependiendo de los resultados de la exploración y la investigación de las niñas y niños, al permitirles resaltar aquello que les llama la atención y desarrollar las propuestas que deseen según sus intereses, a través del arte y diversas formas de creación y encuentro con los pares y con personas de otras generaciones.

Finalmente todo el proceso es documentado de diferentes maneras a través de fotografías tomadas por los pedagogos y los atelieristas, así como las anotaciones y observaciones que

ellos hacen sobre el proceso de cada niña o niño. Igualmente, se toma como documento la creación realizada por cada uno de ellos y ellas.

Socialización, desarrollo humano y educación artística.

El Desarrollo Humano va mucho más allá del simple hecho biológico, o del proceso meramente cognitivo. Es un proceso complejo en el que se da tanto la subjetividad como la intersubjetividad, y es a partir de la fusión de estos dos aspectos que se construye la identidad y el mundo personal.

Este mundo tiene campos de expresión que, como lo plantea Morin (2000, p. 30) “están entramados en una intrincada red de interacciones que sólo puede ser comprendida si asumimos la propuesta de pensamiento complejo”, y en específico para la educación en lo referente a la condición humana que cuenta con la potencia del acto creativo que Max Neef (1991) plantea diciendo:

Descubrir es un acto profundamente creativo y sólo se descubre (...) si se es capaz de derivar en un estado de alerta. Derivar también hacia adentro de nosotros mismos para descubrirnos a nosotros mismos, porque tampoco somos seres completos si solamente descubrimos a los demás (p. 84).

Es así como el desarrollo humano está planeado, en términos de Max-Neef (1986) como una construcción desde las potencialidades humanas y que reconoce las esferas de Desarrollo Humano que son:

Físico orgánica: tiene que ver con el desarrollo biológico; para el caso que nos ocupa parte de ese desarrollo está también determinado por condiciones de motricidad fina y gruesa, coordinación visomotriz, entrenamiento auditivo y memoria quinética, que

demandan para este caso estimulación a través de la práctica.

Cognoscitiva: según Hargreaves (1991, p. 80), está “relacionada directamente con la posibilidad de análisis e interpretación, como parte fundamental de los procesos de pensamiento y que nos da los diferentes niveles de aproximación al lenguaje artístico a lo largo del proceso de cada estudiante”.

Afectivo-emocional: involucra en gran parte la inteligencia intrapersonal que propone Gardner, y como lo anota Maturana (1997, p. 74) “determina la posibilidad de construir un autoconcepto sano, es decir que trae consigo la confianza en la propia capacidad de logro, sin la cual es imposible afianzar ningún proceso en el individuo; es necesario también tomar en consideración que todo conocimiento está mediado por la emoción”

Comunicativa: el ser humano construye su pensamiento a partir del lenguaje, por tanto la realidad como constructo es producto del lenguaje. Este, como hecho social, implica la interacción con otros, no solamente a nivel verbal, sino en todas las manifestaciones que nos permiten comunicarnos e interactuar, incluyendo formas estéticas como la música.

Ética-moral o valorativa: el mundo axiológico es inherente a la referenciación que hace el sujeto de sí mismo y de los otros, y se construye en la interacción; no es un hecho aislado ya que los valores son el resultado de los acuerdos colectivos de sentido que se dan en cualquier agrupación humana. El quehacer artístico y el trabajo en grupo que implica un montaje musical son entonces valiosas herramientas para la formación de los valores que consideramos deseables en la convivencia.

Política: el ser humano como ser social es un ser político, es decir que toda interacción determina los intereses de los que en ella participan buscando un propósito que va más allá de la simple experiencia.. De esta manera un sujeto que ha aprendido de y con otros a ver el mundo, ésta en posibilidad de buscar alternativas con miras al bien común.

La propuesta desde el arte.

En algunas estructuras sociales, la educación tiene como propósito fundamental la formación integral del hombre, en tanto sujeto inmerso en las dinámicas que determinan la cultura, que lo definen y constituyen como miembro activo y con responsabilidades compartidas en la sociedad.

Es precisamente por su papel dentro de estos procesos de construcción en la formación de los sujetos, que la educación es reconocida como el pilar donde se construyen y desenvuelven los valores, principios, percepciones, vivencias y sentires de un individuo; teniendo en cuenta las características del ambiente educativo en el que se desarrolle, y esto puede determinar el horizonte de su proyecto de vida, de manera que si este es propicio tendrá como consecuencia el aporte creativo hacia la permanente construcción de él mismo y de la sociedad.

La búsqueda de calidad en la educación es un compromiso estético y ético de todo ser humano, donde los actores construyan a partir de la diferencia, donde sean válidos y legítimos la participación y la autonomía y el incentivo por la libre creación; debe ser también una búsqueda que como consecuencia, nos lleve a ampliar nuestra percepción de sí mismos, de la vida en la sociedad, de la que hacemos parte importante como complemento en la construcción de los sentidos.

Ello significa compartir con otros el saber social adquirido, a partir de la vivencia del conocimiento de nuestro propio ser, siendo esta experiencia la base de las relaciones esenciales para el mejoramiento y transformación de nuestra calidad de vida.

Por esto el desarrollo de las artes también forma parte de la estructura cultural de toda sociedad, posibilitando la expresión de habilidades creativas y de lenguajes comunicativos

que enriquecen la formación integral del ser humano, especialmente en el desenvolvimiento de las facultades sensitivas y sensoriales que alimentan el espíritu humano, estimulando su capacidad imaginativa y creativa, como factor esencial del desarrollo de habilidades explorativas, de manera que el nivel de reflexión se amplía al hacer más compleja su lectura de la realidad, posibilitando resignificar sus relaciones cotidianas, así como sus conceptos y valoraciones tanto de sí mismos (auto concepto y autoestima) como de los demás (alteridad).

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE AGENCIA

Otra de las categorías principales abordadas en este estudio es la noción de agencia. Para conceptualizar esta noción es indispensable retomar los conceptos de subjetividad y de identidad, dado que la comprensión de los procesos de agenciamiento suponen la configuración de estos aspectos en el sujeto que se agencia. Además, los diferentes teóricos que han trabajado esta categoría, por lo general, la vinculan a alguno de estos dos conceptos. Particularmente los autores cuyos abordajes son considerados por las autoras de este estudio, como relevantes y pertinentes para identificar procesos de agencia, en relación con las prácticas artísticas en la escuela. Por tal motivo, en este apartado se estudian: primero, la noción de subjetividad propuesta por Fernando González Rey(1997; 2005; 2008); segundo, este mismo concepto desde los postulados de Gilles Deleuze y su vinculación con el desarrollo del agenciamiento, el cual elaboró en compañía de Félix Guattari(1953; 1980; 1985; 2001; 2002); tercero, la concepción de identidad narrativa de Paul Ricoeur(1985; 1985a; 1988; 1990 y 1998), y su relación con la agencia; y cuarto, el planteamiento de Dorothy Holland (1998) y sus colaboradores con respecto a esta última

categoría.

Subjetividades individual y social: la propuesta de González Rey.

González Rey (2008) retoma algunos presupuestos de Vygotsky, desde la unidad simbólica y emocional, que se va consolidando en el sujeto a través de la experiencia para construir el término de subjetividad. Este autor afirma que en la psicología, se hablaba indirectamente de subjetividad, al usar términos como “conciencia y personalidad” que abarcan además procesos tanto individuales como colectivos y sociales.

Así, González Rey (2008) parte del “sentido subjetivo” que es definido “por la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos.” (p. 233) asociado a la subjetividad individual, abarcando expresiones que van más allá del lenguaje y que confluyen en estrecha relación con la historia personal y colectiva, constituyendo así la “subjetividad social” en un entramado de relaciones, emociones, poderes y luchas.

De esta manera cada una de ellas cuenta con un carácter histórico y dinámico que González Rey (2008, p. 234), expresa así:

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc., está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales.

González Rey (2008), plantea que el elemento clave para poder develar la subjetividad de cada ser humano es la subjetividad narrativa, definida como un conjunto de espacios que no son explícitos en sí, ya que son construidos a través de los diversos lenguajes que van

más allá de las palabras que resuenan. No se habla aquí de una interpretación literal, ni lineal del lenguaje, se habla de la interpretación de la emoción, de los silencios, de la postura que se toma en aquello que se narra.

Finalmente González Rey (2005, p. 337), nos presenta una perspectiva reveladora, para este proceso investigativo, al proponer que:

... no lo clasificaría únicamente en el lenguaje sino en todas las formas de expresión humana. Por ejemplo, el niño cuando diseña y pinta, nos ofrece una vía interesante para el conocimiento de la subjetividad. Ahora, evidentemente la construcción de la palabra en trechos de densidad... es fundamental para conocer la subjetividad.

Deleuze: Subjetividad y agencia.

Sujeto y subjetividad.

Giles Deleuze en 1953 escribe su libro *Empirismo y Subjetividad*, dedicado a la obra de Hume, en él describe la experiencia como una colección de percepciones, recalando que los seres humanos en general somos percepciones. Percepciones que están en continuo movimiento y retoma la que Hume llama la principal facultad del ser humano, la imaginación, pues es la que permite crear relaciones entre las diferentes percepciones.

Abbate(2001,p. 22), citando a Deleuze nos dice: “Hay tres facultades en el conocimiento: sensibilidad, razón e imaginación. La primera recibe información proveniente de las impresiones; la segunda sólo manipula datos y orienta la conducta. La tercera es la única que puede crear ideas propias, relacionarlas”, es decir, las experiencias generan en nosotros asociaciones y estas asociaciones son las que generan hábitos. De allí que los sujetos necesitemos crear ficciones para vivir.

El sujeto para Deleuze “es movimiento” que busca desarrollarse a sí mismo y lo que

allí se desarrolla, es subjetividad. La subjetividad es pues “mediación, trascendencia” que permite crear e inventar la realidad en la que vive. Se cree en la verdad de lo creado y eso es subjetividad. El sujeto tiene la capacidad de reflexionar sobre su vida y ver que es lo que le afecta, superando su parcialidad, y es esa capacidad de reflexionarse a él mismo lo que le permite crear, inventar, nuevas ideas y realidades en las que quiere vivir y desarrollarse; nuevas reglas para ser en su mundo y seguir siendo sujeto en movimiento, sujeto que cambia y se transforma, “toda idea deriva de una impresión” (Deleuze, 1953, p. 94), esta idea se constituye en creencia, como forma en la que es sentida y apropiada para la vida.

El hábito es la raíz constitutiva del sujeto..., (consolidado en el tiempo), ...no se puede decir mejor que el tiempo se halla en una relación tal con el sujeto, que el sujeto nos presenta la síntesis del tiempo, y que esta es únicamente productiva, creativa, inventiva (Deleuze, 1953, p. 102).

Así también el autor afirma que “Creer es inferir de una parte de la naturaleza, otra parte, no dada en este caso. E inventar es distinguir poderes, es construir totalidades funcionales, totalidades que tampoco están dadas en el naturaleza” (Deleuze, 1953, p. 92); ya que para él no hay nada más admirable que la capacidad que tiene el hombre con su imaginación, al crear ideas que le sean útiles para resolver los desafíos que le plantea la experiencia, por lo tanto al hablar del sujeto y su subjetividad, se habla de las prácticas que este realiza, es decir, somos lo que hacemos.

Sentido y acontecimiento.

Deleuze (1953), tomando a Hume, plantea el concepto de sentido – acontecimiento, partiendo del principio de diferencia “todo lo separable es distinguible y todo lo

distinguible es diferente” (p. 94), para hablarnos de las múltiples ideas que contiene la experiencia; desde allí la idea no es la representación de un objeto, sino la impresión que da en nosotros ese objeto, se da una relación directa entre el lenguaje y los cuerpos, donde el sentido expresa una relación, es un acontecimiento que pasa entre los sujetos, sus cuerpos, sus palabras o lenguajes y en ese momento algo aparte del mismo acontecimiento ocurre, algo se transforma.

El acontecimiento tiene dos formas de existencia: una que es impersonal, ya que un acontecimiento puede ser vivido por los niños y niñas y otra es personal, desde allí este acontecimiento tiene un sentido particular para quien lo vive, tiene para él una carga simbólica y emocional distinta de lo que es para otros. De allí el concepto de diferencia donde podemos encontrar igualdad en los acontecimientos, pero este mismo acontecimiento es diferente para cada uno de ellos y ellas. Hay singularidad en aquello que podríamos decir, se repite, se genera lo nuevo en la repetición.

Esta multiplicidad es la que contiene todos los puntos de vista, el punto de vista de un yo y de otro, es el otro el que nos dice y nos muestra que hay otras cosas que tal vez no alcanzamos a percibir o que percibimos diferente. Cuando el otro nos muestra estas posibilidades podemos asumir su existencia. El otro alimenta nuestro propio mundo, nos muestra otros mundos posibles y permite ampliar nuestra mirada, ampliar la percepción. “cuando se concibe una idea, los demás espíritus animales estallan hacia las pistas vecinas y despiertan las demás ideas vinculadas a la primera” (Deleuze, 1953, p. 96).

Sujetos como máquinas deseantes.

El sujeto además es una máquina deseante, el deseo como devenir vital, como tendencia del sujeto a buscar aquello que lo potencia, que permite su acción y su

movimiento, el deseo no está asociado con el placer, está asociado con la capacidad de crear y recrearse. Es el deseo el que materializado constituye el mundo que somos y vivimos, por eso Deleuze invita a ser observantes en aquello que se desea, qué deseo ser, cómo deseo serlo, el deseo es pues, la posibilidad de ser, subjetividad individual pero también subjetividad colectiva, ya que, de aquello que deseamos todos, de esas ideas, es que se constituye nuestra realidad.

El deseo es inconsciente e infinitamente creativo y productivo, todo lo que es en nuestra realidad es resultado del flujo de deseos cristalizados en el aquí y en el ahora, por ello cada sociedad y grupo humano con su flujo de deseo se ha hecho presente y se corresponde. El deseo tiene un gran poder transformador que permite cambiar las estructuras y jerarquías, si así es deseado, pero también debe contemplarse que el sistema genere deseos que permitan perpetuar la cadena que el sistema ha consolidado.

Por lo tanto, cambiar el curso de la sociedad equivale a tomar el control sobre lo que se desea, ya que el poder que ha consolidado el Estado no está localizado en un sólo ser o lugar, se ha instalado en cada uno de los sujetos como máquinas deseantes.

La capacidad de construir nuevos estilos de vida al margen de los poderes establecidos por un estado, comunidad o escenario de vida, se logra mediante distintos modos de subjetivación. “los procesos de subjetivación suponen afirmación de una diferencia, crear una manera de vivir y hacer de ella la más alta expresión de la ética” (Abatte, 2001, p. 152) labrando sus propias reglas y normas que les permitan vivir en la construcción de nuevas lógicas para la construcción de nuevas condiciones de dignidad. “El sujeto se constituye en lo dado. Y si el sujeto se constituye en lo dado, no hay, en efecto, un sujeto distinto de la práctica” (Deleuze, 1953, p. 115).

Deseo y agencia.

El agenciamiento es la multiplicidad que permite diversas uniones y relaciones a través de diversas naturalezas, donde se dan simbiosis que permiten pasar de un estado a otro, de un movimiento a otro, de una fuerza a otra fuerza, se generan transformaciones en aquel que se agencia y en quien se encuentra a su alrededor.

Los agenciamientos son humanos, puede que en ellos se utilicen las máquinas o las herramientas pero el fin no son éstas, son medios para agenciarse como sujetos sociales. Este agenciamiento es develado por Deleuze como “deseo”.

En el proceso de agenciamiento los seres se mezclan, construyen afectos, generan enunciados, nuevas formas de comunicación, nuevos lenguajes, nuevos gestos y nuevos entendimientos que se van engranando para construir esos nuevos mundos posibles en un devenir infinito, así es como Deleuze nos plantea que:

Un agenciamiento es siempre e indisolublemente agenciamiento maquínico de efectuación y agenciamiento colectivo de enunciación. En la enunciación, en la producción de enunciados, no hay sujeto, siempre hay agentes colectivos; en el contenido del enunciado nunca se encontrarán objetos, sino estados maquínicos. Son como las variables de la función que no cesan de entrecruzar sus valores o sus segmentos (Deleuze, 1980, p. 81).

En el proceso de agenciamiento el territorio es indispensable, no hay agencia si no hay territorio, territorio físico, territorio emocional, de significados, territorio social, territorio histórico, cultural, personal. El proceso de agencia se da en la re-territorialización y la desterritorialización tejidas a través de las líneas de fuga que le invitan al movimiento

permanente, a la reconfiguración de lo que es, de lo que desea ser. El agenciamiento es pues un proceso de acción donde el sujeto territorializado reflexiona, se mueve, se transforma, se desterritorializa y se re-territorializa permanentemente en el flujo de su existencia, en el marco de la historia de su vida, Deleuze afirma que:

...existe una cuestión histórica del agenciamiento: tales elementos heterogéneos imbricados en la función, las circunstancias en las que son imbricados, el conjunto de relaciones que unen en un determinado momento, el hombre, el animal, las herramientas, el medio. Pero al mismo tiempo el hombre no cesa de devenir-animal, de devenir-herramienta, de devenir-medio, según otra cuestión que se plantea en esos mismos agenciamientos.... Lo que no quiere decir que los dos términos se intercambien, no se intercambian en absoluto, sino que para que uno devenga otro hace falta que éste devenga a su vez otra cosa, y que los términos se borren (Deleuze, 1980, p. 83).

El agenciamiento propicia en el sujeto procesos de desterritorialización y territorialización que lo llevan hacia nuevos caminos como lo propone Deleuze (1985) en un “sistema cruel de signos (territoriales) inscritos ... que hace(n) al hombre capaz de lenguaje y le proporciona(n) una memoria de las palabras” (p. 151).

Estos dos “movimientos coexisten en un mismo agenciamiento, y sin embargo no son equivalentes, no se compensan, no son simétricos” (Deleuze, 1980, p. 93), se dan en el proceso de agencia y están uno ligado al otro como un continuo movimiento que le permite al sujeto pensarse y constituirse continuamente, sin dejarse momificar por el tiempo y las circunstancias, dentro de las cuales se reconocen “elementos heterogéneos imbricados en la

función, las circunstancias en las que son imbricados, el conjunto de relaciones que unen en un determinado momento, el hombre, el animal, las herramientas, el medio” (Deleuze, 1980, p. 83) y generando en su conjunción la tierra donde germina el sujeto como máquina deseante.

Allí, Deleuze (1980) puntualiza que “Lo que cuenta en el deseo no es la falsa alternativa ley-espontaneidad, naturaleza-artificio, sino el juego respectivo de territorialidades, re-territorializaciones y movimientos de desterritorialización” (p. 111 – 112). Con los que se va constituyendo la vida, teniendo en claro que los procesos de agenciamiento no deben confundirse con las territorializaciones que hace el sistema, llámese este capitalista o cualquier otro sistema dominante que busca a su vez utilizar las desterritorializaciones del sujeto para crear nuevas territorializaciones que sirvan a su sistema. En estos casos el sujeto tiene como arma el generar “líneas de fuga” que le permitan crear nuevas posibilidades, evadiendo las trampas de esas lógicas homogenizantes, haciendo de esta línea de fuga una desterritorialización.

Pero huir no significa..., renunciar a la acción, no hay nada más activo que una huida. Huir es lo contrario de lo imaginario. Huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo (Deleuze, 1980, p. 45).

La huida permite generar nuevas territorializaciones y desterritorializaciones cuando sea necesario, reconociendo la potencia de las líneas de fuga que permiten romper con escenarios que apabullan al sujeto y lo condicionan limitando su potencia como ser deseante, creador y transformador de aquellos territorios inscritos en los cuerpos de los sujetos sin perder de vista que,

Por más que presentemos estas líneas como una especie de mutación, de creación, como trazándose no en la imaginación, sino en el propio tejido de la realidad social, por más que les demos movimiento de la flecha y la velocidad de un absoluto, sería muy simple creer que no tienen que temer y afrontar otro riesgo que el de ser alcanzadas a pesar de todo, obstruidas, inmovilizadas, trabadas, reterritorializadas. Ellas mismas desprenden una extraña desesperación(...): pues tienen sus propio peligros (...) que la línea de fuga franquee la pared, salga de los agujeros negros, pero que, en lugar de conectarse con otras líneas y de aumentar sus valencias en cada caso, se convierta en destrucción, abolición pura y simple pasión de abolición (Deleuze y Guattari, 2002, p. 232).

Con todo esto se resalta la invitación de Deleuze (1985) al decir que

Es esencial, que el límite sea desplazado, se vuelva inofensivo y pase al interior de la propia formación social. La esquizofrenia o la producción deseante es el límite entre la organización molar y la multiplicidad molecular del deseo; es preciso que este límite de desterritorialización pase ahora al interior de la organización molar, que se aplique a una territorialidad facticia y sometida. (p. 107).

El proceso creativo en relación con el agenciamiento.

Deleuze (2007) habla en su libro, *Pintura, el concepto de diagrama*, del proceso por el que el artista pasa para poder desarrollar el proceso creativo y su obra en tres momentos:

Primer momento: el caos, momento en el que se enfrenta el lienzo o el papel, reconociendo que estos no están en blanco, hay un caos en el artista, el lienzo, el papel, están llenos, cargados de ideas, pensamientos, e imágenes.

Segundo momento: se genera un diagrama que puede convertirse en una multiplicidad

de obras. el diagrama nos muestra una primera estructura, una posibilidad de ser de la obra en la cual la estructura, puede tomar muchos rumbos posibles.

Tercer momento: es el momento pictórico, el momento en el que todos los elementos empiezan a tomar, como “germen de la creación”, el acto pictórico.

Así, Deleuze (1980) propone que,

Todo es cuestión de línea, entre la pintura, la música y la escritura no hay una gran diferencia. Esas actividades se distinguen por sus sustancias, sus códigos y sus respectivas territorialidades, pero no por la línea abstracta que trazan, que pasa entre ellas y las arrastra hacia un común destino (p.84).

Y desde este planteamiento los agenciamientos son posibles a través del arte y de los puntos de fuga que genera el sujeto cuando pinta, escribe, hace música; no se habla entonces solamente del “artista”, sino de todo aquél que entra en el mundo del arte y deviene sujeto a través del arte, así como el escritor casual que no pretende responder a un sistema del cual depende. “Al escribir se proporciona escritura a los que no la tienen, y éstos a su vez proporcionan a la escritura un devenir sin el cual no existiría, sin el cual sería pura redundancia al servicio de los poderes establecidos” (Deleuze, 1980, p. 53), y desde esta posibilidad de libertad, cada sujeto genera sus líneas de fuga, líneas que le permiten otro devenir ya que “no hay ningún agenciamiento que funcione a partir de un único flujo” (p. 53).

Ricoeur, la perspectiva narrativa.

El autor francés Paul Ricoeur(1985; 1985a; 1988; 1990 y 1998)realiza sus planteamientos teóricos desde la narración, siendo el lenguaje aquel que posibilita el relato

y éste, a su vez, quien configura la identidad de las personas y las comunidades, así como el estructurante del tiempo humano.

El tiempo y la narración.

Ricoeur señala que existen varios tiempos, uno de ellos es el tiempo de la cotidianidad de los seres (el fenomenológico), otro corresponde al terreno del universo (el cosmogónico) y un último tiempo es el propio de la narración, el tercer tiempo, aquel que es contado (Arribes, 2006; Ricoeur, 1998). Para este autor, la temporalidad determina la experiencia humana y deviene tiempo humano gracias al relato, dado que es éste quien le da sentido y lo configura en una propia lógica que adquiere coherencia dentro de la narración.

Existe una mediación entre el tiempo y la narración que es denominada mimesis, término tomado de Aristóteles, la cual se refiere a la construcción de la trama narrativa (Ricoeur, 1998). Son tres las mimesis que constituyen este proceso de construcción, el cual es “el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado” (Ricoeur, 1998, p.115). Aquí, la trama es la operación a través de la cual diversos acontecimientos singulares adquieren la forma de narración y se genera un tiempo específico de ésta, se constituye en la síntesis de lo heterogéneo.

Las tres mimesis.

La **primera mimesis** corresponde a un estadio de pre-comprensión del mundo de la acción, de sus tiempos y sus símbolos. Es un tránsito inicial de la acción al texto, donde los actos se conciben como elementos aislados que comienzan a asociarse en unidades o secuencias, adquiriendo una cierta estructura. Se pasa del orden paradigmático de la acción al orden sintagmático del relato (Arribes, 2006). Este proceso permite la formación de la

pre-concepción o condición pre-narrativa de los acontecimientos.

Para que ocurra este proceso de mimesis se requiere una competencia previa que es identificar los rasgos generales de la acción, los cuales son tres (Ricoeur, 1998):

a) Estructurales. Existe una red conceptual de la acción que implica los siguientes aspectos: fines, motivos, agentes, circunstancias, resultados, etc. En esta red se presenta una relación de intersignificación entre los elementos mencionados que se traduce en una comprensión práctica, la cual corresponde al orden paradigmático y a un nivel de presuposición del relato con rasgos semánticos.

b) Recursos simbólicos. El hecho de que la acción pueda contarse significa que se encuentra mediada simbólicamente. Estos recursos se relacionan con la transformación de la acción en narración y la posibilidad del hacer, del poder-hacer y del saber-poder-hacer que se deriva de esa transposición, posibilidades que implican dimensiones éticas en la acción.

c) Caracteres temporales. Existe un intercambio de diferentes formas temporales que no son el pasado, pero se refieren al pasado, que no son el presente, pero se refieren al presente y que no son el futuro, pero se refieren al futuro. Esto se traduce en un triple presente que es inherente a la narrativa, se trata de una intratemporalidad que expresa “el ser en el tiempo” determinado por el lenguaje.

Ricoeur (1998) afirma que la trama es una imitación de la acción, por lo que resume la primera mimesis de la siguiente manera:

Imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta preconcepción, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de

la trama y, con ella, la mimética textual y literaria (Ricoeur, 1998, p. 129).

La **segunda mimesis** Es el mundo del “si...” Corresponde a la organización que las secuencias le confieren al tiempo, desde la perspectiva del final del relato, el cual atribuye un propósito a los acontecimientos narrados. De esta manera, la narrativa logra la estructura de totalidad, donde los hechos que no tenían sentido de manera aislada adquieren significación y verosimilitud como episodios de una historia, lo cual implica su resignificación con respecto a su proyección hacia ese final identificado (Arribes, 2006). Es de anotar que, si bien los acontecimientos se tornan verosímiles, la trama se construye sin una pretensión de verdad.

En este punto, siguiendo a Ricoeur (1998) la trama se constituye en mediadora entre los acontecimientos aislados y sin sentido y una historia como un todo que adquiere sentido en una específica lógica temporal. Esto significa que la trama resulta teniendo una labor de configuración, en la cual se integran los factores heterogéneos propios de la pre-comprensión (aquellos elementos de la red de intersignificación) en el orden paradigmático.

Durante la construcción de la trama, donde la narración añade elementos discursivos, se desarrolla un nivel de transformación, se transita a un orden sintagmático. En este nuevo orden, los recursos semánticos se integran y actualizan, adquiriendo rasgos de tipo sintáctico. Dicha actualidad se refiere a que los términos reciben una significación efectiva gracias a la lógica que les confiere el modo secuencial. Adicionalmente, la integración se refiere a que esta nueva organización hace que los términos ya no se encuentren aislados sino que se compatibilizan, operando conjuntamente dentro de una determinada totalidad temporal. En la transición del orden paradigmático al sintagmático se presenta una dialéctica entre la concordancia y la discordancia de los elementos, propia del proceso de

configuración.

En este orden de ideas, el carácter temporal del relato implica la síntesis de lo heterogéneo, donde el tiempo adquiere dos dimensiones: una episódica, que se refiere al tiempo cronológico y otra configurante, en donde el tiempo no es cronológico, porque la trama transforma la sucesión de los hechos con una determinada lógica que le brinda coherencia en una totalidad significativa. Esta totalidad adquiere sentido a partir del final del relato, el cual aporta una nueva cualidad temporal que va desde el final hacia el inicio.

La **tercera mimesis** puede comprenderse como la asimilación de la narración (Arribes, 2006) o como aplicación (Ricoeur, siguiendo a Gadamer, 1998). Esta mimesis se refiere a la apropiación que hace el receptor de la narración, es decir, cuando la asimila desde su propio mundo, desde su experiencia, desde su saber; cuando se reconoce en el relato y se genera una nueva posibilidad de acción. En palabras de Ricoeur, “la narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo del obrar y del padecer” (1998, p. 139).

No es preciso comprender las mimesis como una secuencia de fases. Se trata de una lógica circular en la que no se encuentran límites claros entre una y otra. Esta lógica circular se encuentra enmarcada en una trayectoria de tipo espiral, en la que un momento puede constituirse como la configuración de un proceso, pero que luego pasa a ser la pre-comprensión de otro, donde permanece la dialéctica de la concordancia discordante propia de la segunda mimesis. Es importante resaltar que el proceso no se completa sin la participación del receptor de la narrativa, quien se constituye en fuente de nuevas significaciones y el despliegue de un nuevo mundo por efectos de la asimilación, diferente a aquel proporcionado por la narración. Este proceso en sí es denominado círculo hermenéutico.

La acción como discurso.

Al estudiar la propuesta de las mimesis de Ricoeur, se evidencia claramente la relación entre la acción y la constitución de la trama narrativa. Por tal motivo, resulta importante ahondar en el campo de la acción desde la perspectiva de este autor para llegar a una mejor comprensión de todos los aspectos implicados en el proceso narrativo.

Ricoeur considera que el estudio de la acción es una investigación previa a la ética, una filosofía que se corresponde con la estética, en la cual se analizan los discursos en los cuales los sujetos dicen su hacer (Ricoeur, 1988). Señala que este análisis consta de tres niveles:

a) Conceptual. En el cual se elaboran las categorías o nociones iniciales que posibilitan el sentido de la acción, la cual es concebida como el campo de la experiencia. Este análisis es aplicable a los conceptos primordiales del discurso, es decir, a los contenidos de sentido.

Siguiendo al autor, el discurso que es acción se presenta en forma de enunciados que se dirigen hacia otro, lo cual se constituye en el enunciado público de la acción. El análisis conceptual se centra en esos enunciados pronunciados en el lenguaje ordinario, identificando el porqué, los motivos, el cómo y los medios. Implica una observación exterior de esa acción en el discurso y una reflexión sobre el sentido.

b) Proposicional. Este análisis se centra en la reflexión sobre la forma lógica de los enunciados referidos a la acción, en los cuales están incluidos los conceptos fundamentales. En este análisis se hace énfasis en los enunciados performativos, que son aquellos donde decir es hacer.

c) Discursivo. Se analiza la lógica de la acción, la cual se encuentra enmarcada dentro de una secuencia que le aporta significación. Este análisis adquiere dos formas, que no

resultan opuestas sino complementarias. Una de estas formas es el análisis lingüístico que se hace a los enunciados; la otra forma es el análisis fenomenológico, que se hace con respecto a lo vivido, el cual se sitúa bajo el análisis lingüístico, lo cual corresponde a un discurso analítico y descriptivo.

Todos los niveles de análisis se desarrollan en torno a los elementos que constituyen la red conceptual de la acción o red de intersignificación. Ricoeur (1988) explica estos elementos como se presenta a continuación:

a) El concepto de acción. Entendida como lo que se hace, no como lo que sucede. Está orientada por un saber-hacer, un saber cómo que implica un conocimiento práctico (sin intención) y un razonamiento práctico (orientado por una intención, es calculado).

b) La acción de base. Existe una acción original que se traduce en el “poder-hacer” algo, lo cual se logra a través de un mediador, que es el agente, quien tiene la capacidad de “poder” alguna cuestión, basado en su “saber-hacer”.

c) La intención. Puede comprenderse de dos formas: por un lado es una manera de interpretar la acción, dado que el agente intenta ofrecer una significación de la acción a otro y a sí mismo. Por otro lado, es una estrategia, es el qué se hace, y, en este sentido, se encuentra en el plano del razonamiento práctico que combina aspectos lógicos y éticos, dado que el fin de la acción tiene implicaciones morales, mediadas por el deseo y que se anclan en el discurso.

d) La motivación. Se refiere a la razón de la acción, al porqué, se constituye en una explicación que hace inteligible la acción. No puede comprenderse como una causa ya que es simultánea a la acción. La motivación se relaciona con la ética, debido a que legitima la acción.

e) El agente. Es aquel que es identificable como el autor de la acción o el particular de

base (Ricoeur, 1990). El agente es quien “puede” algo. Tiene varias características: es indivisible; es idéntico, dado que es identificable como agente para diferentes acciones; es pre-identificable, en el sentido de que quien hizo algo en el pasado es quien lo justifica en la actualidad. Él es el portador de la intención, gracias a ello se le puede adscribir la responsabilidad de una acción, lo cual tiene implicaciones éticas. El agente es quien plantea sus actos a partir de su propio deseo, orientado por un fin.

En palabras de Ricoeur “un agente es ese tipo de sujeto lógico portador de ciertos predicados (pensar, imaginar, etc.) que no pueden ser predicados del cuerpo; permanece idéntico en la variedad de sus actos; puede ser reidentificado a lo largo del tiempo” (1988, p. 73).

Agente, agencia e intersubjetividad.

Como se explica en la concepción de agente, la acción está relacionada con el “poder” del agente, más aún con la relación que tiene éste con su poder. Este poder hacer puede expresarse en la capacidad de ser el locutor de su propio discurso y de actuar a través de él, dado que el discurso es acción.

En la agencia, al estar directamente relacionada con la acción, implica inmediatamente a los demás elementos de la red de intersignificación. Sin embargo, hace falta contemplar más claramente otro elemento de la red, el cual ya estaba implícito, el otro. La agencia se ejerce con relación a los otros, y si se manifiesta en el discurso, es el lenguaje el que posibilita la capacidad de agencia, más exactamente el contenido del discurso, la narración.

Al recordar las tres mimesis de la configuración de la trama narrativa, se tiene que en la primera mimesis se trata de una pre-comprensión de la realidad, la cual es una experiencia prenarrativa que se comparte con otras personas y que resulta siendo una interpretación

hermenéutica común (Leichter, 2012). En este sentido, la comunalidad de la significación parte del reconocimiento del otro como otro, un otro que tiene un cuerpo propio que es ajeno al propio cuerpo y que permite comprender a ese otro cuerpo como un sí mismo diferente al mí mismo, y que, en ese orden de ideas, permite comprender a cada mí mismo que también es un sí mismo para otros, es decir, “soy otro”. De eso se trata la intersubjetividad, la cual permite a diferentes personas compartir una red de intersignificación.

En palabras de Leichter, para Ricoeur la intersubjetividad es

la analógica, incluso imaginativa, transferencia de sentido me posibilita ver al otro como un otro sí mismo y esto me permite verme a mí mismo como otro. El encuentro con el otro expande mi sentido de significación y abre la posibilidad para una genuina comunidad² (Leichter, 2012, p. 118).

Este autor hace énfasis en que no se puede ocupar el lugar del otro y, por lo tanto, jamás se puede tener la misma experiencia que tiene el otro, lo cual posibilita la pluralidad de la significación que, al mismo tiempo, es común (Leich, 2012).

Estas consideraciones facilitan comprender que la posibilidad de agencia de un sujeto puede ejercerse a través del discurso, el cual resulta siendo una acción que está dirigida hacia el otro y que tiene unas implicaciones éticas.

²Traducción de las autoras. Texto original en inglés: “the analogical, even imaginative, transfer of sense enables me to see the other as another self and it allows me to see myself as another. The encounter with the other expands my sense of meaning and opens up the possibility for genuine community” (Leichter, 2012, p.118).

El discurso como acción.

Aquí se entiende el discurso como acción, que puede ser oral o escrito y que se mueve entre dos tipos de polaridades (Ricoeur, 1985): la primera de ellas es la relacionada con el sentido, sobre aquello que el enunciado dice; en esta polaridad se comprende el discurso como acto, ya sea locucionario o el acto mismo de decir, o ilocucionario, que se refiere a lo que se hace cuando se dice. La segunda polaridad tiene que ver con las clases de referencia del discurso; una es la referencia a la realidad (que implica el contexto), otra es la referencia a sí mismo y otra es la referencia a los interlocutores.

Para este autor, en el discurso hablado la intención del agente que emite el discurso coincide con la significación misma del discurso; además, se presenta una dialéctica entre dos subjetividades, aquella del locutor y aquella del interlocutor.

En el caso del lenguaje escrito, Ricoeur (1985) señala que la intención del autor ya no coincide con el significado del texto, dado que éste constituye un mundo propio que viene a ser interpretado por el lector; esto significa que aquí se presenta otra dialéctica entre el mundo propuesto por el texto y la subjetividad del lector, quien lo apropia y lo interpreta a partir de su propia experiencia vital. Esta apropiación del discurso del otro también se da en el caso del habla y se explicita en la tercera mimesis explicada por Ricoeur.

Estas relaciones entre el discurso como acción que posibilita la agencia y la constitución de la trama narrativa en las mimesis es lo que, para Ricoeur, determina la configuración de la identidad narrativa y por esta vía, aquella de la identidad personal.

La identidad personal y la identidad narrativa.

Ricoeur (1990) concibe su “hermenéutica del sí” para llegar a la comprensión de sí, la cual resulta siendo una interpretación de sí que encuentra en el relato, una mediación

privilegiada para la configuración de la identidad personal y de la identidad narrativa; éstas a su vez, se entienden como el carácter mayor del sí. Se encuentran en una dialéctica constante y son difíciles de diferenciar por las diferentes interrelaciones y mutuas determinaciones que se presentan entre sus elementos, tales como la mismidad, la ipiedad, la alteridad, etc.

La hermenéutica del sí está constituida por tres rasgos mayores: Primero, el retorno de la reflexión por el análisis. Segundo, la dialéctica entre mismidad e ipiedad. Y tercero, la dialéctica del “mismo” y del otro, o la alteridad.

Con respecto al retorno de la reflexión por el análisis, éste se relaciona con la identificación por el quién, en lo referido a quién emite el discurso, es decir, quién actúa, por lo que se trata de una filosofía de la acción. Esta filosofía, como se ha mencionado anteriormente, supone al sujeto como agente de la acción y a los actos de discurso como actos de acción. Estas implicaciones posicionan el “sí” en la hermenéutica, donde la interpretación de la polisemia del actuar o reaccionar refiere al porqué de esa acción.

Sobre la dialéctica entre la mismidad y la ipiedad puede decirse que implica un carácter reflexivo sobre el sí, se relaciona con la configuración narrativa y por esta razón, con la temporalidad de la identidad personal. Esta dialéctica será estudiada con mayor detenimiento un poco más adelante.

En relación con la dialéctica del “mismo” y el otro, se entiende la alteridad como constitutiva de la ipiedad misma. Según el autor “...decir sí, no es decir yo, el yo se asegura – o es depuesto. El sí está implicado a título reflexivo en las operaciones de las cuales el

análisis precede el retorno hacia él mismo”³ (Ricoeur, 1990, p.30). Esta alteridad es entendida como intersubjetividad, lo cual implica la concepción del otro como otro y del sí mismo como otro, tal como fue explicada anteriormente. Esta dialéctica es expresada por Ricoeur en su libro “Sí mismo como un otro” cuando afirma:

“Sí mismo como otro” sugiere de entrada al juego que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que el uno no se deja pensar sin el otro, que el uno pasa más bien en el otro... sí mismo en tanto que... otro⁴ (Ricoeur, 1990, p. 14).

La mismidad y la ipseidad.

Ricoeur (1990) señala que la identidad personal es el lugar privilegiado donde se presenta la dialéctica o la confrontación entre la mismidad y la ipseidad, dado que esta identidad puede adquirir uno u otro carácter, sin que se presenten momentos claramente diferenciados.

Con respecto a la identidad como **mismidad**, ésta está regida por un momento de permanencia en el tiempo. Este principio enmarca las siguientes características:

- a) Identidad numérica o unicidad. Hace referencia a la re-identificación del “mismo”, como el mismo agente de más de una acción, es decir que el conocer implica reconocer.
- b) Identidad cualitativa. Esta característica implica que puede haber una sustitución de

³Traducción de las autoras. Texto original en francés: “...dire soi, ce n’est pas dire je, le je se pose-ou est déposé. Le soi est impliqué a titre réfléchi dans des opérations dont l’analyse précède le retour vers lui-même” (Ricoeur, 1990, p.30).

⁴Traducción de las autoras. Texto original en francés: “‘Soi-même comme un autre’ suggère d’entrée de jeu que l’ipséité du soi-même implique l’altérité à un degré si intime que l’une ne se laisse pas penser sans l’autre que l’une passe plutôt dans l’autre... soi-même en tant que... autre” (Ricoeur, 1990, p.14).

los elementos de significación sin una pérdida semántica, porque existe una semejanza y correspondencia extremas.

c) *Continuidad ininterrumpida*. Se presenta a lo largo de todo este proceso de desarrollo de lo que se concibe como el mismo individuo, dado que es reconocido como el mismo.

La mismidad adquiere la forma de carácter por el principio mismo de permanencia, el cual permite al autor describir esta forma de identidad de la siguiente manera:

La unidad de las marcas distintivas que permiten reidentificar un individuo humano como el mismo ser por los rasgos descriptivos que, vamos a decir, él acumula, la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. Es por esta vía que él designa la manera emblemática de la mismidad de la persona⁵ (Ricoeur, 1990, p.44).

En este punto, el carácter, relacionado aquí con la mismidad, logra constituirse en un límite difuso entre ésta y la ipiedad, dado que no pueden distinguirse claramente entre sí, por las influencias que cada una ejerce sobre la otra.

Es preciso mencionar que la **ipiedad**, hace referencia a aquello innovador, cambiante, reconfigurante, imprevisible, que igualmente, identifica al mismo individuo humano, pero que lo transforma por su constante relación con los otros, con el entorno, con las circunstancias cambiantes, etc. Por la dinámica dialéctica, la ipiedad va modificando la mismidad del individuo. Esta ipiedad está determinada y constituida por la dialéctica

⁵Traducción de las autoras. Texto original en francés: “L’ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même par les traits descriptifs que l’on va dire, il cumule l’identité numérique et qualitative, la continuité ininterompue et la permanence dans le temps. C’est par là qu’il désigne de façon emblématique la même de la personne” (Ricoeur, 1990, p.44).

mencionada entre la identidad del “sí” y la identidad del “mismo” propia de la dinámica de la alteridad explicada en el tercer rasgo mayor de la hermenéutica del sí.

La identidad narrativa: la dialéctica entre mismidad e ipsedad.

Como se ha dicho con anterioridad, la configuración de la identidad narrativa se encuentra relacionada con el proceso de mimesis explicado por el autor. Si bien Ricoeur (1985a) señala que la identidad narrativa viene a corresponderse con la tercera mimesis, es claro que se relaciona con todo el proceso. Por este motivo, pueden relacionarse los diferentes elementos constitutivos de esta identidad con las mimesis.

La configuración de la identidad se comprende en Ricoeur de la siguiente manera: es una dialéctica entre la concordancia y la discordancia, o concordancia discordante, siendo la configuración “aquel arte de la composición que media entre concordancia y discordancia”⁶ (Ricoeur, 1990, p. 68). Aquí, la concordancia es entendida como un principio de orden que se le asigna a los hechos durante la constitución de la trama en el segunda mimesis. Por su parte, la discordancia hace referencia a los cambios en el curso de la intriga del relato que la hacen una transformación reglada, partiendo de una situación inicial con perspectiva a una situación final, lo cual también sucede en el proceso de la segunda mimesis.

Lo anterior significa, que la constitución de la identidad narrativa sucede simultáneamente a aquella de la intriga del relato. Por este motivo, Ricoeur (1990) equipara la configuración de la identidad narrativa con la identidad del personaje, por lo que también la pone en relación con la dialéctica del personaje, la cual corresponde a la dialéctica entre

⁶Traducción de las autoras. Texto original en francés: “cet art de la composition qui fait médiation entre concordance et discodance” (Ricoeur, 1990, p. 68).

la mismidad y la ipiedad. Esto se debe a la presencia de relaciones y contradicciones entre la integración secuenciada del relato, en un tercer tiempo que le da coherencia, unidad, articulación y completud; y la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad y la inestabilidad propias de los acontecimientos de la trama, lo cual es propio de la síntesis de lo heterogéneo.

En este sentido, la identidad narrativa viene a corresponderse con el paso de la acción al personaje en el proceso de constitución de la intriga, donde éste es comprendido como aquel que hace la acción en el relato y logra conservar una cierta identidad a lo largo del relato, la cual es correlativa a la identidad misma de la historia contada.

Ha de aclararse que la estructura narrativa supone el encadenamiento de dos procesos de la intriga, el de la acción y el del personaje.

En este punto, se desarrolla una dialéctica de la concordancia discordante que resulta interna al personaje. Esto se traduce en que la estabilidad general de la vida del personaje, con sus singularidades, en una totalidad temporal en sí misma, que le distingue de cualquier otro, entra en relación con la incertidumbre, el cambio y las rupturas impuestas por los acontecimientos imprevisibles (Ricoeur, 1990).

Esta dialéctica permite comprender la configuración de una identidad dinámica, siempre cambiante que se le atribuye al personaje, proceso que bien podría considerarse como la configuración de la identidad narrativa de los sujetos que emiten el discurso, más aún, cuando éste se trata del relato de vida referido a sí mismo o a la historia de una comunidad.

La cuestión de la ética.

Finalmente, se entiende que por la vía de la configuración del discurso como acción, se constituye la identidad narrativa de los individuos (Borisenkova, 2010) en constante interacción con el otro. Estos aspectos se encuentran íntimamente relacionados con la ética, dado que según Ricoeur (1990) no existe un discurso éticamente neutro. Dado que el discurso es acción y por medio de la acción se ejerce influencia sobre la configuración del otro y sobre su propia comprensión de sí, así como sobre la realidad, por los efectos de las propias narrativas; y dado que toda acción es atribuible a un quién, toda acción es adscrita a alguien, lo cual implica que a ese alguien se le adscribe la responsabilidad moral por los actos que ejerce; todas las personas pueden agenciarse en y a través de su discurso, ya sea oral o escrito, histórico o de ficción, y son éticamente responsables de ese agenciamiento y del efecto que éste tiene sobre otros.

Lo anterior explicita que la ética está atravesada por el principio de alteridad, como se comprende en las siguientes palabras de Ricoeur:

Poder alcanzar ‘la vida verdadera’ [o la felicidad, haciendo referencia a Proust] antes de morir; el elemento de alteridad que está inmediatamente asociado a ese deseo de una vida cumplida con y para los otros; y agrego enseguida: ‘en el marco institucional, en instituciones justas’. Es esta unidad que forma esto que llamo “ la ética”⁷ (Ricoeur et Jarczyk, 2010, p. 236).

⁷Traducción de las autoras. Texto original en francés: “Pouvoir atteindre ‘la vraie vie’ avant de mourir; l’élément d’altérité qui est immédiatement associé à ce souhait d’une vie accomplie avec et pour les autres; et j’ajoute tout de suite: ‘dans le cadre institutionnel, dans des institutions justes’. C’est cet ensemble qui forme ce que j’appelle ‘l’éthique’” (Ricoeur et Jarczyk, 2010, p. 236).

Holland, Lachicotte, Skinner y Cain: Agencia y mundos figurados.

En su libro “Identity and Agency in Cultural Worlds” (1998), los teóricos Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, proponen el abordaje de dos formas de agencia. La primera de estas es la improvisación, la cual se refiere a la ejecución de un comportamiento inesperado con respecto a un contexto específico donde existen relaciones asimétricas de poder. La segunda forma de agencia señalada por Holland y sus colaboradores ocurre a través de “simbolizaciones autodirigidas” o de nuevas significaciones, creadas por el “discurso interior” de cada quien. Tales simbolizaciones autodirigidas pueden ser usadas para dirigir el propio comportamiento o el de los demás y por esta vía, para determinar los sentidos y las sensibilidades que van a mediar la acción improvisada de las personas en determinados contextos.

Para Holland y sus colaboradores (1998), la capacidad de agencia depende de la configuración de la identidad de los sujetos en el marco de diferentes contextos. La identidad es contemplada como una interconexión densa entre los mundos públicos y privados que surge en el intercambio social. Por tal motivo, estos autores señalan que cada sujeto tiene múltiples identidades y que éstas se constituyen en “las formas de organización, públicas y privadas,... que median el desarrollo de la agencia humana” (Holland y colaboradores, 1998, p. 282).

Entre las características principales de la identidad, se observa que éstas, y los actos que se les atribuyen, se encuentran en permanente construcción y reconstrucción con respecto a determinados contextos históricos. En este mismo sentido, se desarrollan en campos públicos y privados a lo largo del tiempo y se configuran en la práctica social.

Según estos autores “las identidades en práctica... son constructos que pueden ser descritos por referencia a diferentes contextos de actividad” (Holland y colaboradores,

1998, p. 271), y se refieren, específicamente, a cuatro contextos que se encuentran relacionados entre sí, a saber, los mundos figurados, la posicionalidad, el espacio de autoría y la construcción de mundos.

Mundos figurados.

El primer contexto en el que se configuran las identidades de los sujetos son los mundos figurados. Holland y sus colaboradores (1998) los definen de la siguiente manera:

Por ‘mundo figurado’, queremos decir un campo de interpretación construido social y culturalmente en el cual son reconocidos actores y caracteres particulares, el significado es asignado a ciertos actos, y respuestas particulares son valoradas sobre otras. Cada uno es un mundo singular poblado por una serie de agentes... quienes asumen un rango limitado de actos de significado o cambios de estado... como movidos por un juego específico de fuerzas⁸ (p. 52).

En otras palabras, los mundos figurados son mundos construidos socialmente a través de los significados que se construyen en las relaciones interpersonales mediadas por el lenguaje. Estos mundos tienen sus propias reglas establecidas de manera convencional, es decir que las personas que interactúan en un determinado mundo social conocen las reglas implícitas que regulan el comportamiento y se desenvuelven en él según esas normas. De esta manera, las conductas de las personas, los modos de hablar, la manera de vestirse y de

⁸Traducción de las autoras. Texto original en inglés: “By ‘figured world’, then, we mean a socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others. Each is a simplified world populated by a set of agents... who engage in a limited range of meaningful acts or changes of state... as moved by a specific set of forces” (Holland y colaboradores, 1998, p. 52).

moverse en determinado mundo, son interpretados según los significados colectivos correspondientes al mundo figurado específico en el que se presentan, el cual se encuentra vinculado a un espacio y un tiempo determinados.

Caughey señala que las personas tienen la tendencia a imaginar mundos. Por su parte, Geertz asegura la existencia de redes de significado que conforman los mundos figurados y que, a su vez, incluyen todos los ámbitos culturales que se encuentran constituidos por imaginarios colectivos (citados por Holland y sus colaboradores, 1998). Como ejemplo de ello, Vygotsky (citado por Holland y sus colaboradores, 1998) hace referencia al juego simbólico de los niños, el juego del “como si”, en el cual los niños y las niñas cambian el significado de las palabras y de los objetos, a pesar de haber aprendido un significado cultural para esas palabras y esos objetos específicos. Este tipo de juego les permite “salir” de su realidad y entrar a nuevos mundos en los que involucran sus pensamientos, emociones y comportamientos.

En el mundo de la vida, los sujetos se encuentran sumergidos en diversos mundos figurados dependiendo de los diferentes contextos en los que se desenvuelvan. Estos mundos hacen parte y se conforman por imaginarios colectivos que van a definir las actividades que en él suceden y a su vez, las actividades diarias, el accionar de la gente y los diferentes acontecimientos que ocurren, los van formando y reformando constantemente. Es decir, los mundos figurados son un resultado cultural de las interacciones interpersonales. Los mundos figurados se reproducen socialmente y tienen cierta duración a lo largo del tiempo, así se encuentren asociados a un momento socio-histórico y geográfico específicos.

Holland y sus colaboradores (1998) hacen referencia a la teoría del campo de Bourdieu para explicar que en los mundos figurados se presentan jerarquías que van a determinar las

acciones de los agentes que se encuentran en él. Estas jerarquías determinan las relaciones de poder que se presentan en el campo y las conductas de los diferentes agentes, lo cual también depende del capital simbólico de cada uno de ellos, lo que a su vez, también les profiere cierto poder en esas relaciones. Es de aclarar que los autores señalan que “un campo es [una] ‘estructura-en-práctica’ y como tal es un mundo de relaciones, de posiciones sociales definidas únicamente contra uno y otro”⁹ (Bourdieu citado por Holland y sus colaboradores, 1998, p. 58).

Retomando a Vygotsky, los campos son mundos figurados en los que entra el juego del “como si” a formar una realidad donde los sujetos viven según las disposiciones simbólicas mediadas por las relaciones de poder, en donde el poder que tiene cada quien lo denota un determinado prestigio y ciertos privilegios, determinados por su posición social.

Los mundos figurados pueden evidenciarse fácilmente en las prácticas y las actividades de la gente, en donde los contextos de significado son los que va a dar sentido a tales prácticas y actividades y van a contribuir en la configuración de las identidades. Tal configuración también se encuentra influenciada por los artefactos utilizados en los mundos figurados, dado que los artefactos son elementos con una carga simbólica que median el accionar individual de las personas con un sentido y una articulación colectiva que a su vez, van a influenciar y evidenciar las jerarquías de poder presentes en estos mundos (Holland y sus colaboradores, 1998).

A manera de resumen, Urrieta (2007) señala las siguientes características de los mundos figurados: primero, son fenómenos culturales. Segundo, son contextos de significado situados en un tiempo y un espacio específico en donde los encuentros sociales

⁹Traducción de las autoras. Texto original en inglés: “A field is ‘estructura-in-practice’, and as such is a world of relationships, of social positions defined only against one another” (Bourdieu citado por Holland y colaboradores, 1998, p. 58).

y las posiciones de los sujetos adquieren cierto significado. Tercero, se reproducen y organizan socialmente. Y cuarto, distribuyen a las personas según sus relaciones en un cierto panorama de acción.

Posicionalidad.

Según lo mencionado anteriormente, Holland y sus colaboradores (1998) afirman que en los mundos figurados se presentan relaciones jerárquicas de poder que van a determinar ciertos poderes y privilegios a cada uno de los agentes que allí interactúa. Esto significa que a los agentes se les asigna una cierta posición dentro de ese específico mundo figurado, la cual es meramente social y da paso a la categorización de las personas en la sociedad. Tales categorías sociales se encuentran caracterizadas por una serie de comportamientos, conocimientos, expresiones emocionales, formas de hablar, formas de vestir, asociadas a ciertos lugares, actividades y grupos de personas. Tales categorías llevan a la configuración de identidades relacionales o posicionales dentro de ese mundo figurado. Es decir, que las identidades también son figuradas y se asocian con mundos figurados particulares.

Estas identidades posicionales hacen que las personas se comporten de cierta manera para garantizar su participación en ese mundo, según las reglas culturales establecidas. Las identidades figuradas hacen referencia a la manera como cada quien se asume o identifica en ese mundo con respecto a los demás y a la posición social que se le ha asignado en la cotidianidad. En palabras de Holland y sus colaboradores (1998)

La identidad posicional, como nosotros usamos el término, es la aprehensión personal de su posición social en el mundo de la vida: esto es, dependiendo del presente de otros, de su gran o poco acceso a los espacios, actividades, géneros, y, a

través de esos géneros, de voces autoritarias, o de ninguna voz en absoluto¹⁰ (p. 127-128).

En este orden de ideas, la identidad posicional hace referencia a una dimensión simbólica del discurso de las personas, pero a la vez se refiere a una dimensión práctica de su hacer en la vida cotidiana. Este hacer del sujeto en el mundo figurado, depende de los recursos de los cuales dispone para posicionarse en él, por lo que Holland y sus colaboradores (1998) retoman los conceptos de capital simbólico y de habitus de Bourdieu, para explicar cómo la interacción del agente con ese campo o mundo figurado está determinado por el capital simbólico del habitus y cómo este le profiere cierto poder y posición en ese mundo jerárquico social.

Al asumir cierta identidad posicional en un mundo figurado, se ejecutan ciertos actos que visibilizan las jerarquías sociales, los cuales se constituyen por gestos de distanciamiento o de filiación, en los que se emplean artefactos culturales que contribuyen en la explicitación de la posición social y cuyos significados son específicos de cada mundo figurado, por lo que un mismo artefacto puede adquirir diferentes significados dependiendo del contexto en el que es usado. Es de anotar que las posiciones sociales evidenciadas en la categorización de las personas también se encuentran reforzada por los lenguajes utilizados y atribuidos a cada una de las categorías del espectro de la jerarquización social. Esos lenguajes, artefactos y todos aquellos aspectos asociados a las posiciones sociales se denominan marcadores posicionales, que sirven para relacionar a los grupos de personas a

¹⁰Traducción de las autoras. Texto original en inglés: “Positional identity, as we use the term, is a person’s apprehension of her social position in a lived world: that is, depending on the others present, of her greater or lesser acces to spaces, activities, genres, and, through those genres, authoritative voices, or any voices at all” (Holland y colaboradores, 1998, p. 127-128).

privilegios o limitaciones particulares, develando su posición social en un mundo figurado específico.

Dado que las personas interactúan en diferentes mundos figurados en su vida cotidiana, ellas adoptan diferentes identidades posicionales dependiendo del contexto en el que se desenvuelvan, asumiendo diferentes posiciones en cada uno de esos mundos. Sin embargo, tal como lo señala Bourdieu, las personas pueden usar tácticas para modificar su posición en el campo, modificando su capital simbólico y otros aspectos que contribuyan en su empresa.

Según Holland y sus colaboradores (1998) los marcadores, que muchas veces pasan desapercibidos, pueden ser utilizados de forma consciente por los agentes para la planificación de tácticas que les permitan una mayor movilidad en determinado mundo figurado, lo cual modifica su propio comportamiento para acceder a nuevas posiciones y privilegios. Al ejercicio de estas estrategias de los autores lo denominan “identidades personificadas”. De esta manera, se observa una de las formas como las personas pueden agenciar su posición en un mundo específico.

Espacio de autoría.

Las identidades se configuran constantemente a través del uso del lenguaje. El lenguaje es el motor de la acción y se encuentra presente en la práctica social, en la cual el discurso individual entra en comunicación con aquel que es social o colectivo. Esto es lo denominado “dialogismo” por Bajtin (citado por Holland y sus colaboradores, 1998). Estos autores citan a Holquist para señalar que el ambiente estimula a los sujetos con códigos sociales y símbolos creados, transmitiendo ciertos mensajes, ante los cuales se asume una acción de omisión o se reacciona con sentido. Esta respuesta con un significado específico

es generada por el sujeto, lo que quiere decir que él o ella produce significado o “autorea” el mundo.

Para Bajtin “los lenguajes no sólo son... sistemas semióticos abstractos, sino inevitable e inextricablemente también perspectivas ideológicas y vividas sobre el mundo”¹¹ (citado por Holland y sus colaboradores, 1998, p. 170), dado que coexisten con la conciencia de la gente real. Esto significa que los lenguajes nunca son neutros, siempre están vinculados con significaciones particulares.

Es en este punto donde las personas pueden “autorear” el mundo, cuando crean significados. Siguiendo con Bajtin (citado por Holland y sus colaboradores, 1998) las personas pueden “autorear” el mundo al orquestar los elementos, las formas y los temas que reciben a través del discurso social, en determinado cronotopo. Esta orquestación se relaciona con las intenciones y los acentos que manifiesta el autor en ese contexto y en esa situación dialógica, gracias al lenguaje.

Por este motivo, las identidades son una expresión de la relación con el otro y se relacionan con los dos momentos propios de la comunicación humana, con el escuchar y con el hablar, en lo que se manifiestan las ideas que cada quien tiene de sí mismo. Continuando con Holquist (citado por Holland y sus colaboradores, 1998), las personas perciben el mundo y a sí mismas porque lo crean y se crean, a partir de sus propias intenciones y a través del lenguaje, por lo que logran modificar el mundo social; lo que se traduce en la autoría del mundo y lo que permite que cada quien asuma una posición en él.

Para Holland y sus colaboradores (1998), el discurso social entra en el sujeto, permea su cuerpo, y comienza a ser el primer referente para la construcción del propio pensamiento

¹¹Traducción de las autoras. Texto original en inglés: “languages are, for Bakhtin, not only abstract semiotic systems but inevitably and inextricably also ideological and lived perspectives on the world” (Holland y colaboradores, 1998, p. 170).

y de las sensaciones. Estos autores citan a Vygotsky para señalar que en el desarrollo cultural de las personas intervienen dos formas del discurso. Un nivel social del discurso, el cual llega a través del lenguaje y las prácticas sociales, que puede direccionar el comportamiento de los individuos, proceso que permite la introducción del sujeto en el mundo cultural según el cronotopo. Además, se encuentra el discurso individual o el interior, el cual se encuentra influenciado y posibilitado por el discurso social, y se constituyen en un discurso para sí mismo. Según este autor, estas dos formas del discurso se encuentran en tensión.

Según Bajtin (citado por Holland y sus colaboradores, 1998), el lenguaje es heteroglósico, es decir, que en él coexisten diferentes variedades y significados de un mismo código lingüístico. Igualmente, este autor señala que el discurso social presenta varias “voces” impuestas que transmiten ciertos mensajes al sujeto. A partir de estas “voces” el agente construye su discurso interior, sin ignorarlas, lo que hace es orquestarlas gracias a la propiedad heteroglósica del lenguaje, creando un discurso para sí, que resulta persuasivo y que media la reorganización y la expansión del discurso colectivo, para dirigir el propio comportamiento. Esta orquestación es lo que Bajtin denomina auto-autoría en la cual se evidencia el dialogismo entre el discurso social y el interior.

En este orden de ideas, el discurso interior es el lugar personal que encuentra el discurso social en el ser individual, en donde los significados culturales y la vida cotidiana social son traídos al agente, posibilitándole sus formas de reacción y de respuesta corporal y simbólica, posibilitando y dando sentido a su capacidad de autoría.

Construcción de mundos.

A partir del dialogismo propio de los mundos figurados, se evidencia cómo el discurso interior o personal se origina en el discurso social, mediante su apropiación por parte del sujeto. Él o ella, toma una posición frente a esos discursos o voces impuestas por la sociedad y las orquesta según sus propias intenciones. Les profiere un significado y un sentido según su experiencia, el contexto, su historia y el cronotopo en el que se encuentra con respecto a ese mundo figurado particular. A partir de esos nuevos significados atribuidos, el sujeto se posiciona diferente frente a esas voces del mundo figurado, generando nuevas interacciones con los demás y con el campo, dentro del entramado de las relaciones de poder y de los privilegios que todo ello le supone. El sujeto logra esta re-posicionalidad a través del control o de la modificación de su propio comportamiento, el cual está orquestado por ese discurso interior creado, configurando una identidad personificada. En este proceso se evidencia la capacidad de agencia a través del espacio de la autoría.

Esta autoría hace que surjan nuevas identidades que, al interactuar con los nuevos significados construidos y la orquestación de las voces sociales por parte del sujeto, contribuyen a la creación de nuevos mundos figurados, que llevan a la ejecución de nuevas prácticas imaginadas y nuevas virtualidades (Holland y colaboradores, 1998), las cuales, a su vez, modifican las identidades posicionales de los agentes. Estos nuevos mundos se generan a partir de la creación de nuevos elementos y de la recombinación de los ya existentes, los cuales hacen parte de dos tipos de estructuras de los mundos figurados: unas estructuras rígidas, que son difíciles de modificar, y otras que son más susceptibles de manipulación y que dan paso a la construcción de nuevos mundos figurados y al dialogismo entre varios de ellos y entre distintas voces, modificando así, las relaciones de

poder y las posicionalidades.

El arte como discurso agenciador: una postura propia.

Después de realizar un recorrido teórico por las propuestas de Paul Ricoeur, Gilles Deleuze y Félix Guattari, Fernando González Rey y Dorothy Holland y sus colaboradores con respecto a las nociones de agencia, identidad y subjetividad, resulta necesario esclarecer la postura conceptual de las autoras de este estudio para comprender mejor el análisis y las interpretaciones posteriores de los resultados del proceso investigativo.

Inicialmente, se abordan las nociones de identidad y subjetividad, por ser categorías íntimamente relacionadas con aquella de agencia, lo cual se ha evidenciado en varias de las posturas de los autores estudiados, y porque su concepción contribuye bastante en la comprensión de ésta última, la cual se constituye en la categoría central de este estudio. Dado lo anterior, se continúa con las claridades teóricas referidas a la noción de agencia.

Subjetividad e identidad.

Las autoras del presente estudio consideramos que las personas poseen tanto subjetividad como identidad. La subjetividad es aquello desarrollado por el sujeto o ser en movimiento cuando se desarrolla a sí mismo; es mediación y trascendencia y se relaciona con la capacidad de crear, transformar e inventar su propio mundo, así como con la generación de reflexión sobre sí, tal como lo propone Deleuze (1953).

Resulta evidente cómo esta noción de subjetividad presenta una estrecha relación con la noción de ipseidad planteada por Ricoeur (1990), la cual se caracteriza por la constante transformación y la novedad. Adicionalmente, ambas nociones comparten el principio de alteridad para su configuración, dado que se encuentran determinadas por la

intersubjetividad. En este sentido, podría decirse que la ipiedad es constitutiva de la subjetividad. En este mismo aspecto, se observa que la intersubjetividad también es característica de las nociones de subjetividad individual y social de González Rey (1997), las cuales son producto de las relaciones que se establecen con los demás y de la construcción de los significados para cada quien. Es de anotar que este último autor realiza una contribución muy importante al enfatizar que los significados construidos por los sujetos son resultado de los tejidos emocionales que elaboran, es decir, que la significación depende de la emocionalidad.

Adicionalmente, y retomando a Ricoeur (1990, 1998), la dialéctica entre la ipiedad y la mismidad da lugar a la constitución de la identidad narrativa. Este aspecto permite evidenciar que la subjetividad en Deleuze y la identidad narrativa en Ricoeur comparten la noción de ipiedad, pero que la mismidad le corresponde únicamente a la identidad. En este orden de ideas, el carácter de permanencia en el tiempo y estabilidad es un rasgo que es propio de la identidad, entendiendo que es modificable a lo largo del tiempo por efecto de la interacción constante con la ipiedad. En este punto, se recuerda la propuesta que hace González Rey (2008) con respecto a la subjetividad narrativa que se relaciona con los espacios constituidos a través del lenguaje, o del discurso como lo nombra Ricoeur, en los cuales se interpretan las emociones en y a partir de aquello que se narra. Desde este punto de vista, la subjetividad narrativa de González Rey es coherente con y puede ubicarse del lado de la ipiedad de la identidad narrativa de Ricoeur.

Por otro lado, al estudiar las diferentes fases que atraviesa el creador de una obra artística, señaladas por Deleuze (2002), y las tres mimesis a través de las cuales se constituye la trama del relato, planteadas por Ricoeur (1998), sobresalen varios puntos en común que permiten entender que la configuración tanto de la subjetividad como de la

identidad se dan por ese proceso conjunto, dado que en este estudio se entienden el arte y toda manifestación artística como formas de discurso, como formas únicas de lenguaje. Tal proceso de configuración presenta las siguientes fases:

Primera fase. Es aquella en la que se encuentran unas ideas o conceptos aislados, dispersos, propios de la discordancia, pero que tienen unos significados específicos que se comparten con otras personas.

Segunda fase. Es una transición en la que se establece una estructura o diagrama inicial que resulta siendo el punto de partida para la organización de los elementos presentes en la primera fase.

Tercera fase. Es la organización de esos elementos a partir de la estructura preliminar, donde todos los elementos se interrelacionan de manera coherente y adquieren una lógica determinada que les permite ser concebidos como una totalidad concordante. En esta fase se completa la constitución de la obra artística y/o del relato narrativo, según Deleuze y Ricoeur, respectivamente.

Cuarta fase. Ocurre cuando un interlocutor apropia la obra artística o el relato y lo comprende desde su propio mundo, desde su saber, su experiencia, su historia. Es el resultado de la interacción entre la subjetividad y la identidad del autor de la obra con aquellas de su interlocutor. Por esta vía, puede existir una influencia mutua en la configuración de la identidad y de la subjetividad del otro, entendiéndose a sí mismo como un otro para ese otro.

Todo lo anterior permite explicitar que en este estudio se hace énfasis en la concepción de subjetividad, debido a que el interés investigativo se centra en la transformación del sujeto y de la relación de esa transformación con las relaciones que él establece con los otros.

Agencia: el arte como discurso.

La concepción de agencia se aborda desde los postulados de Deleuze y Guattari, Ricoeur y Holland y sus colaboradores. Partiendo de Deleuze y Guattari (2002; 1985; 1980), la agencia es un proceso que ocurre a lo largo de las cuatro fases descritas de constitución del acto artístico y discursivo, de la mano con la configuración de la subjetividad, las cuales se encuentran completamente relacionadas, no totalmente diferenciadas y no se presentan de forma cronológica.

Siguiendo con estos mismos autores, lo anterior significa que la agencia es el proceso que parte de un momento de territorialización hacia un momento de desterritorialización, mediados por unas líneas de fuga que le permiten a los sujetos identificar otras realidades posibles. Aquí se concibe que el proceso de creación artística y discursiva emplea las líneas de fuga y la imaginación para romper las cargas cotidianas y los clichés para crear algo nuevo, lo cual facilita al sujeto su liberación de diversas formas de bloqueos y, así, logra transformaciones de su realidad. Este proceso implica un momento de reterritorialización, donde el sujeto se ubica en su realidad, pero luego de haber vivido una transformación de su ser.

El tránsito entre estos momentos propios del proceso de agencia, puede darse gracias a la acción del lenguaje; es decir, es el discurso de un sujeto el que lo puede llevar a desterritorializarse y a reterritorializarse con una comprensión diferente de su realidad. Lo anterior, es coherente con la concepción de agencia de Ricoeur, la cual es narrativa porque el sujeto puede agenciarse a través de su propio discurso, es el lenguaje el que le ofrece la capacidad de “poder hacer” y este “poder” es el que le atribuye su carácter de agente. Esto se debe a que, para Ricoeur (1985), el discurso es acción y la acción es discurso porque la acción se define por la red de intersignificación a la que pertenece (en el plano simbólico y

común con otros) y el agente es el que actúa, es el que “puede” a través del lenguaje.

Este proceso de agenciamiento supone la existencia de un cierto territorio del cual se desterritorializa y al cual se reterritorializa el sujeto. Tal territorio puede ser físico, emocional, simbólico, cultural, social, etc., lo que en palabras de Holland y sus colaboradores (1998) podría denominarse mundo figurado. Es en estos mundos figurados donde se presenta la agencia. En este sentido, pueden identificarse las líneas de fuga concebidas por Deleuze y Guattari con los actos de improvisación teorizados por Holland y sus colaboradores. Por esto, en el proceso de agenciamiento se presentan estas improvisaciones, motivadas por un discurso interior, que van a permitir la “orquestación” de los diferentes elementos de ese mundo figurado, para transformar su significación y lograr “autorear” el mundo, construir nuevos mundos y o posicionarse de manera diferente en ellos, es decir, redefinirse y reterritorializarse. Todo ello acontecido por la acción del discurso, el cual, para el caso de este estudio, puede ser artístico, aunque no únicamente de esta naturaleza.

En este respecto, se parte del supuesto de que los niños y las niñas configuran su subjetividad por sí mismos y que una de las formas de hacerlo se da a través de las prácticas artísticas como posibilitadoras de la creación y de la transformación de su propio mundo. Además, el arte, específicamente en el entorno escolar, se constituiría en el discurso o el lenguaje mediador de las relaciones intersubjetivas que les permiten desarrollar su imaginación y su capacidad creadora y transformadora, las cuales cobrarían mayor relevancia al encontrarse determinadas y moldeadas por las emociones de niños y niñas, lo que haría que adquirieran mayor sentido.

Desde este punto de vista, las cuatro fases descritas correspondientes a la configuración de la subjetividad dadas en el proceso de producción artística, se acompañarían por la

emoción que se genera en la interacción con el otro, los compañeros y la maestra, especialmente, y hallarían una mayor completud en la intersubjetividad y en la transformación misma que ésta produciría en el los niños y las niñas.

En este orden de ideas, las prácticas artísticas se configurarían en posibilitadoras de procesos de agencia en ellas y ellos, debido a que permitirían su desterritorialización y reterritorialización al interior de sus mundos simbólicos, por la vía de la improvisación artística que les permite posicionarse diferente en esos mundos y autorearlos a través del dibujo, la narrativa, los juegos teatrales, la plástica, etc.

EL RECORRIDO...

DISEÑO METODOLÓGICO

ENFOQUE

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque etnográfico en tanto pretende identificar las dinámicas de un cierto mundo social desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2011). Existen varios motivos que justifican la elección de este enfoque para este estudio: primero, se espera determinar si el arte se configura en los niños y las niñas campesinos del CED Rural La Mayoría, como una práctica de agencia, desde lo que ellos y ellas hacen, piensan, dicen y expresan a través de diferentes formas y naturalezas en su contexto escolar cotidiano.

Segundo, el estudio se lleva a cabo en el escenario de trabajo de una de las investigadoras, donde ella es maestra de los grados segundo y tercero. Esta investigadora adopta el rol de participante plena porque desde hace tres años pertenece al cuerpo docente del CED La Mayoría y por lo tanto, es reconocida como miembro de la comunidad. Estos años le han permitido ejercer un rol activo de diferentes maneras y por ello, sin vivir en ese lugar, actualmente hace parte importante de los procesos que se gestan en esta comunidad al desempeñar su labor pedagógica. Es de anotar que la participación plena consiste en dar prioridad a todos los acontecimientos que provienen de la inmersión en el campo, ejerciendo un rol activo en las actividades del grupo (Guber, 2011). Esta inmersión permite a la investigadora obtener información que de otra manera sería imposible obtener.

Tercero, las otras dos investigadores desempeñan el rol de observadoras participantes, dado que no se encuentran todo el tiempo en el campo, pero acuden a la CED La Mayoría con cierta regularidad y se involucran activamente en las actividades desarrolladas por los

niños y las niñas. Además, estas investigadoras emplean las técnicas etnográficas de registro de la información, privilegiando la voz de los y las participantes con respecto a las situaciones vividas en el contexto del estudio.

Cuarto, se tienen siempre presentes y se reconocen las diferentes formas de reflexividad que se presentan durante la investigación, a saber, la reflexividad de las investigadoras como sujetos con experiencias previas y puntos de vista que influyen en el trabajo de campo; la reflexividad de las investigadores en tanto investigadoras, cuyas premisas teóricas se constituyen en un posible filtro durante la observación, la participación activa y el registro de la información; y la reflexividad del otro, referida a las subjetividades de ese grupo de niños y niñas con las que se emprende este camino.

METODOLOGÍA

Esta etnografía tiene una metodología colaborativa, en tanto pretende que la voz y las opiniones de los niños y las niñas sean una parte fundamental de toda la investigación. Por tal motivo, se tienen en cuenta sus descripciones, percepciones e interpretaciones de las situaciones que viven y de su entorno, involucrando sus propias narrativas y lenguajes diversos, así como sus interpelaciones con respecto a las experiencias durante el proceso de investigación. Así, se llega a la construcción conjunta de conocimiento además de hacer interpretaciones con ellos y ellas, “para proveer tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos con nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas” (Rappaport, 2004, p. 2).

Igualmente, a lo largo de la investigación, se tienen presentes todas las propuestas, intereses y preferencias de niños y niñas a la hora de planear las actividades y encuentros a desarrollar con ellos. En otras palabras, se entabla un diálogo constante con ellos y ellas,

mediante rutas expresivas dinamizadas a través del arte, para fomentar espacios de manifestación de sus sentires, pensamientos, suposiciones, percepciones, etc. del mundo que habitan y de esta manera, ir identificando si estas manifestaciones se constituyen en prácticas de agencia. Este diálogo es fundamental para la construcción del conocimiento en torno al tema establecido.

Estas características propias de la etnografía colaborativa, implican la concepción de los participantes como *co-investigadores*, donde se establece una relación horizontal entre ellos y las investigadoras, desdibujándose las jerarquías evidentes de poder al otorgar a los niños y las niñas la posibilidad de decidir sobre todas las etapas del proceso de investigación. Es decir, se les trata como verdaderos interlocutores cuya palabra tiene un gran valor y es determinante para el curso de todo el proceso. Por ello, son los mismos niños y niñas quienes proponen las actividades artísticas que desean realizar, según sus motivaciones del momento, sus estados de ánimo, etc., e incluso, muchas veces deciden el momento en que se llevan a cabo tales prácticas, a pesar de haber otras actividades programadas en la planeación del día escolar.

CONTEXTO

En este estudio participa una población rural que se encuentra conformada por niños y niñas de primaria que asisten a al CED La Mayoría, ubicado en el Km 19 vía Sumapaz, en la vereda Las Margaritas de la localidad de Usme de la capital colombiana. Enseguida, se presentan algunas especificidades relacionadas con la zona rural de Usme, así como otras referidas a la vereda Las Margaritas y al CED La Mayoría.

Generalidades de la zona rural de Usme, Bogotá.

Los habitantes rurales de Usme Alto o Bajo Sumapaz, al tener una posición geográfica tan cercana a la urbe, están inmersos en una dinámica en donde convergen constantemente la zona rural y el mundo urbano. El ir y venir entre el campo y la ciudad redefine su identidad de pobladores como “ciudadanos campesinos”, en el marco de un discurso distrital que busca reconocerlos como ciudadanos partícipes de la dinámica social que los constituye como bogotanos, haciendo parte de un proceso de transformación del imaginario del habitante rural.

Los pobladores de esta “nueva ruralidad” están siendo formados en los Centros Educativos no sólo de Usme alto sino también de otras instituciones de carácter distrital. El sector educativo y sus instituciones de carácter público son el ente que hace presencia de forma permanente en las zonas rurales, siendo justamente sobre ellas donde recae la responsabilidad de la formación, no sólo desde una perspectiva académica, sino también como seres sociales que hacen parte de esta comunidad en la ciudad de Bogotá, lo cual permite que haya un proceso de integración entre estas dos realidades, el contexto rural y urbano que convergen en la ciudad.

Por ser una población con baja densidad, las personas sostienen lazos fuertes de amistad, vecindad y comunidad, en donde son habituales las uniones maritales entre parientes de una misma familia siendo común el parentesco entre una parte significativa de los habitantes. Los hombres y mujeres de las comunidades campesinas se relacionaban entre sí no sólo en el ámbito laboral, sino también en sus momentos de ocio, por así llamar a las reuniones en torno a diferentes celebraciones propias de la comunidad rural.

La transformación que atraviesa el medio rural en relación con la globalización que impregna las grandes ciudades capitales de la cual Bogotá no está exenta, obliga

necesariamente, a que los modelos tradicionales que parecen tan arraigados sobre todo en poblaciones rurales y en este caso no sólo haciendo referencia al papel de la escuela, sino también a otros espacios de socialización en donde de manera constante se aprende e interactuar por medio de actividades productivas y recreativas entre otras.

En este sentido el contexto rural presenta problemáticas como todas las comunidades en mayor o menor escala y por supuesto también potencialidades por afianzar.

Esta zona geográfica carece de coberturas en sistemas de comunicación como: señal de celular, acceso a redes de banda ancha o internet satelital, televisión por cable y hasta teléfono fijo en casa. La atención de la población rural dentro de la oferta de servicios educativos del sector está a cargo de la educación pública estatal.

Aspectos particulares de la vereda “Las Margaritas” y el CED Rural La Mayoría.

Los habitantes de la vereda “Las Margaritas,” una de las zonas rurales de la ciudad de Bogotá, no se consideran parte activa de ésta; esto es bastante común, por lo menos hablando de la localidad de Usme donde su territorio es mixto, es decir, se constituye de una parte urbana, otra rural y donde esta última específicamente es habitada por diversos colectivos humanos con intereses y particularidades en su relación con el territorio. Esta comunidad está constituida en su mayoría por población flotante que trabaja la tierra en las diferentes veredas, terrenos que pertenecen a pequeños empresarios agrícolas o hacendados, algunos de los cuales están radicados en la zona urbana de la ciudad; también hay campesinos nativos de su territorio que intentan conservar las raíces por medio de colectivos campesinos, entre otros.

En el aspecto pedagógico, el trabajo que se realiza desde la escuela, la mayoría de las veces, no es acompañado desde el hogar, no encuentra eco en la familia, a pesar de ser un

eje fundamental en esta construcción que se realiza de manera conjunta.

Los padres de familia de los niños que atiende el CED Rural “La Mayoría” se encuentran en edades que oscilan entre 18 y 25, y en algunos casos con un poco más de 40 años, pero además, en un porcentaje alto, (aun no estipulado), son analfabetas o sólo cursaron unos cuantos años de básica primaria, llegando a culminar quinto de primaria como el grado más alto alcanzado.

Participantes: protagonistas de este sueño investigativo.

Los 17 niños y niñas que hacen parte del estudio, en calidad de *co-investigadores*, tienen edades que oscilan entre los 7 y los 9 años y pertenecen a los grados 2° y 3° del CED Rural La Mayoría. Un alto porcentaje de ellos son nativos de la zona y en unos pocos casos, son provenientes de la zona urbana u otras zonas rurales del país.

William es uno de los co-investigadores, que hacen parte de este trabajo colaborativo, y es quien acercará al lector a crear una imagen de cómo son los protagonistas de esta historia. Para tal fin se presenta enseguida un apartado de un diario de campo de la investigadora participante plena.

Por instantes observo a los niños y niñas que me acompañan cada mañana y me detengo a reflexionar un poco en sus actitudes frente a las diversas vivencias que experimentamos en el entorno académico, así como las potencialidades que cada uno tiene y desarrolla en su cotidianidad...

Por ejemplo, podría decir que William es un niño de mirada apagada, rasgos fuertes dibujados en su rostro, dientes grandes, voz ronca y fuerte, supremamente bullicioso, expresivo y sonriente, no se siente cómodo con el contacto físico, como

besos y los abrazos, manifestaciones de afecto expresadas por sus compañeros o profesoras, no le gustan las matemáticas, ni las áreas que tengan que ver con pensamiento científico y concentración, pero ama profundamente pintar y colorear animales, plantas, el espacio, las estrellas, el bosque, el campo, las casas, etc., sus imágenes son una explosión de color constante que alegran al verlas. (Torres, 2013, p. 22, diario de campo)

RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se emplean diferentes técnicas de recolección de la información propias de la metodología etnográfica. Algunas de las técnicas utilizadas son concebidas específicamente para el diseño metodológico, privilegiando los fines colaborativos establecidos desde el principio de la misma. Las técnicas empleadas son: la participación plena, la observación participante, los diarios de campo, las conversaciones etnográficas, las entrevistas semi-estructuradas y las rutas expresivas. A continuación, se explica cada una de estas técnicas.

Participación plena.

Se refiere a la inmersión total en el contexto de la población que participa en la investigación, ejerciendo un rol activo en todas las actividades cotidianas que se realizan en éste e interactuando permanentemente con los miembros de la comunidad (Guber, 2011). Como se había mencionado anteriormente, una de las investigadoras se constituye en la participante plena por ser la maestra de los niños y niñas co-investigadores y porque se desempeña en el rol docente en esta misma institución desde hace más de tres años, por lo que realmente se ha integrado a esta comunidad.

Observación participante.

Esta forma de observación implica la participación activa en las actividades que realiza la comunidad con la que se desarrolla el estudio. Supone la vivencia de las experiencias que surgen en el día a día de estas personas, para lograr identificar las dinámicas que suceden en su contexto, aunque no resulta siendo una inmersión total en la vida de esa comunidad (Guber, 2011). En este estudio, como se había comentado con anterioridad, las otras dos investigadoras que no trabajan en la CED La Mayoría son quienes asumen el rol de observadoras participantes durante sus visitas a los niños y niñas participantes.

Diarios de campo.

La investigadora-participante plena y las observadoras participantes realizan diarios de campo que facilitan el registro de los eventos que surgen en la cotidianidad (Guber, 2011). Estos diarios de campo van acompañados por registros fotográficos y/o de video que permiten enriquecer la información recolectada y se constituyen en fuentes primordiales de información, en las cuales se realiza una descripción de las jornadas llevadas a cabo con niños y niñas, así como las reflexiones, interpretaciones y relaciones que se realizan durante esas interacciones en campo.

Conversaciones etnográficas.

Los diálogos espontáneos que surgen entre las investigadoras y los niños y niñas se constituyen en entrevistas desestructuradas, que aportan información valiosa para la comprensión de los diferentes eventos que se presentan (Guber, 2011), así como de las producciones artísticas realizadas por ellos y ellas durante su cotidianidad. Es de anotar que

se realizaron registros audiovisuales o de audio de varias de estas conversaciones.

Entrevistas semi-estructuradas.

Se presentan entrevistas semi-estructuradas que surgen a partir de la interpretación preliminar de las investigadoras y los relatos de los niños y las niñas. Este tipo de entrevistas se desarrolla entre las investigadoras y los co-investigadores, algunos de sus familiares y otras docentes de la institución educativa. Igualmente, algunas entrevistas surgen de los mismos niños y niñas y son realizadas entre ellos, según sus propios intereses e inquietudes. Todas las entrevistas semi-estructuradas fueron registradas en audio o en video.

Rutas expresivas.

Ya que el interés investigativo se desarrolla desde el mundo del arte en la escuela rural, se desarrollan una serie de actividades y acciones orientadas a fomentar espacios expresivos a través del arte, de tal forma que los niños y las niñas puedan manifestar lo que deseen y como lo deseen de manera espontánea. Las actividades pensadas con los niños y las niñas para favorecer sus manifestaciones y expresiones se enmarcan dentro de cinco “Rutas Expresivas”, a partir de las cuales se abren diversos caminos para la acción. Estas rutas han sido denominadas de la siguiente manera:

Ruta 1. Diario escolar y buzón.

Diario escolar.

Es un cuaderno que tiene cada niña y niño donde expresan libremente sus vivencias en la escuela, en el hogar, en su cotidianidad. Este diario es una herramienta que permite poner

en palabras escritas vivencias personales vividas dentro y fuera de la escuela, en él los niños y niñas tienen la posibilidad de escribir abiertamente, sin ninguna mediación pedagógica y sin temor a represalias por el lenguaje empleado, al relatar sus sentimientos y emociones respecto a algún suceso o acontecimiento experimentado ya que el ejercicio se realiza de forma individual y privada.

Buzón.

Es un pretexto de comunicación entre pares donde viajan los mensajes con diferentes motivos. En el 2010, la investigadora participante plena comenzó a trabajar como maestra en el CED Rural “La Mayoría” donde labora en la actualidad, desarrollando el trabajo pedagógico en un mismo salón con dos grados a la vez (2° y 3°). La maestra no tardó mucho en notar que los niños y niñas se comunicaban muy poco entre ellos y cuando lo hacían, en repetidas ocasiones lo realizaban de manera poco asertiva, es decir, con lenguaje soez y violento. En ese momento nace la idea del "Buzón Escolar", herramienta que les permitiría comunicarse los unos con los otros de forma escrita, en momentos en los cuales algo molestaba del otro o para agradecimientos y mensajes entre amigos. La escritura de las cartas tiene unos requisitos mínimos, se debe colocar de forma clara y legible el emisor y el receptor de la misiva, no se colocan palabras soeces ni mensajes ofensivos dirigidos a los compañeros, tampoco pueden realizarse anónimos amenazantes. Esta propuesta del buzón se puso en consideración de los estudiantes para su aprobación y a partir de ello se inició esta estrategia de comunicación que aún se practica en la actualidad y que está cerca de cumplir 4 años de existencia.

Ruta 2: Contador de historias y creación literaria.

El contador de historias.

Es un ejercicio de construcción individual que va tejiendo la construcción colectiva de un libro de historias ilustradas. Nace del interés de los niños y niñas por escribir y del interés de las investigadoras en descubrir cuántas cosas pueden hilarse y conocerse a través de la escritura.

Antes de iniciar el trabajo de campo la maestra investigadora comentaba lo importante que es para estos niños y niñas leer y escribir. Ese gusto por la literatura y la escritura se basa, en gran parte, en el proceso de iniciación a la lectura que desarrollaron durante la formación de su proceso escolar. Teniendo en cuenta este antecedente y el gusto y el interés de los niños y niñas por este campo, se realizaron dos cuadernillos de hojas de colores en blanco para construir el contador de historias.

La dinámica del contador es totalmente libre, va rodando de mano en mano, de niño a niño, es llevado a los hogares y allí quien lo tiene puede crear una historia y acompañarla de un dibujo. Así, van rodando los contadores y se van llenando de historias y dibujos. De la misma manera, esta herramienta va contando las historias escritas a niñas, niños y familias que las leen.

Cadáver exquisito.

Este es un ejercicio que se lleva a cabo bajo dos modalidades. En la primera de ellas, se trabaja por parejas involucrando el dibujo. A cada pareja se le reparte una hoja en blanco. Las parejas doblan la hoja como un acordeón, para luego desdoblarla y volverla a doblar sobre sí misma, según la guía dada por los pliegues. Un miembro de la pareja dibuja algo en el extremo que queda visible de la hoja, hasta el límite que le permite el pliegue. La

misma persona desdobra la siguiente porción de la hoja y hace que algunas pocas líneas de su dibujo pasen, tan sólo un poco, a esa parte de la hoja. A continuación, el autor del dibujo dobla la porción utilizada, de tal manera que quede escondida dentro de los pliegues de papel, para que la otra persona no pueda ver el dibujo, y la pasa a su compañero. La otra persona debe dibujar lo que desee en la segunda porción del papel, donde se encuentran unas pocas líneas del dibujo de su compañera o compañero. No puede ver más. Debe dibujar utilizando esas líneas que le fueron dejadas, sólo en la porción de hoja que le corresponde. Esta misma niña o niño debe desdoblar la siguiente porción y sobrepasar un poco los límites de su dibujo sobre ésta, dejando una pequeña guía para que su compañero continúe la acción. Luego, dobla la porción donde está su dibujo, siguiendo la lógica de los dobleces y escondiéndola de la vista de su compañero. Así sucesivamente, van dibujando y se van pasando la hoja doblada el uno al otro, hasta que toda la hoja queda dibujada. Ambos desdoblan la hoja y observan el dibujo que crearon entre los dos, sin saber lo que el otro hizo. Comentan las formas que identifican.

La segunda modalidad del cadáver exquisito se realiza a través de la escritura de una historia. Para ello, se sigue la misma lógica descrita en la primera modalidad, con las mismas parejas, pero en vez de dibujar se escriben algunas líneas de una historia, dejando visible para el compañero sólo la última frase de lo escrito. Al terminar se lee conjuntamente la historia resultante. A lo largo del día o de la semana, se van leyendo las historias creadas por las parejas para que todos puedan compartir sus creaciones con los demás. Siempre se cuenta con la aprobación de los autores de las historias para su lectura frente a los demás.

Las niñas y los niños manifiestan su agrado hacia esta actividad debido a la sorpresa que les causa el producto final que se elabora sin saber realmente lo que se está haciendo.

Ruta 3: Encuentros de exploración corporal.

En el marco de esta ruta, los niños y las niñas deciden realizar juegos escénicos teatrales que les permiten reforzar los aprendizajes que han tenido en algunas de las asignaturas. Por ello, todos se distribuyen en grupos, como desean hacerlo, y se disponen a inventar historias que puedan narrar y representar a la vez, utilizando la figura del narrador y apropiándose del tema de la clase. Cada grupo crea una corta historia, distribuye los personajes entre sus miembros y se dispone a improvisar, modificando la historia según las nuevas ideas que surgen. Ensayan varias veces. Posteriormente, las representaciones de cada grupo se presentan frente a toda la clase y se logran identificar algunos temas que para ellos y ellas son importantes. Estos encuentros de exploración corporal son registrados en video.

Ruta 4: Encuentros de exploración plástica.

En el marco de esta ruta se desarrollan diferentes actividades de exploración. Algunas de ellas son propuestas por las investigadoras y otras por los niños y las niñas. Entre las actividades de expresión artística realizadas desde esta ruta, ellos y ellas consideran como más significativas las siguientes:

Dibujo: para dar a conocer algo de mí.

En el encuentro inicial, se les solicita a todos los participantes elaborar un dibujo que permita a las investigadoras conocerlos mejor. Pueden dibujar lo que desean. Todos se disponen en los grupos en los que siempre están organizados, como lo desearon desde el principio de año y divididos por grados. En general, dibujan sus casas y a ellos cerca de éstas, en medio de un entorno natural. Algunos dibujan a sus compañeros de escuela y otros

copian el dibujo del compañero del lado. Otros llegan a acuerdos con un amigo para decidir el dibujo a realizar. En general, se muestran muy tímidos con las observadoras participantes.

¿Qué quiero ser cuando sea grande?

Esta actividad también involucra el dibujo y cuenta con dos momentos distanciados en el tiempo. Los niños y las niñas dibujan en dos ocasiones lo que sueñan ser cuando crezcan, refiriéndose a la labor o actividad económica que desean ejercer. La primera vez se distancia un año de la segunda. Se observa que la mayoría de las niñas desean ser maestras, lo cual se reafirma un año después. De parte de los niños, por lo general ellos deciden cambiar de oficio el siguiente año; algunos de ellos pasan de roles relacionados con la guerra a actividades de servicio a los demás.

Ruta 5: Miradas. Ejercicios fotográficos.

Los ejercicios fotográficos permiten conocer la mirada que tienen los niños y las niñas del contexto que habitan. Estos se constituyen en una propuesta de las investigadoras que los niños y niñas aceptan con mucha alegría y se desarrolla durante más de un mes con una cámara fotográfica digital que ellos y ellas reciben al inicio de la jornada y regresan nuevamente dos o tres días después. El ejercicio que se construye con niños y niñas consiste en tomar fotografías de manera libre a las cosas y eventos que desean. Posteriormente a la toma de las imágenes, se realizan encuentros donde todos observan las fotos tomadas por cada uno. Entre tanto, el autor de las fotos relata lo que considera relevante con respecto a éstas, describiendo el lugar, la situación y el porqué de la toma fotográfica.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección, tiene varios tratamientos para ser posteriormente analizada. El tratamiento de la información se expone enumerando varios momentos, lo cual no supone el seguimiento de unas fases rígidas y cronológicas de tratamiento, ya que éstas se extrapolan y se relacionan entre sí a lo largo del tiempo; estos momentos son descritos para facilitar el proceso de análisis de la información empleado para realizar las interpretaciones y definir las conclusiones del estudio.

Organización de los datos.

Toda la información se trabaja según la técnica de recolección utilizada, esto se lleva a cabo de la siguiente manera: los diarios de campo son transcritos en su totalidad, al igual que los registros de audio y de video resultado de las conversaciones etnográficas, de las entrevistas semi-estructuradas y de la ruta de exploración corporal.

La información obtenida a través de las rutas expresivas, tanto en los procesos de la producción artística como en los productos mismos, son estudiados por nosotras como investigadoras en reuniones de discusión, en las que se arrojan unas primeras interpretaciones a priori sobre esos datos, a la luz de la información obtenida por la participación en campo, aquella proporcionada por las conversaciones etnográficas y el conocimiento que tiene la investigadora participante plena de las dinámicas grupales y de la vida y las características personales de cada co-investigador. A partir de esos encuentros, se identifican las posibles entrevistas semi-estructuradas que se requieren hacer para

complementar la información, así como se planean encuentros con los niños y las niñas, para que ellos y ellas puedan expresar su manera de interpretar sus procesos y producciones artísticas y para que manifiesten las relaciones que identifican entre éstos y sus vivencias cotidianas o las experimentadas a lo largo de su vida. Estos encuentros con niños y niñas son registrados en audio o en video, registros que son transcritos posteriormente.

Codificación inicial.

Se realiza la codificación inicial de toda la información transcrita de las diferentes fuentes, a partir de lo propuesto por Strauss y Corbin (1990), a excepción de la contenida en los diarios de campo, al igual que de los productos artísticos de niños y niñas. Al comenzar, se hace esta codificación organizando la información por las rutas expresivas principalmente, y las otras técnicas de recolección utilizadas. Estos códigos emergentes visibilizan claramente los intereses de los co-investigadores, los temas a los que más prestan atención y la manera de nominarlos, lo cual permite ir identificando algunas categorías iniciales (ver anexo 1. Ejemplo de codificación inicial de productos ficcionales).

Categorización axial.

Esta categorización se lleva a cabo según lo propuesto por Strauss y Corbin (1990). En los momentos de realizarla se hace notorio que es necesario hacer un tratamiento diferenciado entre lo que se denomina “productos ficcionales” de los “productos no ficcionales”. Los productos ficcionales hacen referencia a las producciones artísticas de niños y niñas que no tienen una conexión directa y evidente con la “realidad”, tales como cuentos, representaciones teatrales, dibujos, ejercicios literarios, etc. Por su parte, los productos no ficcionales son los registros e información que tienen una relación más

evidente con las vidas de niños y niñas y con las dinámicas que se presentan en sus hogares, en el contexto escolar y el comunitario; estos productos surgen de las conversaciones etnográficas, las entrevistas semi-estructuradas y de las rutas expresivas. Los productos no ficcionales de las rutas expresivas son, prioritariamente, el resultado de los encuentros de interpretación de la producción artística por parte de los co-investigadores.

La mencionada diferenciación de los productos ficcionales de los no ficcionales a la hora de categorizar, surge de la identificación de categorías de naturaleza diferente para cada uno de estos “grupos” de productos, dado que se maneja un lenguaje muy diferente por parte de niños y de niñas en cada uno de ellos, por lo que la nominación de sus intereses e inquietudes son diferentes, lo que facilitaba la agrupación de las categorías teniendo en cuenta este criterio, dado que no se encontraban conexiones claras entre los códigos de un grupo y los del otro (ver anexo 2. Ejemplo de categorización axial de productos no ficcionales y anexo 3. Ejemplo de categorización axial de productos ficcionales).

Interpretación y conclusiones.

Si bien se presentó la descrita diferenciación entre la categorización de los productos ficcionales de los no ficcionales, durante este mismo procedimiento y en las interpretaciones posteriores, se observa que, a pesar de que tanto en un grupo como en otro no se encuentran necesariamente las mismas categorías, éstas sí están relacionadas entre sí. Por lo anterior, se toma la decisión de analizar la información a partir de las rutas expresivas, a la luz de la información enriquecida y complementada por los productos no ficcionales que no se encuentran enmarcados en ninguna ruta, así como de la información proporcionada por los diarios de campo y el abundante e inestimable conocimiento y experiencia de la investigadora participante plena. En este punto, cabe resaltar que como no

se trata de un proceso rígido, sistemático y cronológico, y dado lo comentado anteriormente, las categorizaciones e interpretaciones iniciales facilitan la apertura de espacios de identificación de las percepciones y las interpretaciones de los co-investigadores para trabajar concretamente algunas de las rutas expresivas, especialmente las rutas de exploración literaria, corporal y de miradas.

Igualmente, se hace necesario anotar que a lo largo de los diferentes momentos descritos, siempre se van realizando interpretaciones complementarias, a partir de las categorías analíticas inicialmente propuestas por las investigadoras y los postulados teóricos abordados durante la construcción del marco teórico. Lo anterior permite que, de manera simultánea, se logre la lectura de las categorías propias de los co-investigadores con aquellas conceptuales a partir de la postura teórica propia adoptada por las investigadoras desde los planteamientos de los autores estudiados.

VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Según Hansen (citado por Massonnat, 1989), la validez de un estudio implica que los resultados y conclusiones de éste deben reflejar, de manera efectiva, la realidad empírica y además, que los constructos elaborados por los investigadores hacen estimaciones de categorías reales de la vida de las personas. En esta investigación se puede afirmar que el criterio fundamental de validez es la triangulación, como puede hacerse evidente al observar las técnicas de recolección utilizadas y el procedimiento de análisis de la información descrito.

La triangulación de la información se realiza al relacionar datos que provienen de diferentes fuentes y que son obtenidas a través de diversos métodos con respecto al mismo

fenómeno (Trend, citado por Massonnat, 1989) En este orden de ideas, esta investigación emplea dos tipos de triangulación: 1) Triangulación del investigador, debido a que hay tres investigadoras proponentes del estudio, que asumen dos roles distintos en el mismo, a saber, la participación plena y la observación participante; de la misma manera, al tratarse de una etnografía colaborativa, los niños y niñas participantes adquieren el rol de co-investigadores, lo cual permite que también exista una verificación intersubjetiva con ellos y ellas. 2) Triangulación metodológica, dado que se emplean diferentes técnicas de recolección de información, tales como la participación plena, la observación participante, los diarios de campo, las conversaciones etnográficas, las entrevistas semi-estructuradas y las cinco rutas expresivas, concebidas específicamente para este estudio.

De otro parte, también puede considerarse la utilización del método de validez respondiente o negociación, señalado por Pérez (1994), ya que los resultados parciales identificados por las investigadoras se contrastan con las percepciones de los co-investigadores, así como con las opiniones de aquellas otras personas que se constituyen en informantes, como es el caso de otra docente de la institución educativa.

ROL DE LAS INVESTIGADORAS Y REFLEXIVIDAD

En este estudio, existen dos aspectos primordiales a contemplar detenidamente. El primero de ellos se refiere al *rol de las investigadoras*, debido a que este rol adopta unas características particulares por tratarse de una etnografía colaborativa. Esto implica que, a lo largo de todo el estudio, el poder de decisión no se encuentra únicamente a cargo de las investigadoras, también está en manos de los niños y las niñas co-investigadores. En este orden de ideas, se pretende establecer una relación horizontal en el trabajo de campo con ellos y ellas.

Sin embargo, es claro que, aunque se hacen esfuerzos por subvertir los órdenes jerárquicos cotidianos, es inevitable la presencia de tales desigualdades por varios motivos: En primer lugar, la investigadora participante plena es la maestra de aula de este grupo de participantes, por lo que tiene un poder que su papel mismo le atribuye en la interacción cotidiana con ellos. En segundo lugar, las observadoras participantes son presentadas por la maestra y de inmediato, son asociadas con este rol, por lo que los co-investigadores se dirigen a ellas como “profes”. Y en tercer lugar, las tres investigadoras son personas adultas y a la vez, son “profes”, lo que hace que niños y niñas interactúen con ellas como han aprendido que deben hacerlo con los maestros y con los adultos en general, con una actitud sumisa y subordinada.

A pesar de lo anterior, las prácticas pedagógicas participativas que la maestra investigadora ejerce en sus clases, desde antes del comienzo de la investigación, les ha permitido comprender que su voz tiene un lugar muy importante para decidir lo que se va a hacer, pero también que todo es negociable y que se debe llegar a acuerdos con los demás. Este aspecto favorece el proceso colaborativo de la investigación desde el punto de vista metodológico, dado que los co-investigadores, aún en el marco de las mencionadas jerarquías, proponen abiertamente las actividades que desean hacer y se escuchan entre sí para tener en cuenta la opinión del otro.

Es necesario reconocer que no se logra desarrollar una etnografía colaborativa desde todos los puntos de vista, debido a que las categorías teóricas iniciales son propuestas por las investigadoras, aunque las categorías emergentes sí parten de los intereses de los participantes. De la misma manera, el momento de la escritura de los resultados y la concepción de las conclusiones finales no se hace en compañía de ellos y ellas por razones de tiempo. Sin embargo, vale la pena resaltar que el trabajo de campo sí resulta siendo en

colaboración, así como varios de los momentos de interpretación de la información, en los cuales los co-investigadores manifestaron sus percepciones con respecto a la producción artística y las transformaciones que evidencian en ellos mismos.

El segundo aspecto fundamental a contemplar es la *reflexividad*. Al tratarse de una investigación etnográfica, es necesario hacer referencia a las diferentes dimensiones de ésta, que ejercen influencia en el curso de todo el estudio. Una de las dimensiones de la reflexividad mencionadas por Guber (2012) hace referencia a aquella del investigador como persona, es decir, como miembro de una cultura específica y con determinadas experiencias personales que contribuyen en la forma que toma la percepción del mundo.

En este sentido, durante la realización de este estudio convergen las reflexividades de la investigadora participante plena y de las investigadoras observadoras participantes, las cuales influyen el curso del proceso y, evidentemente, la formulación misma del problema, teniendo en cuenta que todas las investigadoras han tenido aproximación con la experiencia artística desde diferentes ámbitos. Cirley, la investigadora participante plena tiene experiencia en el campo de la literatura y de la danza; Juanna, una de las observadoras participantes tiene formación en educación artística y en especial, practica la música y la pintura en el trabajo con niños y niñas de primaria; finalmente, Ivonne Natalia, la otra observadora participante, tiene formación y experiencia en teatro y en danza.

Estas vivencias personales que frecuentemente se mezclan con el ámbito profesional, han marcado hitos en las vidas de las investigadoras. El arte ocupa un lugar muy importante en sus existencias y en algunos casos, se ha constituido en un medio de transformación y de descubrimiento de sí mismas. Por tal motivo, el interés investigativo se centra en las prácticas artísticas y su relación con el agenciamiento.

De otra parte, también es necesario recordar la reflexividad teórica, la cual también

tiene una historia para cada una de las investigadoras. Dos de ellas, Cirley y Juanna, son docentes de grados de primaria y tienen muy claras sus posturas teóricas con respecto a la pedagogía. Ivonne, por su parte, es psicóloga con formación teatral, por lo que siempre ha utilizado estrategias artísticas en sus intervenciones con diferentes tipos de población. Al analizar las posturas de las tres sobre el deber ser de la pedagogía, éstas se encuentran en concordancia y acompañadas por unas nociones comunes sobre la didáctica. De la misma manera, a lo largo del recorrido teórico que se realiza en la maestría, surge el interés de abordar las categorías analíticas elegidas desde ciertos autores que permiten su lectura en relación con el arte. Esto lleva a que las prácticas artísticas se constituyan en categoría analítica, en propuesta metodológica y en práctica pedagógica en el marco del estudio. Es necesario no olvidar que el arte es una herramienta que desde antes de comenzar la investigación ha sido utilizado por la maestra-investigadora en su práctica pedagógica cotidiana; por lo tanto, lo que surge en la forma de las rutas expresivas, es la organización de la comprensión de esa práctica pedagógica.

Es de anotar que la lupa teórica elegida se va transformando durante el trabajo de campo, dado que éste se realiza de manera simultánea con la estructuración del marco teórico. Esto lleva a las investigadoras a realizar interpretaciones “a priori” desde los planteamientos seleccionados, lo que con frecuencia, conduce a su cuestionamiento. Por lo anterior, se toman decisiones relacionadas con hacer encuentros con niños y niñas o entrevistas semi-estructuradas, para ahondar en determinados aspectos sin caer en la omisión de la voz de los protagonistas.

Esta reflexividad teórica se mezcla fácilmente con la personal, más aún, al elegir la categoría de agencia como uno de los ejes de análisis centrales, debido a que la experiencia de transformación personal vivida a través del arte, concuerda con las posturas teóricas

manejadas por los autores abordados. Este aspecto hace más fuerte la convicción de tal relación y el querer ver agenciamientos en todo ejercicio artístico. Sin embargo, entre las mismas investigadoras se identifica esta tendencia y por ello, se decide hacer énfasis en la metodología colaborativa de esta etnografía.

Por otro lado, también se reconoce la reflexividad de campo. Esta dimensión de la reflexividad tiene que ver con aquella propia de los niños y niñas participantes en el estudio, con sus características personales, culturales, campesinas, etc., así como el contexto escolar en el que se encuentran. Esta reflexividad hace que se visibilicen otras categorías emergentes a lo largo de la investigación, categorías que son realmente importantes para los co-investigadores porque se relacionan con sus vivencias cotidianas y con la forma como se ellos y ellas se refieren a éstas a través de sus propios lenguajes.

AL FINAL DEL CAMINO...

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo recoge los resultados de las experiencias vividas en la investigación, obtenidos durante un año y tres meses de nuestro trabajo realizado en compañía de los niños y las niñas de 2° y 3° del CED Rural “La Mayoría” como co-investigadores. A continuación, clasificamos estos resultados a partir de las rutas expresivas explicitadas en el capítulo anterior, ya que éstas no solo se constituyen en técnicas de recolección de la información, sino también en columna vertebral de la investigación, dado que permiten dar forma y materializar la categoría central de prácticas artísticas que orienta este estudio y evidenciar las prácticas pedagógicas que posibilitan procesos de agencia en esta población a través del arte.

Es de anotar que si bien los resultados se organizan a partir de las rutas expresivas, cada una de ellas se analiza en primer lugar, desde las categorías emergentes en el campo, es decir, aquellos aspectos que resultan de mayor relevancia para los niños y las niñas co-investigadores y en segundo lugar, desde la relación de tales categorías con aquellas “formales” que se constituyen en nuestro objeto de indagación central.

Enseguida, se presentan los resultados de este proceso desde cada ruta expresiva, los cuales analizamos y discutimos tal y como fue explicado anteriormente y a la luz de la postura conceptual adoptada por nosotras, postura que se encuentra descrita detalladamente en el capítulo correspondiente al marco teórico.

ruta 1: BUZÓN Y DIARIO ESCOLAR

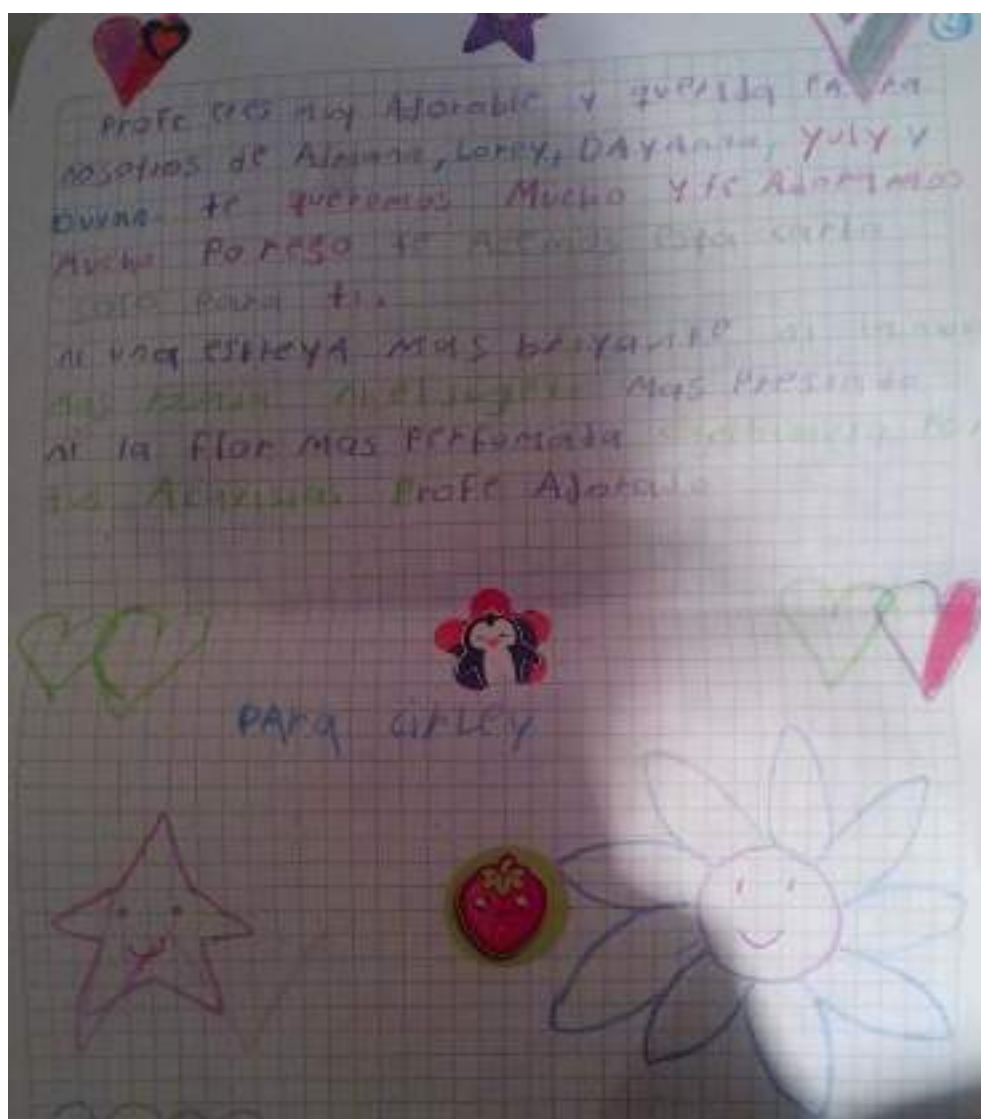
La lectura y la escritura es una herramienta que se privilegia en el aula de 2° y 3° grado, ya que ha permitido entablar un vínculo afectivo con los niños y las niñas que inician cada año en el curso. La maestra-investigadora participante plena considera que los lazos emocionales son fundamentales antes que cualquier desarrollo cognitivo; además, esta creación de vínculos contribuye al fortalecimiento de los procesos sociales de los sujetos. Por tal motivo, la posibilidad de poner nuestras emociones, sentimientos, pensamiento y argumentos en una hoja en blanco de forma escrita es algo que es valorado no solo por nosotras como investigadoras, sino también por los niños y niñas acompañantes de este proceso, el cual además hace parte de su cotidianidad en este escenario que compartimos de aprendizaje. Partiendo de esta premisa nacen dos herramientas llamadas Buzón de Aula y Diario Escolar que germinan entre los años 2010 y 2011, las cuales han trascendido a otros niveles por petición de los mismos estudiantes a las maestras titulares de grados como 4° y 5°, para continuar con los procesos de comunicación escritural privada y personal.

Buzón.

El buzón es una forma escritural de comunicación asertiva entre compañeros y maestra, un recurso que a diario expone en las cartas escritas por los niños y niñas, sentimientos, expresiones de afecto y amistad; categorías que emergen durante el proceso de análisis. Los co-investigadores aseguran que “tener la posibilidad de decirle a alguien lo que piensan y sienten sobre él o ella, los ayuda a no ser creídos y envidiosos con sus compañeros y ser en realidad buenos amigos, además de poder expresarle a su profesora lo mucho que la quieren y valoran lo que ella les enseña” (*conversación etnográfica, marzo 12 de 2014*). Estos *sentimientos* aparecen transversales en varias de las rutas expresivas abordadas

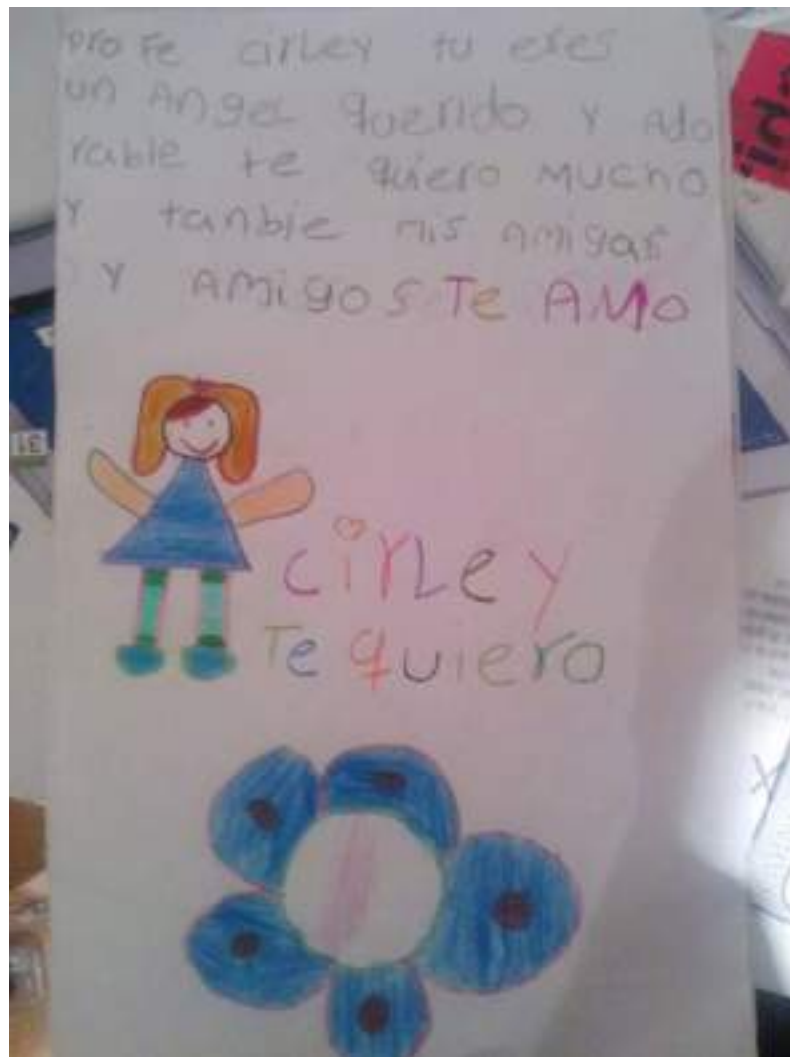
durante la investigación, posicionándola como la categoría más fuerte hallada en el estudio, de la cual se ampliará más en la siguiente ruta expresiva: “encuentros de exploración literaria”.

El buzón no cuenta con un rastreo minucioso ya que al igual que el diario, son formas escriturales que son personales y privadas. Las fotografías que se pueden contemplar a continuación hacen parte de un par de cartas dirigidas a la maestra investigadora participante plena, quien las ha compartido para enriquecer el documento.



Carta escrita por los niños y niñas que en la actualidad cursan 3° dirigida a la

maestra



Carta escrita por Yuly para la maestra

Diario Escolar.

La escritura en el diario es una forma escritural de carácter personal y privado; sólo se comparte lo que el escritor desee, no hay un rastreo pedagógico por parte de la investigadora participante plena o de las otras investigadoras, ya que se ha mencionado antes el “diario escolar” es confidencial, es por ello que no tiene un rastreo, más allá del permitido por los niños y las niñas.

A continuación se podrá conocer lo que algunos niños y niñas co-investigadores piensan acerca de llevar un diario en la escuela:

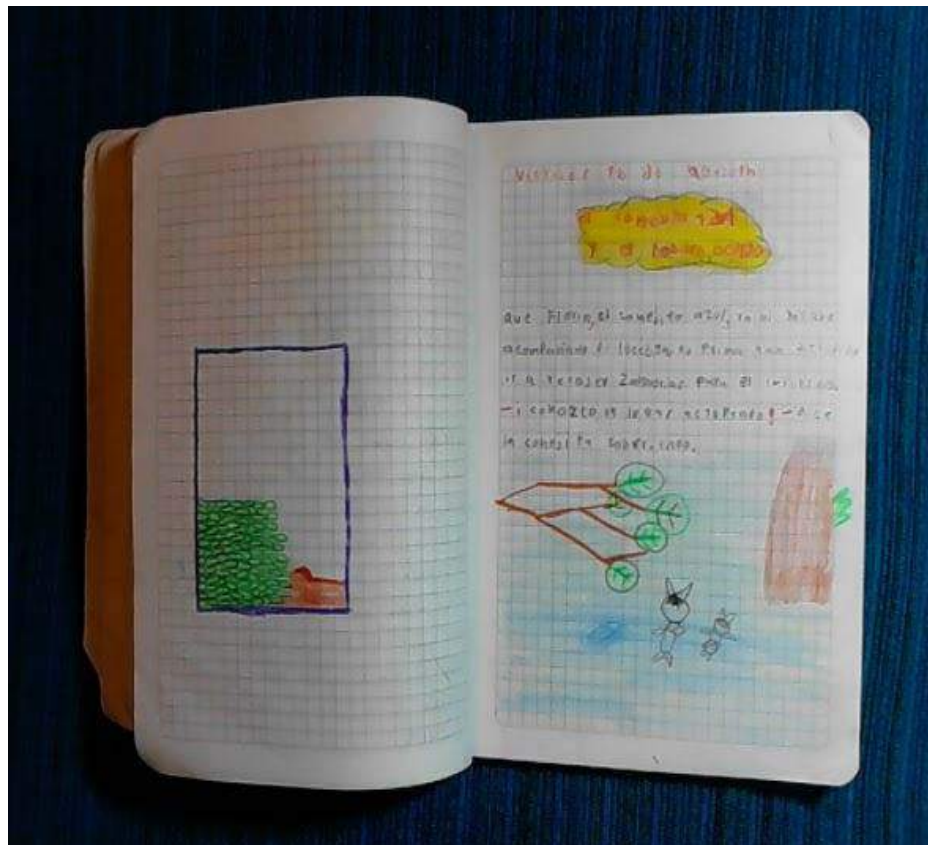
Dayana: “A mi me parece que muy bonito, o decir que uno puede decir y escribir cosas, o cosas de decir, por ejemplo si los papás le pegan”.

Adriana: “Uno puede guardar lo que quiera y que uno quiere que los papás no vean, también escribir cuentos e historias y también dibujar”.

Lorey: “Es muy bonito porque uno puede escribir historias y cosas que a uno le pasan en el salón o en la casa”

Yurany y Yuly: “Que por ejemplo uno puede aprender, leer y escribir y aprender muchas cosas”

(Conversación etnográfica, registro de audio)





Fotografías autorizadas por Camila, de su diario escolar

Por consiguiente, llevar un diario escritural, para los niños y niñas se convierte en una forma de configuración de su subjetividad a través del uso del lenguaje escrito, con lo que recordamos que el lenguaje es el motor de la acción y se encuentra presente en la práctica social. Holland y sus colaboradores (1998) citando a Holquist hacen referencia al uso de símbolos y códigos sociales creados por el sujeto que para él o ella tiene algún significado, es decir, “autorea” el mundo.

En este sentido, el discurso interior de los niños y las niñas escrito en las páginas privadas de su diario es el lugar personal de su ser individual, que les abre la posibilidad de

agencia al plasmar en muchas ocasiones, relatos de maltrato vivenciados en sus hogares, los cuales podríamos llamar “agencia encubierta”, pues están alejados de las miradas de los adultos (padre, madre o maestra), posibilitándoles formas de reacción que dan sentido a su capacidad de autoría.

RUTA 2: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN LITERARIA

A través de la ruta dos, que comprende ejercicios creativos de escritura por parte de niños y niñas, se identifican varios aspectos que permiten conocer las configuraciones de subjetividad y las relaciones intersubjetivas, que se tejen desde la escritura ficcional y que reflejan la forma en la que ellos y ellas viven y comprenden el mundo que les rodea. También, se evidencia con increíble claridad cómo estas historias, que claramente no son creadas con ánimo de ser biográficas, evidencian procesos de agencia.

Al realizar la lectura de todo el material escrito por los niños y niñas, se identifican factores comunes, tales como:

- La mayoría de las historias creadas tienen como escenario el campo o espacios naturales.
- La presencia de animales como protagonistas es predominante y en algunos casos se encuentra interacción de los animales con humanos.

Es probable que esto tenga relación con dos factores: primero, los co-investigadores viven en un espacio natural en el cual tienen constante contacto con animales; y segundo, mucha de la literatura dirigida a público infantil son narraciones protagonizadas por animales que, en ocasiones, interactúan con humanos. Alrededor de estos dos factores, las conversaciones etnográficas con los niños y las niñas confirman las razones de su presencia en los relatos, dado que ellos y ellas refieren que escriben sobre los animales porque “les

gustan mucho” y porque “les generan cariño y ternura”; por ello, en estos relatos aparecen conejos, mariposas, perros, gatos, sapos, ratones y, a la vez, animales como lobos o perros asesinos que, a diferencia de los anteriores, no hacen parte del entorno inmediato donde conviven y aseguran no conocerlos, pero los usan en la creación de sus historias.

Al abordar los escritos emergen las temáticas que resultan de mayor relevancia para los co-investigadores, lo cual se confirma en sus comentarios, así como en sus actitudes y comportamientos cotidianos. Estas temáticas permiten identificar seis grandes categorías emergentes, que son: sentimientos, relaciones familiares, valores, amistad, conflicto, y juego y diversión.

En este orden de ideas, es pertinente hacer referencia específica a cada una de estas categorías que son importantes para los niños y las niñas, y relacionarlas con las categorías propuestas por las investigadoras.

Sentimientos.

En los ejercicios de escritura con los niños y niñas la expresión de sentimientos es predominante, en especial se refieren a la felicidad, la alegría y la demostración de afecto hacia los animales, sentimientos que nacen y se generan en el compartir y en la vivencia de momentos significativos con otros; al respecto encontramos apartados como: “Él le dijo a ella que estaba enamorado de usted y ella se puso feliz y el le dio un beso y ella pensaba cuando será nuestro matrimonio y él le dijo mañana va a ser nuestro matrimonio” (Cuento *El ratón enamorado*, autora, Natalia, 9 años).

También se ven reflejados los sentimientos que se tejen y comparten alrededor de la familia y de los vínculos que se establecen allí: “Pasó un fin de semana feliz porque los

papitos la llevaron a almorzar, donde la pasó muy divertido con su familia” (Cuento: *sin título* Autora: (Lorey, 8 años)

“Pepe le dijo al abuelo que peleó con su mejor amigo que ha conseguido y el abuelo le dijo que no se preocupara que él podía conseguir otro amigo mejor. El niño le dijo de verdad sí y entonces vivieron felices para la vida” (Cuento: *El niño y su abuelo*, Autora: Jency Carolina, 9 años).

Otra muestra del tejido de sentimientos se da en relación a la amistad, los vínculos y experiencias que allí se construyen, cuando mencionan: “Los niños quedaron contentos al ver su escuela tan bonita y así mismo invitaron a más niños de los alrededores a estudiar” (Cuento: *Mi escuela*, Autor: Anónimo)

Otros sentimientos reflejados en los escritos se refieren al miedo, la tristeza, la preocupación, la soledad, el mal genio, el rechazo y la resignación en relación a la enfermedad que sufren seres queridos, por estar supeditados en su condición de infancia a la aprobación de los adultos, al sentirse solos a falta de amigos y compañía, cuando se sienten en peligro o ven agresiones, al respecto encontramos apartados como:

“Y estaba triste porque estaba enfermo... también se enferma el hermano y se fueron al médico y estaba muy triste la familia y la mamá estaba muy preocupada por su hijo del hospital” (Cuento: *El perro*, Autor: Anónimo)

“había una vez un conejo y él dijo que quería ir a estudiar y la mamá le dijo que cuando sea grande y él se puso triste y él se acostó” (Cuento: *El día de ir a la escuela*, Autor: Anónimo)

“duraron mucho tiempo solos tristes y con mucho miedo de que apareciera el lobo y se los comiera. También pasaron hambre porque de miedo no salían a buscar comida” (Cuento: *Los amigos del bosque* Autor: Diego Alejandro, 9 años)

“y se fue al segundo piso rápido y vió al perro que se estaba comiéndose al conejito y el niño se puso a chillar” (Cuento: *El niño, el conejo y la mamá*, Autor: Duván, 10 años)

De los ejemplos anteriores se observa como el mundo interior de los niños y niñas se expresa a través de la escritura y como plasman sus experiencias subjetivas e intersubjetivas en creaciones ficcionales, planteando cómo ven en el mundo y cómo se sienten con cada uno de estos acontecimientos. Al respecto es importante reconocer que los niños y niñas son seres que desbordan de emoción, eso no quiere decir que no razonen muchas de las cosas que les sucede, o razonan muchas de las cosas que los adultos les enseñan a manejar para así dominar la emoción, pero es claro que los niños y niñas demuestran su emocionalidad con naturalidad. Todo esto nos remite a los planteamientos de González Rey al hablar de la construcción de la subjetividad desde el planteamiento de la unidad simbólica y emocional, donde se interrelacionan la experiencia individual, la histórica y la social, para que el sujeto construya sus relaciones con los seres que le rodean. Por lo tanto es importante tener en cuenta que, como anota González Rey, “en las configuraciones se constituye subjetivamente lo afectivo, pues en ella las emociones diversas, asociadas a los estados dinámicos que las constituyen, se convierten en sentidos subjetivos” (González Rey, 1997, p. 97). Sentidos que se interrelacionan en la dinámica de vida que se construye con los otros desde el sí mismo, es decir dentro de cada uno de los

niños y niñas en relación a las relaciones que construyen con otros y con su entorno; esto es lo que permite que cada uno de ellos y ellas realice sus propios procesos simbólicos, sus transiciones internas, poniéndolas de manifiesto en la escritura, como ejercicio de agenciamiento y en algunos casos de reposicionamiento, soñando otras realidades posibles.

Así mismo, los ejercicios de escritura desarrollados por los niños y niñas nos remiten a las representaciones sociales que construye el sujeto en torno a sus realidades individuales y colectivas, acercándonos así a reconocer el carácter intersubjetivo e intrasubjetivo, es decir, a conocer a los niños y niñas desde sus actos y sus palabras, y compartir con ellos y ellas genera un contraste importante desde lo que escriben, ya que allí se pueden develar muchos elementos subjetivos que tal vez no se alcancen a identificar desde la experiencia directa.

Relaciones familiares.

Las referencias que niños y niñas hacen sobre la vida familiar se centra particularmente en el vínculo con la madre, lo cual se muestra en facetas diferentes, tales como la relación de poder y de decisión que ejerce la figura materna sobre sus vidas, y la correspondiente relación de cuidado y protección. Otra figura familiar que surge en uno de los cuentos es el abuelo, quien tiene relación directa con las decisiones sobre la vida del niño y es quien asume su protección y su acompañamiento en momentos donde el pequeño se siente rechazado por sus pares.

Frente a las relaciones que denotan una posición adulta dominante que regula la vida del niño o la niña, en las historias se evidencia una posición pasiva por parte de los protagonistas, no se lee en ninguna historia un lugar de oposición, al contrario se ve una postura de sumisión y obediencia frente a la imposición de los adultos. Asimismo, es de

resaltar que dos cuentos hacen referencia al deseo de los niños y las niñas por acceder a la escuela y a la oposición de los adultos a este deseo. Posteriormente, se ve que el niño o niña se resigna, sigue con su vida y en algún momento el adulto cambia de opinión y decide que puede asistir a la escuela.

Un ejemplo donde se evidencia el poder adulto sobre la vida de los niños y niñas se expone en el relato *El día de ir a la escuela*: “Lo llamó y le dijo: - ¿a dónde estás? y dijo él: - escondido ... me puedes decir para qué sería? y la señora le dijo: Es para decir algo, niño: no quiero, mamá: es que nos vamos para Bogotá, vas a ir”(autor anónimo). En este escrito, a diferencia de los expuestos anteriormente, se evidencia que el niño manifiesta su deseo de no seguir las órdenes de la madre, escondiéndose y diciéndolo explícitamente. Sin embargo, termina aceptando la voluntad de ella.

Otra faceta que muestran los escritos es la unidad familiar en torno a la enfermedad de alguno de sus miembros. En ello se expresan sentimientos de dolor experimentados por parte de los familiares al ver al ser querido enfermo; estas situaciones refuerzan la importancia de las figuras de protección y cuidado para los niños y niñas.

Al retomar las conversaciones etnográficas con los co-investigadores, se hace claro que en la mayoría de los casos, es la madre quien se ocupa del cuidado de los niños y las niñas, dado que es ella con quien están la mayor parte del tiempo en sus hogares, además de sus hermanos. En estos escenarios se desarrollan como lo propone Holland (1998), mundos figurados donde se construyen significados a través de las relaciones de poder que se edifican alrededor de múltiples lenguajes donde niños y niñas están supeditados a la decisión de los adultos; ese aspecto marca puntos claves en la configuración de la subjetividad de niños y niñas y sus procesos de agencia.

En varias de las conversaciones etnográficas desarrolladas con los niños y niñas al rededor de sus relaciones familiares o aspectos de su familia, se evidencia que los niños y niñas “respetan” y se “supeditan” a los adultos o a los mayores, sean estos hermanos, cuñados, madre, padre, abuelo, abuela, vecino, entre otros. Este elemento se corrobora con la información que provee la investigadora participante plena quien comenta que: al ver las dinámicas familiares se observa que impera el machismo y que en casa se hace lo que el padre ordena. Al respecto las madres tienen un rol pasivo siguiendo las instrucciones del padre sin cuestionarlas.

Si hacemos un ejercicio comparativo de las relaciones que los niños y niñas establecen con sus pares, vemos cómo se repiten ciertas posiciones de poder de los hombres sobre las mujeres, pero estos comportamientos no son tan marcados como los que se establecen con los adultos.

La investigadora participante plena, también recalca que en los ejercicios pedagógicos se busca que los niños vayan rompiendo esos patrones, para generar mayores posibilidades de igualdad y agencia.

(Tomado de Diario de campo, Juanna Díaz Cuadros, observadora participante)

En contraste, ponemos en juego la visión de la etnografía colaborativa y de una apuesta por un niño y niña como sujeto pleno de capacidades para construir y generar consensos donde emerjan procesos de configuración de sus subjetividades individuales y sociales, a través de la consolidación de nuevos mundos alrededor de otras formas de posicionarse, de acuerdo a los planteamientos de Holland (1998), en el sistema de relaciones que tejen con los pares como co-investigadores y con las investigadoras.

Por lo que la etnografía colaborativa se ha ido constituyendo en un espacio donde todos y todas hablamos, preguntamos, nos cuestionamos mutuamente, un espacio donde se propone y se decide en grupo, se abordan las situaciones y las conversaciones de forma natural, abriendo espacios donde todos podamos vernos representados y donde las diferencias no sean sinónimo de exclusión.

Valores.

La libre expresión de niños y niñas a través del lenguaje literario les ha permitido manifestar aquellos valores que tienen más presentes en su vida cotidiana. Observamos que resulta de gran relevancia el valor del compartir, lo cual es bastante coherente con la importancia que ellos y ellas dan a la amistad (como se menciona en apartados posteriores) y a las relaciones familiares, aspectos que surgieron como otras categorías importantes. El siguiente ejemplo es una muestra de la forma como los niños y las niñas expresan en sus escritos el valor del compartir:

...[el perro y el oso] se fueron a comer manzanas y comieron muchas y el perrito se fue a la casa del oso y se acostaron a dormir... (cuento *El perro y el oso*, autora Lorena, 9 años).

El compartir y la amistad se evidencian como unos factores determinantes en la configuración de la subjetividad de niños y niñas manifestada a través de las prácticas artísticas, en las cuales se observa la primacía que le ofrecen a estos aspectos de su vida en el plano simbólico. En este orden de ideas, puede recordarse cómo se configura la subjetividad individual en medio de una dialéctica constante con la subjetividad social, según lo propuesto por González Rey (1997), en lo cual se evidencia cómo cada niño se

percibe a sí mismo, a su entorno y actúa en él, según la interacción que desarrolla con las demás personas, en especial con sus amigos y con sus familiares.

De otra parte, la solidaridad también resulta siendo un valor expresado por los niños y las niñas a través de sus escritos ficcionales. Un ejemplo de este valor expresado en los cuentos de los co-investigadores es el siguiente:

Érase una vez un conejo que era rico y de oro y cuando salía a caminar tiraba monedas de oro a todo el mundo que era pobre... y dejaba a la gente pobre vivir en su casa y les daba comida y les compraba ropa, zapatos (cuento *El conejo de oro y su esposa*, anónimo).

Igualmente, se presentan otros ejemplos de este valor que se encuentran más cercanos a la vida cotidiana de sus autores, tal como

[decidieron] recoger fondos para la escuela, se llevó a cabo la actividad, los padres se organizaron y colaboraron a sembrar árboles y pintar la escuela (cuento *Mi escuela*, anónimo).

Este valor cobra gran importancia dado que se encuentra relacionado muy de cerca con el compartir y con el mantenimiento de las relaciones de amistad. Durante la investigación, evidenciamos cómo en algunas ocasiones, la solidaridad y el compartir emergieron como un “discurso oculto”, en términos de Scott (2000). En este punto vale la pena recordar que este autor señala que estos discursos surgen en contextos de opresión, en los cuales las personas que se encuentran subordinadas desarrollan unos discursos ocultos en ausencia de

sus opresores, a través de los cuales manifiestan abiertamente cómo se sienten y cómo perciben las situaciones y las personas involucradas en esos contextos, lo cual se relaciona con dinámicas específicas de resistencia (Scott, 2000).

Al tener presente esta noción de “discurso oculto”, se evidencia cómo la solidaridad y el compartir surgen con estas características en medio de condiciones específicas de maltrato y segregación que experimentaba una de las compañeras del curso por parte de una maestra (este caso se expone más detalladamente en otro aparte de los resultados). Podría decirse que se trata de un “discurso oculto”, dado que los niños eran solidarios y compartían con la compañera maltratada en oportunidades donde pudieran ocultar este tipo de acciones a su maestra, debido a que ella sancionaba las conductas amables y de interacción social dirigidas hacia la niña.

Por otra parte, entre los valores más importantes para los co-investigadores encontramos los relacionados con el cuidado del medio ambiente y la naturaleza. Para los niños y las niñas del estudio es fundamental la interacción armónica con la naturaleza, dado que viven en un ambiente rural donde deben interactuar todo el tiempo con ella. En los escritos ficcionales, ellos y ellas manifiestan su preocupación por los problemas ambientales que se presentan en su entorno. Inventan personajes que vienen a aconsejarlos o a ayudarlos con esos problemas y a veces, crean situaciones en las que los personajes se organizan para llegar a soluciones ambientales importantes. Un apartado ejemplificante es el siguiente:

Érase un bosque que tenía animales pero un día vino [un] jefe que venía de camping.

Pero un día la --- y cuando se fueron dejaron basura... el agua se les secó. Los ríos ya no tenían peces... y también tumbaron los árboles... los animales se reunieron

todos hicieron un plan... los animales les dijeron que no botaran más basura y la gente les hizo caso a los animales y no botaron más basura (cuento *Los animales del bosque infectado*, autor William, 9 años).

En estos escritos, los participantes crean mundos figurados, como lo diría Holland y colaboradores (1998), donde las lógicas son otras y donde los personajes tienen el poder de modificar las situaciones que afectan el medio ambiente natural. En este orden de ideas, los niños y las niñas imaginan las soluciones que pueden tener este tipo de problemas, soluciones que no se encuentran ajenas a su realidad y que, al concebir estas nuevas opciones, bien podrían ejercer influencia en la conducta cotidiana de ellos y ellas y, posiblemente, en otras personas de su comunidad.

Igualmente, resultan interesantes las formas de organización social que surgen para dar respuesta a las problemáticas ambientales. En estas situaciones, se pone de manifiesto la concepción que tienen niños y niñas de la organización social y cómo se pueden realizar procesos de toma de decisiones de manera colectiva en pro del bien común. En este sentido, estas formas de organización social pueden leerse a la luz de lo propuesto por Ricoeur (1990; 1998) con respecto al discurso que se expresa y que se vuelve colectivo; aquí, el discurso sobre los problemas ambientales hace que los personajes que pertenecen a esa comunidad se sientan identificados de alguna manera con esa situación, lo cual facilita su movilización colectiva y podría entenderse como una forma de agencia. Al realizar un vínculo entre estas evidencias y lo propuesto por Deleuze (2002; 1985; 1980), el escrito ficcional permite que los niños y las niñas se desterritorialicen del lugar de conflictividad que perciben con respecto al problema ambiental, y que luego se reterritorialicen en un escenario de soluciones y de agencia social, como podría entenderse este proceso colectivo,

que puede convertirse en un discurso influyente en su conducta cotidiana en el mundo de la vida.

De igual forma, emerge el cuidado de los animales como un valor muy ligado al anterior. Estos niños y niñas siempre están en contacto con animales de diferentes especies y todos tienen mascotas en sus hogares. Podría decirse que ellos y ellas desarrollan un vínculo de amistad, como los co-investigadores lo consideran. Lo anterior, nos permite visibilizar cómo la relación con los animales también se constituye en un elemento importante en la configuración de la subjetividad. Esto se hace más claro al observar que en la mayoría de los cuentos los protagonistas son animales y que, en muchas ocasiones, puede suponerse que el autor del cuento se proyecta en el personaje principal, viviendo y actuando a través de él en ese mundo figurado que ha creado. Un claro ejemplo de este valor es:

...cuando llegamos a la casa le pregunté [al conejo] que si tiene sed y con la cabeza dijo que sí y le echamos agua y se la tomó de una vez... me fui al parque con el conejo que más quiero (cuento *La niña y el conejo y el perro*, autora Yurani, 8 años).

Amistad.

Para el conjunto de niños y niñas co-investigadores, entablar vínculos de amistad y familiaridad entre pares es bastante importante; las manifestaciones de afecto que expresan de forma constante entre ellos y ellas a través de las relaciones cotidianas que vivencian en la escuela son demostradas diariamente en el buzón y, también, son reflejadas en sus escritos ficcionales, lo cual demuestra la fuerte tendencia de esta categoría. Por ejemplo, en

el cuento *El niño y su abuelo* se indica lo siguiente: “era el primer día [de escuela] entonces él no tenía amigos. Luego un niño se le acercó y le dijo que como se llamaba y él le dijo me llamo Pepe y el niño le dijo que si quería ser su amigo y el niño le dijo que sí quería ser su amigo entonces eran los mejores amigos” (cuento *El niño y su abuelo*, autora Jency Carolina, 9 años), “me encontré con una amiga” (Yurany, 8 años, conversación etnográfica, marzo 2014), “y también tengo hartos amigos” (Yuly, 9 años, conversación etnográfica, marzo 2014).

Sin embargo, no siempre los niños y niñas crean vínculos con facilidad, en ocasiones no es tan sencillo acercarse a sus pares, más aún cuando provienen de un contexto rural, como es el que se aborda en esta investigación, los niños de esta zona son bastante introvertidos y les cuesta tiempo y trabajo consolidar una amistad, como lo muestran los siguientes ejemplos; “no me gusta que los niños me miren mal” (Jency, 9 años, conversación etnográfica marzo 2014), “había una vez un sapito que estaba muy triste porque no había más sapitos” (cuento *El sapito*, autora Adriana, 8 años).

Es por eso que dentro de los trabajos escriturales de los niños y niñas no solo se encontraron relaciones de amistad que se daban entre otros niños o niñas, sino también se evidencian amistades entre animales y con objetos, esto puede deberse probablemente a que en el entorno donde ellos y ellas conviven se entretajan relaciones vinculares fuertes con los animales que viven en sus casas, ya sean animales domésticos como perros y gatos, o animales de la granja como: vacas, pollos, ovejas y cerdos.

Asimismo, este vínculo con los animales es evidente en muchas de sus creaciones, los animales para los co-investigadores han sido siempre motivo de representación no solo escrita sino también gráfica, pues se convirtió en un recurso inagotable utilizado tanto en las

imágenes ficcionales que acompañan los cuentos del contador de historias, como en los no-ficcionales como las imágenes representadas en la cartografía.

Mediante la interacción con amigos, las niñas y niños desarrollan y potencian habilidades sociales, como la comunicación y, la solidaridad, además de vivenciar el conflicto, a través de la experiencia de vida con otros, con los que comparten afinidades pero al mismo tiempo tienen diferencias. Estas relaciones de amistad se enmarcan en el desarrollo humano y en la configuración de la subjetividad de los de los individuos.

Conflicto.

Otra de las categorías que emergió de los escritos ficcionales de niños y niñas, llevados a cabo en el marco de la ruta 2, es el conflicto. En esta categoría identificamos aspectos tales como las amenazas, la agresión, los ataques animales y la muerte. Estos aspectos se entrecruzan unos con otros de manera muy cercana, dado que se presentan alusiones a estos temas en frases como:

...y el niño le pegó al perro y lo dejó cojo y entonces el niño le dijo al perro callejero, si te sigues comiendo mis [animales] callejeros te ahorcaré en un árbol y corrió a la casa... (cuento *El perro se come todos los animales*, escrito por Angie, 9 años).

En varios escritos se hace alusión a este tipo de agresiones, donde los animales son protagonistas y donde la violencia se presenta entre ellos, de ellos hacia las personas y de las personas hacia ellos. Al recordar lo reportado por niños y niñas en los momentos de interpretación de sus propias producciones artísticas, estos temas, en este caso diferentes

formas de violencia, aparecen reflejados en los escritos porque ellos y ellas han vivido situaciones de este tipo en su vida cotidiana. En este punto, se pone en evidencia lo señalado por Ricoeur (1998) cuando afirma que los escritos ficcionales están influenciados y permeados por la experiencia de vida de los autores, dado que la interacción de los sujetos con su contexto y de los demás a través del lenguaje contribuyen en la configuración del relato ficcional.

Igualmente, al retomar las entrevistas realizadas por los participantes evidenciamos la importancia y la presencia que tiene el tema de la violencia en su diario vivir. En estas oportunidades, los niños y las niñas diseñan entrevistas para ser realizadas por ellas y ellos mismos en su grupo de estudio y en las cuales el tema principal es la violencia intrafamiliar, reflejada en preguntas tales como: “¿Tus papás cómo te pegan?” ... “¿tus papás te pegan con qué?” ... “¿tus papás te castigan?” ... “¿tus papás te regañan?” ... “¿tus papás te dicen groserías?” (Registro audiovisual de entrevistas semiestructuradas de co-investigadores), entre otros interrogantes. En este sentido, se evidencia que en el discurso artístico los niños y las niñas expresan todo aquello que les ocurre, creando mundos figurados donde se logran transformar esas vivencias, como lo señala Holland y sus colaboradores (1998), y por esta vía, agenciarse y reconfigurar su subjetividad.

Juego y diversión.

Los niños y niñas co-investigadores comparten espacios de diversión donde se unen en torno a juegos como las cogidas, deslizarse por un rodadero, columpiarse, correr en el patio, cruzar las barras, jugar fútbol o baloncesto etc.; esto representa aprender, explorar y entablar relaciones vinculantes entre pares a través del juego, ejemplos de ellos son:

“Hay muchas maneras de jugar, entonces juguemos a cogidas” (cuento *Los amigos*, anónimo)

“y se fueron a jugar balón” (Cuento *El gato y el ratón*, autora Laura Liseth, 9 años)

“El 24 de diciembre del año 2012 había un grupo de niños jugando en el parque” (cuento, autora Julieth Camila, 9 años)

En ocasiones, los adultos parten de imaginarios adultocéntricos que pueden llevarlos a mirar a los niños y niñas desde las carencias y más aún, cuando se trata de niños que provienen de sectores vulnerables como es el caso de la población rural, dado que se cree que aquello que escriben o la percepción que plasman en la escritura, son carencias, necesidades o problemas. Sin embargo, lo que se encuentra en estos hallazgos también incluyen otros aspectos como la diversión y el juego.

El juego es una actividad propia que desarrollan los seres humanos, sobre todo cuando se es niño o niña, la cual tiene diferentes cargas y significados variando el contexto sociocultural donde se encuentren los sujetos, es así como a través de este se crean también mundos figurados (Holland y sus colaboradores, 1998), donde ellos y ellas interactúan con sus pares y le asignan al juego diversas representaciones, teniendo en cuenta el significado y la importancia que le imprimen a estos en la interacción.

El gato y el ratón, una historia reveladora.

Dentro de la riqueza de relatos contruidos y compartidos por niños y niñas en los contadores de historias, se encuentra el cuento *El gato y el ratón*. Este cuento nos permite identificar claramente cómo las prácticas artísticas de niños y niñas en la escuela pueden develar procesos de agenciamiento que han experimentado en sus vidas, por lo que se

constituye en un documento muy valioso que, al ser triangulado con la información recogida en las conversaciones etnográficas y a través de otras técnicas, facilita la comprensión de este fenómeno. A continuación, presentamos este revelador relato, así como la discusión y las reflexiones que surgen en torno a éste y a su análisis a la luz de la vida de su autora.

El gato y el ratón

Érase una vez un gato que perseguía a un ratón que se quería comer.

Aunque se quería comer al ratón, pero no pudo comérselo porque estaba sucio, y dijo

el gato:

- ratón, que lástima no poderte comer. Porque estaba muy sucio.

y dijo el ratón: – me voy a bañar, porque estoy muy sucio.

Y el gato era contento porque el ratón se iba a bañar para él cenar ratón.

Y dijo el ratón: yo me voy a bañar y me puedes comer.

Y el gato dijo: usted por qué quiere que yo lo coma.

Y el ratón dijo: porque yo pensaba que usted no era capaz de comerme.

Dijo el gato: porque usted es un ratón muy inteligente y cariñoso.

Después el gato dijo: quiero ser tu amigo y no te como porque eres un ratón muy inteligente.

Y se fueron para la casa del gato y comieron otras cosas y después quedaron llenos y se pusieron a dormir

y amanecieron con más hambre y se fueron buscar comida y encontraron un animal y se hicieron amigos los tres,

se fueron a comer lo que encontraron en la calle y dijo el gato: -seremos buenos amigos.

Y se fueron a jugar balón y vivieron felices los amigos.

(Laura, 9 años).

Este cuento en particular atrae la atención de nosotras como investigadoras y suscita preguntas sobre la posible revelación de alguna forma de abuso o maltrato, ya que este tipo de situaciones son comunes en las áreas rurales. Estas dudas nos llevan a interrogarnos por Laura, por su vida; sentimos la necesidad de ir más allá y hacer las averiguaciones pertinentes para ejercer las acciones necesarias, incluso si deben ser de tipo legal. Si este cuento revela un abuso en el presente, debemos sacarlo a luz y actuar.

Ante estos temores, Cirley (la investigadora, participante plena), plantea otra mirada de la historia que nos permite empezar a comprender la información proporcionada por Laura en su cuento. Comenta que conoce a Laura desde hace 3 años y que en esa época era una niña bastante introvertida y sin amigos y que, paradójicamente, una de las niñas que más la molestaba era Natalia, quien en la actualidad es la mejor amiga de Laura. Natalia no dejaba jugar a Laura y la nombraba con apodosos despectivos que hacían que la niña se aislara más del grupo y estuviera sola constantemente.

Quién es Laura, nos preguntamos:

Laura:

Es una niña de nueve años con ojos pequeños supremamente expresivos, el aspecto de su rostro es amable, de sonrisa tímida, ojos soñadores y esquivos, sus mejillas sonrosadas no por el sol sino más bien retostadas por el frío característico del bajo

páramo, lugar donde habita. Su estatura es promedio para su edad, sus cabellos largos un poco descuidados, que permanecen la mayor parte del tiempo recogidos por trenzas.

Conocí a Laura hace tres años cuando cursaba el grado pre-escolar, en esa época era bastante introvertida, le molestaban las manifestaciones de afecto y se intimidaba si una persona adulta desconocida intentaba acercarse a ella para abrazarla; se alejaba y miraba con recelo. Cuando en algún instante una maestra le llamaba la atención por alguna circunstancia, no tenía reparo en expresar su molestia mirando de reojo y murmurando enojada palabras para sí.

La relación con sus compañeros de clase era bastante distante, durante las jornadas de descanso se le veía solitaria o en compañía de su hermana unos años mayor que ella y que cursaba otro grado académico, los compañeros se alejaban de ella o la excluían de sus juegos y charlas, circunstancias que hacían que Laura permaneciera molesta la mayor parte del tiempo.

Sí, esa era la Laura que yo conocí, porque la que ustedes tendrán la posibilidad de conocer en la actualidad es completamente opuesta. Laura con el pasar de los años se ha convertido en una de las lideresas de su grupo, no teme verbalizar su molestia no sólo con gestos corporales, sino también acompañada de palabras que argumentan el porqué de su descontento, expresa sus ideas sin temor y la relación con sus compañeros es una relación basada en el respeto y la fraternidad.

(Tomado de *Diario de Campo*, Cirley Torres García, investigadora participante plena)

Nos interesamos mucho por Laura, por escucharla y verla, por empezar a observar sus comportamientos y la manera como los demás niños y niñas se relacionan con ella. Ya que

este acontecimiento se genera alrededor del cuento se propone retomar algunos de los cuentos escritos por los niños y niñas en una de las clases a partir de la lectura en voz alta; en ese momento, todos escuchan el cuento y hablan sobre él, ¿qué suscita su lectura?, ¿qué preguntas quisieran hacerle a su autor?... Sin embargo, de este ejercicio no se obtienen comentarios relevantes que permitan descubrir elementos más profundos.

Posteriormente, de forma sorpresiva, un día en una clase donde todos los niños y niñas están trabajando en matemáticas, una de las niñas toma una regla y hace el ademán de pegarle a otra compañera en las manos. Esta acción específica, hace que Jency, una de las niñas, diga: "...así como la profesora Marcela le pegaba a Laura cuando no le hacía caso". A partir de este comentario, Cirley hace indagaciones sobre lo sucedido y se genera una conversación espontánea frente al tema, revelando varios aspectos hasta ahora desconocidos sobre una situación de maltrato vivida por Laura hace tres años. Los niños comentan lo siguiente:

Jency: Que la profesora Marcela le pegaba a Laura con una regla. [Primera maestra de Laura en en pre-escolar en 2010].

Cirley: ¿En dónde? ¿Cómo así? y ¿Por qué?

Jency: En las manos.

Todos los niños y niñas de 3° (a coro): Porque no le hacía caso.

Cirley: Y ¿qué más le hacía?

Jency: Y la regañaba y la dejaba sin descanso.

Todos los niños y niñas de 3°(a coro): [Hablan al tiempo se arma un barullo que no se entiende por que todos quieren hablar del tema, sin embargo Laura interviene...].

Cirley: ¿Cómo Laura?

Laura: Cuando ella traía queso, bocadillo y eso les daba a ellos.

Cirley: ¿Y a tí?

Laura: No, profe...

William: Y también le pegaba a ella, a Laura, le pegaba con la regla...

...

Laura: Y yo me tocaba arrancar a correr.

Cirley: Y tú ¿le dijiste a tu mamá Laura?

Laura: No, profe.

Cirley: Y ¿por qué?

William: Profe y también la dejaba sin refrigerio y sin descanso.

Lorena: ¡Ay, Sí!...

Cirley: Y era la profesora de qué curso.

Todos los niños y niñas de 3°(a coro): De preescolar y primero!!!

...

[Hay un breve silencio]

William: ...dijera.... Si no le pegaba!!! Y la regañaba re-duro...

JUHHHMMMM... Tenía que hacer todo lo que ella le...

...

Lorena: Que la profe nos decía que no nos juntáramos con Laura porque era una piojosa, liendrosa...

William: Liendrosa!!! Y babosa!!!

Cirley: ¿Y ustedes que hacían?

William: Nosotros no le parábamos bolas...

Lorena: Y Laura se la pasaba llorando en el salón, y ella [haciendo referencia a la

profesora Marcela] la regañaba más y le pegaba más duro a ella [refiriéndose a Laura] en las manos...

Cirley: ¿Y ustedes le dijeron alguna vez a sus papás que ella [la profesora Marcela] le pegaba a Laura?

Laura: Y no me dejaba ir al baño, hasta que no hiciera la tarea... y a veces cuando no le entendía la tarea mi mamá, yo le decía a la profesora que no le entendía y me regañaba y me tocaba hacerlas ahí mismo...

William: Y ella [la profesora] le pegaba re-durísimo y la obligaba a hacer todo lo que le tocara hacer...

Cirley: ¿Y ustedes le hacían caso a la profe de no juntarse con Laura?

Lorena: Hay veces cuando ella (profesora Marcela) nos estaba mirando no nos juntábamos con ella, y cuando no nos estaba mirando hay veces.

William: Profe y también cuando ella [la profesora Marcela] nos dejaba tareas a todos de colorear, nosotros acabábamos de colorear y Laura acababa, y le quedaba igual que a nosotros, y ella [la profesora Marcela] decía que todo lo que ella [Laura] resolvía, que todo le quedaba mal y nada le sacaba bien.

Todos los niños y niñas de 3°(a coro): Síííí.

[Esta vez hay un silencio más prolongado en el aula... dejan de hablar del tema].

(Conversación etnográfica, Agosto 5 de 2013)

Luego de este episodio con los niños y las niñas, las investigadoras quedamos perplejas. Lo que aparece en ese diálogo era algo desconocido, de esa situación nunca se había hablado de forma abierta y conocer esta realidad nos impulsa a seguir indagando, buscando momentos de diálogo con varios actores que nos permitan entender qué sucedió y

ver cómo Laura se agencia hasta el momento presente. El surgimiento espontáneo de esta conversación, nos muestra cómo los niños y las niñas ahora asumen otro lugar frente a lo sucedido, ya no se sienten cohibidos o condicionados, se sienten libres de contar. La relación con la maestra actual es otra; ahora existen puntos de inflexión, de comparación y se generan nuevas dinámicas de construcción subjetiva.

Rastros de agencia y de subjetividad.

Días después surge una conversación con Laura, en la cual se confirma la situación comentada por sus compañeros y se evidencia cómo se ha reconfigurado su subjetividad a lo largo del tiempo gracias a las nuevas experiencias que le ha ofrecido su entorno y a sus relaciones con los demás, según la noción de subjetividad que retomamos a partir de las propuestas de Deleuze, González Rey y Ricoeur.

A través de todo lo vivido por Laura, reconocemos la constitución de un mundo figurado que se crea en el ambiente escolar, donde a las personas se les asigna una posición específica en el marco de relaciones intersubjetivas. Allí, los sujetos aprenden a relacionarse de diferentes maneras, negociando su lugar, su posición permitiendo la reconfiguración en nuevos mundos figurados, según lo planteado por Holland y colaboradores (1998). En las relaciones intersubjetivas surgidas en la escuela, Laura es posicionada en un lugar de marginalidad, maltrato y victimización por parte de la profesora y de sus mismos compañeros; ante esta realidad evidenciamos acciones y discursos con los cuales Laura se agencia en medio de la marginalidad donde ha sido posicionada. Laura, en un momento, dice: “la profe no se despidió de mí... Yo no me despedí de ella” (Conversación etnográfica, Agosto 20 de 2013); en otro momento, hablando con la mamá de la niña, la señora comenta “Laura se acostaba sobre el pupitre a dormir, y si la profesora

le llamaba la atención, ella decía -de aquí no me paro y ¿quién me va a obligar?” (Conversación etnográfica, Octubre 1 de 2013). Estos ejemplos son una muestra de cómo Laura se desterritorializa a través de sus acciones y sus discursos para construir nuevas realidades.

Posteriormente, con la docente del siguiente año escolar, Claudia Gómez, Laura continúa con su proceso de configuración de subjetividad y agencia.

Claudia manifiesta que:

Laura era una niña muy introvertida, casi no hablaba, si uno le explicaba y le preguntaba si entendía no respondía, no compartía casi con sus compañeros, se aislaba, cuando los ponía a trabajar o jugar a ella no le gustaba. Los compañeros la molestaban porque no se integraba y no participaba en las actividades del grupo.

Laura, era una niña muy fría, no recibía bien las caricias los abrazos, o sea uno se le acercaba y ella lo miraba a uno como feo como raro, como... *por qué me abraza o por qué es especial conmigo.*

...

Fueron más de seis meses en este proceso, sobre todo era esperar a que Laura tuviera un cambio de actitud, porque ella era muy apática para compartir con el grupo, conmigo, eh... ya después con el tiempo permitió más el acercamiento, ella misma ya se sentía valorada y querida, y entonces así con eso fue cambiando su actitud, participaba más en clase, cumplía con tareas porque al principio no las hacía, desarrollaba las actividades y... ya se veía ¡Feliz!, una niña ¡FELIZ!.

...

Mi relación con ella al finalizar el año escolar fue muy bonita, me gané su corazoncito. Con ella hicimos un trabajo muy bonito, porque yo veía que ella no se

quería ni a ella misma. Y el trabajo durante el transcurso del año y la oportunidad de tenerla un año y medio, eh, ella cambió hasta su expresión del rostro, todo fue diferente, ella terminó queriéndome mucho y yo queriéndola mucho a ella.

(Conversación etnográfica, Agosto 15 de 2013)

Esta nueva experiencia permite a Laura y a sus compañeros reconfigurar su subjetividad y a su vez transformar su mundo figurado, la posicionalidad de Laura se modifica y ahora ella se reconoce de manera distinta y comienza a establecer relaciones y vínculos diferentes con los miembros de su grupo, hasta generar fuertes lazos de amistad con algunos de aquellos que antes la agredían, lo cual, a su vez, hace que sus compañeros la perciban de otra manera y que ellos mismos asuman una posición diferente.

A pesar del posicionamiento de los otros, ella busca reposicionarse, salir de su lugar de marginalidad; Laura se reflexiona, responde a las situaciones del contexto, se transforma a partir de unas circunstancias que potencian su proceso de cambio, pero esto no hubiese sido posible si Laura no lo hubiera deseado y si no hubiesen cambiado la naturaleza de las relaciones al interior del grupo. Laura no deja de manifestar su inconformidad, lo cual produce un eco en los demás, y no deja de luchar para configurar nuevas formas de posicionarse frente a otros y frente a sí misma. Es en este punto donde se evidencia la importancia de la intersubjetividad en la configuración de la subjetividad (Holland, 1998; Ricoeur, 1990; Deleuze, 1953).

No solo vemos aquí la reconfiguración de Laura, vemos todo un proceso de transformación colectivo, el grupo de niñas y niños configura un nuevo sistema de relaciones; los mundos figurados se van transformando, existe un proceso de agencia colectiva alrededor de la situación de una persona en particular. Los niños y niñas leen la

situación vivida alrededor de Laura y la transformación que se ha venido tejiendo durante los años que han compartido, la comunidad se transforma y ahora todos se posicionan diferente.

Érase una vez... “El Gato y el Ratón”...

Al reflexionar sobre los procesos de reconfiguración de la subjetividad de Laura, los cuales van de la mano con los de agencia, resulta evidente cómo éstos se develan en la práctica artística de la niña en la escuela, en la cual se logra condensar un proceso de su vida a través de un acto creativo, que para este caso es el cuento *El Gato y El Ratón*.

El acto de creación nace de una idea, “la idea no es la representación de un objeto sino la representación de una impresión” (Deleuze, 1953, p. 95), lo concebimos como formas de discurso y, por tanto, como acción. Siguiendo a Deleuze, las ideas surgen para resolver los desafíos a los que nos enfrenta la experiencia, una idea como potencial comprometido con el medio de expresión en el cual se materializa y que necesita materializarse por una necesidad sentida; y es a través de la creación que se dice algo a alguien en un espacio y tiempo determinados. El cuento, entonces, ha sido el motor que nos ha permitido indagar todo lo que éste contiene, el profundo significado que tienen las palabras tejidas y que reflejan la vida de Laura en la escuela durante tres años. Este proceso no hubiera sido posible sino se construye un camino etnográfico de carácter colaborativo.

En este sentido, la práctica artística de Laura, la creación de su cuento, se relaciona claramente con la noción de subjetividad que planteamos con anterioridad y nos permite hacer énfasis específico en nuestra postura conceptual sobre la noción de agencia y en las cuatro fases de creación del discurso artístico. En este orden de ideas, entendemos que el proceso de agenciamiento también ocurre a lo largo de las cuatro fases descritas durante la

producción de la obra o el discurso, fases que se encuentran completamente relacionadas y no totalmente diferenciadas. Por esta razón, consideramos que el cuento *El Gato y El Ratón* se constituye en manifestación misma del proceso de agenciamiento de su autora.

Al retomar el cuento de Laura a la luz de toda la historia que se ha develado, muchos aspectos cobran sentido. Desde el inicio en la lectura del cuento evidenciamos que la trama tiene un fuerte carácter autobiográfico. El cuento comienza con la persecución del gato al ratón, donde se reconocen elementos como la posición que adopta un gato cuando ve al ratón de manera funcional como alimento, pero a su vez lo rechaza por la suciedad que representa. El ratón, aparentemente con una actitud sumisa, decide lavarse para cumplir con la función de alimento. Esta actitud del ratón frente al gato nos sorprende y nos confronta. ¿Por qué el ratón no huye para conservar su vida?, ¿por qué decide bañarse para ser comido? El ratón, aparentemente, se somete al deseo del gato, pero lo confronta de una manera muy particular:

... Y el gato dijo: ¿usted por qué quiere que yo lo coma?

Y el ratón dijo: porque yo pensaba que usted no era capaz de comerme.

(Cuento *El Gato y el Ratón*, escrito por Laura)

Aquí encontramos un acto concreto con el cual el ratón domina la situación. Entonces, el ratón no muestra miedo, no sale corriendo, enfrenta la situación, enfrenta al gato. Acto seguido, la historia da un giro aún más inesperado: el gato manifiesta que no se comerá al ratón porque lo considera inteligente y cariñoso. La acción del ratón genera un reposicionamiento en el contexto, se hace la transición de un mundo figurado a otro. Ahora

la posición del gato ha cambiado, ya no ve al ratón de manera funcional, lo ve como sujeto y manifiesta su deseo de construcción intersubjetiva:

Después el gato dijo: quiero ser tu amigo y no te como porque eres un ratón muy inteligente.

(Cuento *El Gato y el Ratón*, escrito por Laura)

A este tránsito, le sigue la construcción de una relación en condiciones de igualdad, se comparten actividades, se comparte la cena, ya no se come uno al otro. Esta mención del alimento es importante culturalmente, ya que en nuestra cultura colombiana y en la cultura campesina, especialmente, las relaciones humanas se afianzan a través del compartir de los alimentos.

Con la generación de condiciones mucho más equitativas entre el gato, el ratón y los otros animales, se evidencia cómo cambia el sistema de relaciones, ya no hay una relación jerárquica de cadena alimenticia; los animales del cuento son sujetos que comparten y construyen con otros sujetos un nuevo mundo figurado.

Resulta evidente cómo el cuento se configura como una metáfora del proceso experimentado por Laura durante el período descrito. Observamos que, tanto en la narración como en la historia personal de la niña, se presenta la constitución de un cierto mundo figurado donde existe una situación de posicionamientos en lugares de inferioridad y de dominación; dichos posicionamientos se transforman gracias a momentos de agencia surgidos a través de acciones o discursos concretos, logrando determinados reposicionamientos en el marco de una nueva realidad donde opera un sistema de relaciones intersubjetivas que adquiere una dinámica distinta.

El cuento escrito por Laura es sólo un ejemplo de cómo la literatura concebida por niños y niñas devela procesos de agencia que han vivido en el pasado. Durante la investigación, se encuentran otros dos casos interesantes, los cuentos *El Sapito* de Adriana y *El Conejo y el Perro* de Duván, los cuales también evidencian procesos similares sobre sus vidas, pero con características propias de las situaciones y eventos vividos en su historia personal que, en ocasiones, son acontecimientos traumáticos, razón por la que no se abordan de manera específica en respeto a la dignidad de los niños.

RUTA 3: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN CORPORAL

En los juegos escénicos desarrollados por los niños y las niñas continúan surgiendo las mismas temáticas evidenciadas en otras rutas expresivas, tales como: los sentimientos, relacionados con el miedo y la alegría; la amistad, de antiguos amigos o los vínculos nuevos que surgen tras situaciones problemáticas para los personajes; solidaridad, entre amigos o personas desconocidas; y la agresión y el peligro, manifestados a través de la representación del ataque por parte de un animal que desea comer o agredir a los demás.

Al igual que en los cuentos escritos por los co-investigadores, en las representaciones escénicas los personajes son animales, unos atacan a otros, otros ayudan a las víctimas, otros construyen lazos de amistad en medio de la diversidad y la diferencia de intereses, etc. En este punto, se evidencia cómo los niños y las niñas perciben que en los momentos de adversidad o después de situaciones que les causan miedo o malestar muchas veces establecen fuertes amistades. En las representaciones, el establecimiento de estas relaciones amistosas cambia el curso de los acontecimientos, los sentimientos manifestados por los personajes y transforma una situación problemática en un acontecimiento agradable.



Es interesante ver los contenidos de estas representaciones a la luz de las vivencias personales de los co-investigadores, ya que ellos y ellas señalan que todo aquello que representan, escriben o manifiestan a través de cualquier tipo de expresión artística se relaciona con sus vidas. Esto se visibiliza al escuchar las respuestas de los co-investigadores cuando se refieren al origen de sus creaciones artísticas:

“- Sandra y Laura: [en susurro] De algo que nos ha pasado.

“- Laura: Porque nos maltratan, porque no nos respetan cuanto a uno le pegan” (Diario de Campo de Ivonne Peña, observadora participante).

Ello resulta importante debido a que se evidencia que los co-investigadores crean nuevos mundos figurados en sus juegos escénicos, en los cuales se presentan determinadas dinámicas, pero luego los personajes se desterritorializan, dando paso al cambio del curso de los acontecimientos y a la transformación de los personajes y del rol que asumen en la historia, por lo que se posicionan diferente en ese nuevo mundo figurado. Este proceso supone un agenciamiento de los personajes y de la configuración de su ipseidad a lo largo de la transformación de la trama del relato, lo cual se corresponde, según lo planteado por

Ricoeur(1990), con la constitución de la subjetividad de los autores del mismo, en este caso, de los niños y niñas que crean estos juegos escénicos. Dado que el proceso de configuración de la subjetividad se encuentra de la mano con los procesos de agencia, este agenciamiento identificado en las historias de los personajes implica aquel de sus creadores en un orden simbólico, referido a los mundos figurados.



Podría pensarse que esta forma de agenciamiento expresado en los juegos escénicos no supone transformaciones en la vida de los co-investigadores. Sin embargo, así como los lazos de solidaridad y de amistad modifican los relatos escénicos, en la vida cotidiana de niños y niñas esto también ocurre. Son estos lazos los que se constituyen en hitos referidos por ellos y ellas en el momento de concebir un antes y un después de un cierto momento de sus existencias, el cual se relaciona con el compartir su vida escolar con la maestra que ha optado por enfocar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a través de las prácticas artísticas (la maestra que es la investigadora participante plena). En este sentido, al pensar en las transformaciones que han experimentado como seres humanos en su relación consigo mismos y con su entorno, es frecuente el afloramiento de recuerdos de soledad en un

pasado no tan lejano y vivencias de camaradería y amistad en un presente, aspectos que asocian fácilmente con los cambios en su personalidad y en sus emociones.

Estas transformaciones que los co-investigadores identifican en sí mismos los manifiestan en expresiones como las que se presentan a continuación.

Yurani. Expresiones relacionadas con el pasado:

- Triste.
- Tenía amigas.
- Me daba pena.
- No me gustaban tantas cosas. (Ejercicio *antes y después*, autora Yurani, 8 años)

Yurani. Expresiones relacionadas con el presente:

- “- Alegre contenta.
- Tengo amigas amigos.
- Ya no me da pena.
- Me gustan muchas cosas”. (Ejercicio *antes y después*, autora Yurani, 8 años)

Adriana. Expresiones relacionadas con el pasado:

- “- A mis amigos no les gustaba juntarse conmigo”. (Ejercicio *antes y después*, autora Adriana, 8 años)

Adriana. Expresiones relacionadas con el presente:

- “- Tengo hartos amigos”. (Ejercicio *antes y después*, autora Adriana, 8 años)

Yensi. Expresiones relacionadas con el pasado:

- “- A veces no me gustaba venir a la escuela.
- Tenía pocos amigos”. (Ejercicio *antes y después*, autora Yensi, 9 años)

Yensi. Expresiones relacionadas con el presente:

“- A mí me gusta venir a la escuela.

- Ahora tengo más amigos”. (Ejercicio *antes y después*, autora Yensi, 9 años)

Las expresiones de niños y niñas con respecto a su forma de ser, sus intereses y su relación con los demás en el pasado y las frases que utilizan para referirse a estos mismos aspectos en lo concerniente a cómo se sienten y viven su cotidianidad en la actualidad, permiten rastrear las modificaciones en la configuración de la subjetividad de ellos y ellas y los procesos de agenciamiento que han facilitado estas modificaciones. Ahora se posicionan diferente en ese mundo figurado, se han reterritorializado concibiéndose de manera diferente a sí mismos y construyendo un discurso que los describe de otro modo, el cual, al completarse y caracterizarse distintamente, define ese proceso mismo de agencia y constitución de subjetividad. En este orden de ideas, resulta evidente cómo estas mismas transformaciones se observan en los personajes que protagonizan los juegos escénicos, aunque de otro modo, al adquirir los rasgos de los mundos figurados propios de lo ficcional en los cuales se condensan radicalmente los hechos y las vivencias.

En este punto, cabe resaltar la importancia de la noción de intersubjetividad en estos desarrollos vividos por los co-investigadores y los personajes creados. En ambos casos, las desterritorializaciones y las reterritorializaciones, tal y como fueron recientemente explicadas, se dan en la constante interacción con el otro. Estos procesos se presentan por la acción propia conjugada con la acción del otro y las condiciones posibilitadas por la situación dada en un contexto determinado.

En el caso de los juegos escénicos, los personajes actúan dependiendo de las circunstancias que se presentan, de las adversidades que deben afrontar en algún momento

de su vida. Sin embargo, la solidaridad o la amistad de otros personajes son los aspectos que modifican la historia y ejercen influencia en el cambio mismo de los personajes y de sus emociones.

En cuanto a las vivencias de niños y niñas, es el cambio de las condiciones situacionales en el contexto escolar lo que permite la metamorfosis subjetiva. La llegada de una nueva maestra y lo que las posibilidades que este nuevo otro en el propio entorno ofrece para la promoción de nuevas características en las relaciones interpersonales a través del quehacer pedagógico y artístico.

Las reflexiones anteriores contribuyen en la visibilización de la relación existente entre el contenido de los juegos teatrales de niños y niñas y sus procesos subjetivos y de agencia, logrando establecer nexos claros y comprensiones sobre las manifestaciones de tales procesos en la expresión artística.

ruta 4: ENCUENTROS DE EXPLORACIÓN PLÁSTICA

A lo largo de toda la investigación notamos la importancia que tienen la expresión plástica para los co-investigadores. Desde el comienzo, habíamos identificado que era una forma de expresión con la que se sentían muy cómodos y manifestaban su agrado al realizar actividades relacionadas con este tipo de exploración artística. Sin embargo, tiempo después percibimos que el valor otorgado a esta manera de expresarse por parte de niños y niñas es mucho más trascendente que lo que habíamos supuesto. Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento:

Hoy es martes y como es habitual los días martes, los niños y niñas tienen su espacio de expresión artística, hoy yo pensaba omitir la clase, ya que, como hemos estado preparando la actividad cultural para la izada de bandera, nos hemos atrasado un poco con respecto a los contenidos que se supone deberíamos estar abordando según el calendario académico. Pero los niños y niñas no lo permitieron, mostraron su enojo abiertamente reclamando su espacio para trabajar en la clase, argumentando que no era justo ya que para ellos y ellas esa clase era tan importante como las otras clases, incluso tal vez un poco más.

Por más que lo intenté no pude evadir la clase y efectivamente terminamos en el parque trabajando en artes. Como en todo hay niños que son más expresivos corporal y plásticamente, pero aun así, para el 100% de mis estudiantes es verdaderamente importante tener su clase de artes cada semana.

(Diario de campo de Cirley Torres García, investigadora participante plena)

En este apartado se demuestra que el arte se convierte en el espacio escolar predilecto para los co-investigadores, ya que se sienten libres, hábiles y con la posibilidad de decidir, aspectos que no son percibidos por ellos en otras actividades académicas que resultan muy limitantes, razón que determina su poca preferencia hacia este tipo de áreas, como las matemáticas. Un ejemplo que logra transmitir la importancia que la plástica tiene para estos niños y niñas se presenta a continuación.

William: Nosotros hacíamos artes con ella (Cirley), como decorar y dibujar.

Investigadoras: ¿Les gusta la clase de artes con Cirley?

Todos: Síííí.

William: Porque es muy bonito.

Yurany: Me concentro y hago dibujos bonitos, con el arte aprendo a hacer bien la letra.

Camila: Puedo hacer los dibujos que quiera.

Sergio: Puedo hacerlos mejor.

(Diario de campode Ivonne Natalia Peña, observadora participante)

Las palabras utilizadas por los participantes para manifestar su interés en las artes hace referencia a la estética, los aprendizajes y los perfeccionamientos de las destrezas que poseen, la percepción positiva de su propio desempeño y la capacidad de elegir aquello que se desea elaborar, lo cual implica que en sus creaciones artísticas pueden ver reflejada una parte de sí mismos. Estos aspectos se han desarrollado a lo largo del trabajo con la profesora investigadora, dado que antes estaban acostumbrados a recibir órdenes sobre lo que debían dibujar, pintar, colorear, etc., por lo que todo el tiempo preguntaban a la maestra lo que debían hacer, con cuáles materiales y de qué color. Ahora, el arte para ellos y ellas se convierte en un escenario donde comunican y expresan sus sentimientos entre pares y con los adultos, lo cual confirma una vez más lo importante que es para los niños y niñas manifestar lo que sienten hacia otras personas, animales o cosas. Igualmente, saben que pueden decidir y expresar lo que desean y esto hace que su actitud hacia el trabajo artístico cambie.

Esta nueva relación que estos niños y niñas tienen con el arte es posible gracias a las prácticas pedagógicas de la maestra investigadora, lo que ha permitido que ellos y ellas también se configuren de una manera diferente al descubrir esas nuevas posibilidades que

les brinda la práctica artística. Esta transformación en la configuración de su subjetividad se da en el proceso de producción del discurso artístico, como se contempla desde las propuestas de Deleuze (1953) y Ricoeur (1990; 1998), con una gran primacía de la emoción como la adjudicadora de sentido de la experiencia y de la comunicación con el otro, como lo señala González Rey (2008). Sin embargo, no se da solo durante el proceso concreto de producción sino a lo largo de todas las interacciones que se tienen con la creación artística, lo que supone el encadenamiento de una serie de momentos que se constituyen en un proceso más abarcador en el tiempo, el espacio y en la construcción de sí desde la intersubjetividad.

Lo anterior implica una transformación que se moviliza a través de un proceso de construcción del discurso artístico propio desde diferentes aproximaciones al arte, el cual incluye la expresión de los intereses de los co-investigadores y de los significados que construyen con los demás. De manera simultánea, se presentan movilizaciones concretas de tal configuración de sí en momentos determinados en el tiempo que hacen visible ese proceso “global” y todo lo que éste ha implicado en ellos y ellas. En este orden de ideas se configura un proceso de agenciamiento en términos de desterritorialización y de reterritorialización a lo largo de la configuración de sí mismo y la paralela construcción del discurso artístico que, progresivamente, adquiere la huella personal de cada quien.

Como evidencia de este proceso “global” que implica agenciamiento y expresión de la configuración de la subjetividad podemos tomar el episodio inicial de este apartado, en el cual la maestra decide realizar una actividad específica, cambiando la clase de artes por otro trabajo, y los niños reclaman “su” clase de artes, y deciden realizarla a pesar de la decisión de la maestra, por lo que ella se ve obligada a desarrollar la práctica artística con los co-investigadores.

Todo este proceso se refleja de manera especial durante la experiencia de los co-investigadores en esta ruta expresiva, ya que permite conocer muchos aspectos de niñas y niños a través de actividades como el ejercicio de presentarse desde un dibujo libre, porque abre las posibilidades expresivas para que cada uno de ellos cree una imagen desde su “sentido subjetivo” donde se mezclan sus emociones en los procesos simbólicos, como lo propone González Rey (2008).

Algunos de ellos se centran en paisajes naturales que describen su entorno, sus casas, los cultivos y animales, dos niñas se unen para hacer prácticamente el mismo dibujo en sus hojas, se acercan, conversan, deciden entre las dos qué colores usar y qué elementos dibujar; otra niña dibuja a dos de sus amigos y alrededor de su trabajo se genera una conversación de si estos amigos representados son novios o solo amigos

(Diario de campo de Juanna Díaz Cuadros, observadora participante)

De esta forma, vemos, desde lo que propone Gonzalez Rey (2008), cómo la subjetividad individual confluye con la subjetividad social, desde allí las subjetividades se reconfiguran. Así, vemos cómo el momento creativo se convierte en escenario de diálogo, de territorialización, como lo planteado por Deleuze (1980), desde la reflexión de la propia vida, como se observa en la decisión de las dos niñas que dibujan a la par. Lo anterior, también puede verse en el caso de Yurany, quien decide dibujar su casa, a su mamá y a su hermano, pero no quiere dibujar a su papá; y al preguntarle por qué no lo representa, responde: “mi dibujo ya está completo”, haciendo de su trabajo un discurso oculto, de acuerdo a los postulados de Scott (2000), tal vez debido a las formas de interacción que el

padre tiene con la niña, ya que en otros momentos del trabajo de campo, la niña manifestó que él, en ciertas circunstancias, la amenaza con golpearla.

Otro momento potente de este camino lo marca el ejercicio “qué quiero ser cuando sea grande”, el cual tuvo tres momentos de contraste: uno de ellos es el momento de su creación, es decir, la imagen como texto que permite conocer los sueños y las expectativas de los niños y niñas en relación a sus procesos de agenciamiento conectando el presente con el futuro. Posteriormente, se ubican otros dos momentos correspondientes a dos conversaciones etnográficas, la primera se presenta poco tiempo después de la elaboración de los dibujos y la segunda aproximadamente un año después de la primera. De esta manera, se realiza un contraste en el que se puede observar cómo niños y niñas van cultivando sus intereses y decisiones, o cómo van pensando en nuevas alternativas con respecto a su porvenir. Por ello encontramos, que este ejercicio les permite confrontarse con sus propios esquemas, preguntarse por lo que realmente desean.

Así en un primer momento, Yuly hace un dibujo donde expresa que quiere ser cantante; en un segundo momento, piensa que es mejor ser tendera para poder “ganar muchos millones”. Por su parte, Stiven realiza un dibujo en el manifiesta que quiere ser veterinario y un año después confirma su elección al decir “quiero salvar a los animales”. De la misma manera, en el momento de hablar sobre lo que quieren llegar a ser se presenta una confrontación con ellos mismos y sus compañeros, tal como ocurre con William quien:

Quería ser soldado (inicialmente era un guerrillero). Ahora quiere ser maquinista de motoniveladora.

William: “Es una cosita larga que lleva una cosa para llevar la tierra en la carretera”.

Natalia: “Profe, es que él quería matar gente”.

William: “para matar al paramilitar del presidente Uribe” (risas).

Se habla sobre Diego: antes quería ser soldado del ejército. Ahora no se sabe.

Varios: “O sea que William y Diego se iban a echar tiros” (risas)...

“juega, así con la pistola, echando balas”.

(Diario de campo de Ivonne Natalia Peña, observadora participante)

Este ejercicio nos remite inmediatamente a los postulados de Deleuze (1980) al mencionar que los procesos de agencia se dan la reterritorialización y la desterritorialización tejidas a través de las líneas de fuga que le invitan al movimiento permanente, a la reconfiguración de lo que es, de lo que desea ser. El agenciamiento es, pues, un proceso de acción donde el sujeto territorializado reflexiona, se mueve, se transforma, se desterritorializa y se reterritorializa permanentemente en el flujo de su existencia.

RUTA 5: MIRADAS

Esta ruta busca generar con los niños y niñas la posibilidad de trabajar a partir de fotografías como elemento innovador en sus prácticas cotidianas para salir del aula de clase y reconocer otros escenarios. El ejercicio se plantea con una cámara fotográfica que va rotando por las manos de cada niño y niña para que pueda tomar fotografías de los lugares, momentos y personas que desee, para presentarselas luego a sus compañeros y compañeras. Como resultado se obtienen cerca de 1500 fotografías, que en su mayoría se toman fuera del aula de clase, sólo tres se capturan dentro de ésta.

En las tomas realizadas, encontramos en su mayoría paisajes naturales que obedecen al contexto donde habitan los niños y niñas, seguido de fotos de la familia, fotos de objetos significativos y fotos suyas tomadas por otros o por ellos mismos. En algunos casos las fotografías son producidas como memoria de su transcurrir diario, como en el caso de Jency Lorena (9 años), que describe el recorrido que hace desde su casa hasta que llega al lugar donde tienen el ganado, su interacción con varios animales y el regreso a casa.

Del registro fotográfico individual se pasa al momento de compartirlas con el grupo. Todas las fotos son vistas con los co-investigadores y las investigadoras, son comentadas por su autor(a) y luego son de nuevo examinadas por sus creadores para retornar a un instante de intimidad en el que cada uno escoge la foto que más le gusta y escribe sobre ella.

Entre las fotos de los hogares, los niños y niñas hacen tomas principalmente de las habitaciones, como el lugar que habitan y que contiene muchos tesoros, tales como muñecos cuidadosamente envueltos para que el polvo no los deteriore, posters con muñecos y mensajes de amor y amistad, cajas de chocolates que se han vuelto parte de la decoración de las habitaciones, fotos de las fotos, altares que las familias han construido alrededor de imágenes religiosas que representan protección. También, se toman fotografías de la cama, el armario, el televisor, objetos decorativos como porcelanas, cuadros.

Alrededor de estos objetos, los niños y las niñas expresan lo siguiente:



Adriana

esta es la camisa de mi hermano Bruno Javier y
 el es de mi hermano porque la camisa es
 una azul y la cama también es de él
 y que dio que ya tenía la camisa y él
 él que fue de la camisa un foto
 porque es mi preferido y el cambio el cambio
 con mi hermano José Javier Bravo durar
 en la cama que está en el foto y total
 durar en otra cama que se inventó
 a todo y quedó.



Adriana

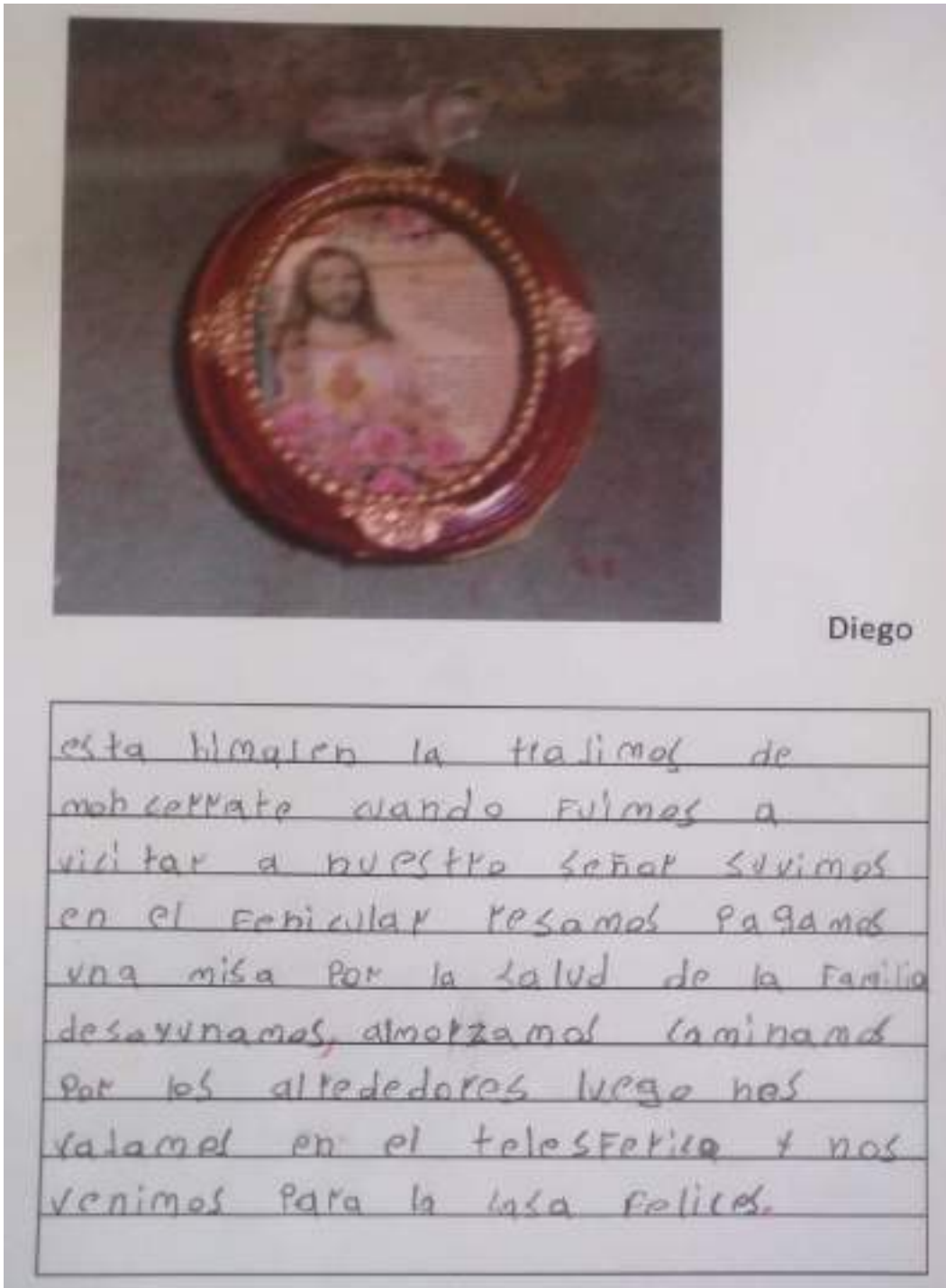
Estos osos de peluche que ven en el foto
 son de mis hermanos y yo nos los regalo
 una persona muy especial y el nombre es
 Mami y de cariño le decimos Tata y ella
 vive en suya son tiempos con cosas lindas
 como ella y especiales y Mami nos dice
 que los deviera mantener guardados para
 no embarrarlos y tener siempre un
 lindo recuerdo de la tata y conservar
 su linda amistad

Los escritos de Adriana revelan el valor que tienen los objetos, por ello cada uno contiene una historia, algo que se cuenta o que sin contarse existe y hace parte de los significados que constituyen la historia de los niños y niñas. Igualmente, otros escritos nos muestran las relaciones intersubjetivas que van constituyendo los procesos de vida de los niños y niñas alrededor de estos objetos.



Nataliá

Yo escogi este foto porque me gusta mucho
 y tambien por que es de los santicos y porque
 el nos ayda y escucha nuestras palabras
 y tambien el siempre ha ha estar con
 nosotros en todo caso que demos, y no pode-
 mos decirle mentiras a los santicos porque
 esos nos asustan, y mi familia le pide mucho
 ala virgen por nuestra salud, y mi nombre
 es Laura Natalia Barrios Zutierra.



Diego

Los escritos anteriores tienen que ver con sus creencias, con sus referencias a lo religioso, a los santos, la oración y cómo toda relación construida con estos simbolismos se conecta directamente con la protección a la familia de fuerzas naturales o sobrenaturales.

Tal es el caso de Diego, quien al comentar sus fotos expresa que en sus casa tienen cuadros de Jesús porque a un hermano se le había aparecido el diablo; él dice que era muy chiquito cuando eso ocurrió y que su padre y los vecinos salieron en la búsqueda del diablo y por eso lo llevaron a casa de un vecino. Desde ese momento, él considera que se debe estar muy apegado a la protección de Jesús. Cuando Diego cuenta su historia, se siente el temor que le evoca recordar esa situación, ese momento ha vuelto a su memoria al ver las imágenes religiosas que ha fotografiado.

Muchos otros objetos significativos son capturados con la cámara. En el caso de Yuly, ella toma fotos de una cachucha que su mamá le compró. Lorey hace tomas de una cobija que le parece muy linda y unos stickers de hadas que tiene pegados en la cabecera de la cama. Angie hace tomas de unas esculturas que su hermano hace con tapas de gaseosa, de muchos muñecos, imágenes religiosas y posters. Y Stiven le toma fotos a su bicicleta.

Un aspecto que llama mucho nuestra atención como investigadoras, es el hecho de que los niños y niñas toman fotos a las fotos; en ese caso, no solo recurrieron a las fotos expuestas en portarretratos o cuadros colgados de la pared, sino a los álbumes que posee la familia. Tal es el caso de Lorey, quien al seleccionar las fotos más significativas en sus 115 tomas, eligió dos fotos de fotos, que revelan lo representativas que son éstas como medio de evocación, una de ellas en relación a su hermano menor y otra en donde ella aparece cuando era una bebé que aprendía a caminar.



Lorey

Yo elegí esta foto porque hay
 esta mi ermanito Ferny astruay el
 polido que es el amor de mi vida antes
 ahora y por siempre aunque nos peleemos
 y él sea un poco manón lo quiero de más
 ahora tiene 3 años
 ya se sabe la tabla de
 multiplicación del uno
 y también se sabe
 las partes del cuerpo de él



Lorey

Yo elegí esta foto porque es
 muy chistosa en la forma que
 queda dormida además hay malicia
 muy papachita y linda y todavía me
 me da gana la berrinchita porque me
 ponía a andar en el caminador y al
 rato quedaba dormida y mi mamá no se
 daba cuenta que yo estaba dormida
 y también soy un poco yorrona

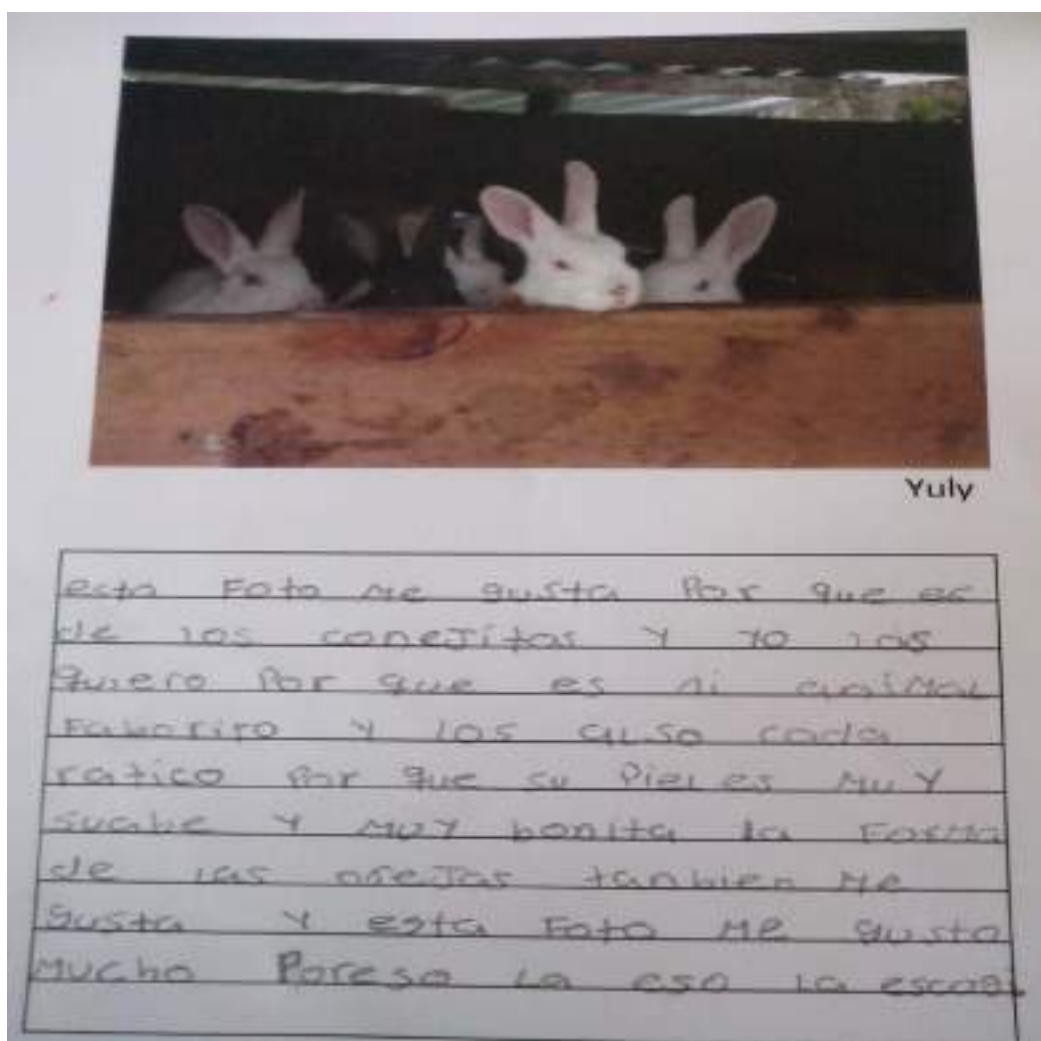
Sobre las anteriores fotografías Lorey piensa la relación con su hermano y nos revela cómo su afecto por él es superior a las desavenencias que pueden presentarse. A su vez, al repensarse ella misma alrededor de la foto de su infancia, nos comparte lo que ve en su imagen de bebita, y como la fotografía le evoca las historias que se han tejido con su

familia al observar su imagen de años atrás, relacionando la historia de la fotografía con su presente al anotar que es un poco llorona. (Diario de campo de Juanna Díaz Cuadros, observadora participante).

Otro tema crucial, al momento de ver todas las fotografías en su conjunto es el tema de la familia, muchos niños y niñas toman fotos a sus padres, madres o hermanos y algunas veces esto ocurre a escondidas, arriesgándose a ser regañados o castigados por que los adultos no están de acuerdo en ser tomados por la cámara, posibilitándose así claros momentos de agencia. En otros momentos, la madre o el hermano se unen al ejercicio ofreciéndose a tomarle fotos los co-investigadores.



Se encuentran también muchas tomas de la naturaleza relacionados con los predios donde viven, los animales con los que cuenta la familia, el camino que recorren. Al respecto, se observa que las niñas son quienes más hacen fotos de paisajes abiertos. Igualmente, hacen más tomas de flores y cultivos que relacionan con la figura femenina con frases como “éstas son las flores de mi abuela y ellas las cuida mucho” o “éste es el cultivo de mi mamá y el de mi tía es el que se ve atrás”. Los niños y niñas se concentran por igual en tomas de animales mostrando un gran afecto por estos y una capacidad de desprendimiento notable al hablar de la pérdida o muerte de sus mascotas o de los animales de las granjas con mucha naturalidad.



En general, la espontaneidad en la fotografía puede pensarse como una forma de anarquismo, pero realmente esta revela la mirada atenta de los co-investigadores en sus ambientes cotidianos, ya que lo que traen ante nosotros es lo que ellos y ellas tienen al frente, así como lo manifiesta Jensy al decir: “Quería tomarle foto al río porque está al lado de nuestra casa”. Esto nos permite comprender que las imágenes y relatos alrededor de las imágenes forman parte integral de la subjetividad e identidad de los niños y niñas, nos permiten conocer su mundo como una gran ventana a la que nos asomamos a partir de los significados que allí se tejen, develando, como lo propone Deleuze (1980), territorialidades familiares y la reterritorialización que hacen los co-investigadores en mundos figurados que se comparten en la intimidad del grupo investigador. Muchas de las fotos que se tomaron a hurtadillas y se comentaron con tranquilidad y franqueza, pero con el claro objetivo de que éstas no saldrían más allá de aquella pantalla en ese momento.

Este escenario abierto permite ver más allá de los espacios cotidianos a través de las tomas, facilita entender cómo las fotografías adquieren valor, en tanto lo que representa está cargado de significados subjetivos e intersubjetivos ligados a las comprensiones culturales, mitos, ritos e imaginarios, como lo propone Bourdieu (1979).

Comprender adecuadamente una fotografía, ya sea su autor un campesino corso, un pequeñoburgués de Boloña o un profesional parisino, no es solamente recuperar las significaciones que proclama, es decir, en cierta medida, las intenciones explícitas de su autor; es, también, descifrar el excedente de significación que traiciona, en la medida en que participa de la simbólica de una época, de una clase o de un grupo artístico (p. 4).

En esta ruta, un ejemplo muy claro de la capacidad de agencia se observa en Yurany quien había sido considerada hasta el momento como una niña tímida que no habla mucho en clase, participa muy poco, no muestra mucho interés al escribir y muestra una motivación incipiente en las actividades artísticas en general; ella toma la fotografía con tanta pasión y propiedad que muestra una faceta antes desconocida en sus años de escuela.

Yurany toma muchas fotos a su familia sin importar si en casa no quieren ser capturados por la cámara o si es amenazada con recibir un golpe por hacerlo, como se lo manifestó su padre. Ella se arriesga, defiende el estar registrando su día a día a través del lente con su hermano, con su mamá, con su papá. Hace toma de los objetos que son significativos para ella y evoca sus significados. Ve por la ventana y atrapa lo que pasa allí. Luego, cuando llega al aula de clase y comenta sus 96 fotografías se toma la palabra y explica con gran detalle la circunstancia que envuelve cada imagen y lo que tuvo que pasar para obtenerla.

Por ello, podemos afirmar que con procesos menos codificados desde la palabra, el dibujo y la fotografía evidencian reposicionamientos de lo co-investigadores en el mismo hecho del abordaje de los ejercicios propuestos, es decir, los niños y niñas se asumen diferente en ese abordaje de sus fotos con lógicas propias que son evidentes al ver y conversar sobre los procesos y resultados de su trabajo.

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y las reflexiones generadas a partir de la vivencia de todo el proceso investigativo, dado que no sólo se contempla el abordaje de los resultados y su interpretación, sino todos aquellos aspectos que influyen en el curso del estudio, tales como los retos, la interacción con niños y niñas, el contexto escolar y rural, la reflexividad, el diseño metodológico, entre otros.

Para comenzar, es necesario anotar que el emprendimiento de un estudio etnográfico colaborativo supone un gran reto para las investigadoras, debido a que ninguna había abordado una investigación de este tipo. El primer paso para afrontarlo es el acercamiento a niños y niñas para comentar el camino que se quiere iniciar y la proposición de algunas rutas expresivas que se van alimentando y transformando a través de la participación activa ellos y ellas en su papel de co-investigadores. En paralelo, el segundo paso es la deconstrucción permanente de la mirada investigativa como un camino ya trazado. La invitación de cada encuentro o momento creativo es, precisamente, entrar en un diálogo permanente que permita abrir posibilidades de expresión, desde el interés y la motivación de los niños y niñas con el acompañamiento de las investigadoras.

Así, esas rutas expresivas adquieren gran relevancia durante todo el proceso debido a que cumplen con tres funciones fundamentales en la investigación. Una de esas funciones es la organización y diversificación de las prácticas pedagógicas de la maestra para el trabajo en colaboración con niños y niñas, al tener en cuenta que ella ya involucraba la práctica artística en sus clases cotidianas como forma de libre expresión con ellos y ellas y como herramienta en la construcción del conocimiento. Otra función se refiere a la materialización misma de una de las categorías teóricas elegidas, las prácticas artísticas, por

lo que las rutas se constituyen en las vías para su abordaje. Finalmente, las rutas expresivas se convierten en una técnica plural y específica de recolección de la información para este estudio, dado que los procesos de producción artística y los productos mismos son fuentes fundamentales de información, ligados a las conversaciones etnográficas y a los procesos de triangulación que se dan entre las investigadoras, los co-investigadores y los productos artísticos.

En todo este proceso es significativo cómo la concepción de tales rutas expresivas se encuentran influenciadas por nuestra reflexividad como investigadoras, debido a que las tres hemos recorrido los caminos del arte en diferentes momentos de nuestras vidas y desde diferentes disciplinas, lo que ha llevado a que éste se constituya en un motor en la búsqueda de nuestros objetivos personales y profesionales. El descubrimiento de las posibilidades de transformación vital que surgen de nuestra propia práctica artística siembra en nosotras la duda con respecto a los procesos subyacentes de los cambios en la propia subjetividad y su relación con el arte. Adicionalmente, la noción de agencia nos facilita comprender la relación entre las transformaciones personales y las nuevas formas de abordar la vida y las diversas realidades con el ejercicio artístico. Por este motivo, nace la inquietud investigativa de este estudio y por el deseo de saber más sobre dicha relación en el caso específico de niños y de niñas.

En este respecto y frente a la relación entre la práctica artística y el agenciamiento, este estudio nos permite llegar a dos conclusiones fundamentales:

La primera de ellas se refiere a que, en el caso de niños y niñas, el arte es un proceso de agencia en sí mismo, es decir, los momentos de producción artística se constituyen en procesos de configuración y re-configuración de la subjetividad y de agencia, debido a las transformaciones en la percepción de sí mismo y del entorno, que implica en el artista la

creación de un nuevo mundo en el orden simbólico y de su posicionamiento en él. Sin embargo, es muy probable que estos procesos que ocurren en los instantes mismos de la experiencia artística no sean visibles a primera vista.

Adicionalmente, estos momentos de producción artística que se presentan a lo largo del tiempo, se van conjugando entre sí y van posibilitando tal re-configuración de la subjetividad y de agenciamiento en cada niño y niña en lo que podría nominarse como un “proceso global de agencia” que supone momentos de desterritorialización y de reterritorialización que se encuentran en permanente dialéctica con el contexto y los otros. Lo anterior, se encuentra en relación con la conexión evidenciada entre sus historias personales y sus producciones artísticas, y de la concepción del arte como una forma de discurso. El arte es un lenguaje constitutivo y constituyente de quien lo utiliza desde sus diferentes posibilidades de ser... verbal, corporal, plástico, literario, etc., y que permite la libre expresión y configuración de emociones, sentimientos, pensamientos y comprensiones de sí, de los demás y del mundo. De esta manera, al transcurrir dicho proceso global, las transformaciones mencionadas en niños y niñas se hacen visibles para ellos mismos y para quienes los rodean.

La segunda gran conclusión, con respecto a la relación entre arte y agencia, es que el producto artístico se constituye en un lenguaje develador de agenciamientos experimentados por niños y niñas en el pasado. Por ello, el arte permite conocer diversos procesos de agencia que se han dado en la vida de los co-investigadores y que se condensan en ejercicios literarios, por lo que se hacen visibles, especialmente, a través de cuentos. Es de anotar que dichos resultados se hacen comprensibles gracias a las conversaciones etnográficas con los co-investigadores, dado que son estos encuentros los que permiten

entender desde su voz cómo se dan los procesos de desterritorialización y reterritorialización al poder evocar el pasado y contrastarlo con el presente.

Cabe anotar que el abordaje realizado con niños y niñas sobre la categoría de agencia y su relación con el arte se trabaja en términos de las transformaciones que ellos han experimentado en sus historias de vida y en su forma de ser, transformaciones presentadas de manera paralela al período de aprendizaje con la maestra investigadora. En este orden de ideas, los co-investigadores logran asociar cambios en sus intereses, gustos, motivaciones, percepciones del mundo, habilidades y capacidades en la toma de decisiones con la relación y dinámica grupal que han construido con su maestra, gracias a las actividades específicas que ella realiza con ellos y ellas en la escuela, las cuales se encuentran enfocadas al arte como medio pedagógico y como fin estético y expresivo.

A partir de lo anterior, podemos afirmar la potencia que tiene el arte en relación con las prácticas pedagógicas basadas en la participación activa de niños y niñas, que generan espacios de exploración y creación individual y colectiva, y que derivan en una reflexión sobre sí mismo y sobre el otro en una relación recíproca. En este sentido, la conjugación de lo individual y lo colectivo es una clave importante que queremos resaltar, dado que sin esta conjugación en un escenario pedagógico participativo, los agenciamientos individuales hubieran podido quedar invisibles durante el proceso investigativo. Esto permite evidenciar que los procesos pedagógicos participativos, desde un modelo crítico, posibilitan el agenciamiento de niños y niñas sin subvalorar la potencia de su acción y decisión.

De esta manera, las prácticas pedagógicas participativas a las que la maestra recurre en el proceso de construcción del aprendizaje, que parten de los intereses de los niños y las niñas, posibilitan procesos de agencia en ellas y ellos. El establecimiento de un diálogo horizontal entre la maestra y los estudiantes, hace que ellos no se sientan coartados cuando

expresan las inconformidades que pueden sentir hacia algún par o adulto con el que interactúan en el escenario académico.

Es así como, durante el proceso de imbrincar los datos recolectados en el campo, las conversaciones etnográficas, las entrevistas, las narraciones, las imágenes y las historias aportadas por los co-investigadores, notamos cómo las categorías emergentes que nacen de sus intereses se enmarcan en el campo de los sentimientos, la amistad, las relaciones familiares, los valores, el conflicto, y el juego y la diversión. Estas categorías son las más abordadas en sus creaciones artísticas narrativas o plásticas y hacen referencia tanto a sus vivencias personales cotidianas como a su historia de vida y a experiencias que identifican en la vida de otras personas que conocen. En muchas ocasiones se observa que ellos y ellas se representan a sí mismos en los protagonistas de sus historias, quienes generalmente son animales que viven en un contexto rural. En este aspecto se evidencia la importancia que le dan a su relación con la naturaleza y con los animales, la cual resulta transversal en las categorías mencionadas anteriormente y que refleja, una vez más, cómo su realidad vívida permea sus creaciones.

De la misma forma, bajo la lupa analítica de las investigadoras, otras categorías nuevas surgen a partir de la interpretación de la información obtenida. Así, aparecen los discursos ocultos propuestos por Scott, que suponen la presencia de actos de resistencia; lo cual, también, se encuentra en concordancia con la lectura que hace Deleuze del arte como ejercicio de resistencia. Asimismo, evidenciamos profundas relaciones de la etnografía colaborativa con la categoría de participación como proceso social de desarrollo de autonomía y espacio de reconfiguración de realidades por la vía de la toma de decisiones con incidencia en el entorno cotidiano. Estas categorías son susceptibles de ser estudiadas

en nuevas investigaciones que permitan dilucidar su relación con las prácticas artísticas de niños y niñas.

Por otro lado, durante el proceso de investigación desde el enfoque etnográfico y el método colaborativo con niños y niñas en calidad de co-investigadores, emergen de manera simultánea potencialidades y limitaciones al momento de asumir una investigación con estas características. Dentro de las potencialidades se puede decir que este método nos amplía el panorama de abordaje, ya que la interacción en campo, a partir de los intereses, dudas, propuestas y el diálogo constante con ellos y ellas, las rutas expresivas se enriquecen y toman rumbos insospechados desde el principio. Esto permite que los co-investigadores se expresen desde sus gustos y fortalezas en el arte, proponiendo otras actividades y abordajes para el área; lo cual los hace partícipes activos de la metodología del estudio, así como de los momentos de interpretación de la información. Sin embargo, también son evidentes las limitaciones de escribir los resultados y las conclusiones de la investigación con igual grado de participación por parte de los co-investigadores, lo que sería ideal lograr en una etnografía colaborativa, pero la rigurosidad que demanda el ejercicio escritural limita ostensiblemente su involucramiento en el mismo.

Para finalizar, esta investigación nos permite retomar y cuestionar permanente la noción de infancia a la luz de un trabajo colaborativo que pone de manifiesto la capacidad de agencia que poseen los niños y niñas dentro y fuera de las aulas de clase. Así, el preguntarse por tener un trabajo realmente participativo nos confronta persistentemente sobre nuestro rol como adultas que se reposicionan ante la infancia de una manera abierta, expectante y respetuosa; dispuesta a escuchar y construir puntos de encuentro que nos permitan dialogar la vida de todos y todas como una oportunidad de agencia colectiva que

no tiene límites de edad, de perspectiva, ni de oportunidad para compartir lo que sabemos y, de esta manera, seguir construyendo experiencias como la vivida en esta investigación.

REFERENCIAS

- Abbate, F., (2001). *Giles Deleuze para principiantes*. Buenos Aires: La era naciente.
- Alcoff, L. (1988). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. En *Journal of Women in Culture and Society*, 13,(3), The University of Chicago. Traducción: *Revista Debates*, 76.
- Arribas, S. (2006, noviembre-diciembre). Pequeña narrativa de la identidad: metáfora, identidad e imagen. En *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 722, 797-808.
- Bourdieu, P. (1979). Introducción. La fotografía, un arte intermedio.
file:///Users/COLIBRI/Downloads/http---sociologiac.net-biblio-Bourdieu_LaFotografia.pdf
- Borisenkova, A. (2010). Narrative Refiguration of Social: Events Paul Ricoeur's Contribution to Rethinking the Social. En *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 1(1), 87-98.
- Bucholtz, M & Hall, K. (2005.) Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. En *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Deleuze, G. (1953). *Empirismo y Subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Prainet, C. (1980). *Diálogos*. Madrid: Pretextos.
- Deleuze, G. (1985). *Antiedipo capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2002). *Pintura, el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus. Serie Clases.
- Díaz Gómez, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En *Universitas Psychologica*, 4, 373-383.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3,) 3-20.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf> el 14 de febrero de 2014.
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. En *Tramas*, 28, 67-83.
- González, I. (2011). Una nueva mirada a lo rural. En *Hechos de Paz No. 51*, Informe de desarrollo Humano PNUD.
- González Rey, F. (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf Agosto 20 de 2013
- Guber, R. (2012) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo veintiuno: Buenos Aires.
- Guerrero, A. L. (2011). Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condiciones de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia. En Clemente, A, Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L., Higgins, M. y Milstein, D. (Eds.), *Encuentros Etnográficos con niñ@as y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hargreaves (1991). *Infancia y educación artística*. Editorial Moratá.
- Hecht, A., García, M., (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez, juventud*, 8 (2), 981 – 993.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- James, A (2007) Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. En *American Anthropologist*, 109 (2), 261–272.
- Landeros, M. (2013). Entre voces, juegos, cantos e imágenes se tejen los diálogos. Visión fotográfica de la niñez gambiana. En *Revista Iberoamericana Rayuela*.
- Learning and Teaching Scotland*. (2006). Early Education Support: The Reggio Emilia Approach To Early Years Education. Glasgow.
- Leichter, D. (2012). Collective identity and collective memory in the philosophy of Paul Ricoeur. En *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 3(1), 114-131.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para una Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Revista Colombiana de Educación*, 51.
- Machado, A. (2011). La tierra y el desarrollo humano. En *Hechos de Paz No. 51*, Informe de desarrollo Humano PNUD.
- Marín, Alba. (2003). Aprender jugando: una alternativa para los niños y niñas rurales. En *Espacio para la Infancia*, 20, 32-36.
- Massonnat, J. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* Madrid: Narcea.
- Maturana, H. (1997). *Emoción y lenguaje en educación y política*. Editorial Dolmen.
- Max-Neef, M. (1991). *Conferencia: La incertidumbre de la certeza y las posibilidades de lo cierto*. Primer congreso nacional de creatividad. Bogotá
- Melo, J. C. (2013). *Conferencia IDARTES. Reggio Emilia: Un Proyecto de Sociedad*. La

Cultura de la Infancia Multiplicando los Espacios de la Infancia. Proyecto Prisma –

Bogotá. Red Solare Colombia.

Milstein, D. (2011). Entre espacios y tiempos compartidos: Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. En Clemente, A, Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L., Higgins, M. y Milstein, D. (Eds.), *Encuentros Etnográficos con niñ@s. Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mora, A. (2009). Danza, Género y Agencia. En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 4, <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/artic222.pdf>

Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. En *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 52(2).

Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona.

Minh Hac, P. y Ardila, A. (1997). El sistema de ideas psicológicas de Vigotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9 (2), 283-299.

Orozco, N; Covarrubias, K (2013). Reflexividad metodológica sobre el proceso de investigación etnográfica con niños y niñas en condiciones de extrema vulnerabilidad. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIX (38), 141-167.

Pedraza, Z. (2007) El trabajo infantil en clave colonial: Consideraciones histórico-antropológicas. En *Nómadas*, 26, 80-90.

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.

- Quijano, O. (2010). ¿Qué llaman los golpes de tambor? Apuntes sobre música, agencia y re(ex)sistencia. En *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, No. 5, 68-79.
- Rappaport, J. (2004) *Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración*. Georgetown: Ed. Georgetown University.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. (M. Prelooker, trad.). Buenos Aires: Docencia
- Ricoeur, P. (1985a). *Temps et récit: tome III le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. (2da ed.)(P. Calvo, trad.). Madrid: Cátedra Teorema.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración: tomo I configuración del tiempo en el relato histórico*. (2da ed.)(A. Neira, trad.). México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. et Jarczyk G. (2010, noviembre). *Soi-même comme un autre. Les usages des Merleau-Ponty, 70, 225-237*.
- Roldán, V. (2009). Darse cuenta para tener en cuenta... Al otro y a la otra. Potencia resiliente y capacidad de agencia de niños, niñas y adolescentes con experiencia de desescolarización. En Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y otros, *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: Autor.
- Saldarriaga O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XXI. En Rodríguez Jiménez, P. y Manarelli, M. (Eds), *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México D.F.: Ediciones Era.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basis of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Torrado, M.C. y Durán E. (S.F.). *Infancia como construcción social e histórica*. (Texto inédito). Universidad Nacional de Colombia.
- Urrieta, L. (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. En *The Urban Review*, 29.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring de Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Contesting Early Childhood. Routledge. Oxon – NY.

ANEXOS

ANEXO 1. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN INICIAL DE PRODUCTOS FICCIONALES

RUTA EXP.	ACTIVIDAD	CÓDIGOS	CUENTO	AUTOR	FRAGMENTO
2	Contador de historias 1	Felicidad	Un cuento sin título	Lorey	pero un día le fue bien en una evaluación de matemáticas. Fue una felicidad que al llegar a la casa le contó a la mami
2	Contador de historias 1	Apoyo por parte de la figura materna	Un cuento sin título	Lorey	pero un día le fue bien en una evaluación de matemáticas. Fue una felicidad que al llegar a la casa le contó a la mami, quien la felicitó y lo más bonito fue que le dieron un premio
2	Contador de historias 1	Importancia de la expresión artística	Un cuento sin título	Lorey	lo más bonito fue que le dieron un premio que era hacer un dibujo y un cuento
2	Contador de historias 1	Labores domésticas	Un cuento sin título	Lorey	ella al otro día se levantó muy juiciosa y ayudó en los oficios de la casa
2	Contador de historias 1	Diversión: La importancia del juego	Un cuento sin título	Lorey	después jugó con sus hermanitos y sus primos quienes se divirtieron mucho
2	Contador de historias 1	Vida familiar	Un cuento sin título	Lorey	después jugó con sus hermanitos y sus primos quienes se divirtieron mucho. Pasó un fin de semana feliz porque los papitos la llevaron a almorzar, donde la pasó muy divertido con su familia
2	Contador de historias 1	Felicidad	Un cuento sin título	Lorey	Pasó un fin de semana feliz porque los papitos la llevaron a almorzar, donde la pasó muy divertido con su familia
2	Contador de historias 1	Diversión	Un cuento sin título	Lorey	Pasó un fin de semana feliz porque los papitos la llevaron a almorzar, donde la pasó muy divertido con su familia

ANEXO 2. EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN AXIAL DE PRODUCTOS NO FICCIONALES

EVIDENCIA	RUTA EXP.	ACTIVIDAD	PRODUCTO	AUTOR	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
Antes: triste	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Tristeza	Sentimientos
Después: alegre contenta	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Felicidad	Sentimientos
Antes: tenía amigas	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Amistad entre niños-as	Amistad
Después: tengo amigas amigos	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Amistad entre niños-as	Amistad
Antes: Me daba pena	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Timidez - Retraimiento	Personalidad
Después: ya no me da pena	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Sociabilidad	Personalidad
Antes: no me gustaban tantas cosas	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Intereses	Personalidad
Después: me gustan muchas cosas	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yurani	Intereses	Personalidad
Antes: a mí me gustaba estar con la profe Claudia porque nos hacía juegos divertidos	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yuli	Diversión	Juego y diversión
Antes: a mí no me gustaba cuando nos regañaba	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yuli	Castigos	Relación con profesoras
Antes: Me daba pena	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yuli	Timidez - Retraimiento	Personalidad
Después: a mí ya no me da tanta pena	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yuli	Sociabilidad	Personalidad
Después: y también tengo hartos amigos	N/A	Trabajo contrajornada 2	Antes y después	Yuli	Amistad entre niños-as	Amistad

ANEXO 3. EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN AXIAL DE PRODUCTOS FICCIONALES

EVIDENCIA	RUTA EXP.	ACTIVIDAD	PRODUCTO	AUTOR	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
un día el abuelo le dijo que irá a entrar a la escuela y el niños se puso muy contento	2	Contador de historias 1	El niño y su abuelo	Yensi Carolina	Felicidad	Sentimientos
Pepe le dijo al abuelo que peleó con su mejor amigo que ha conseguido y el abuelo le dijo que no se preocupara que él podía conseguir otro amigo mejor. El niño le dijo de verdad sí y entonces vivieron felices para la vida	2	Contador de historias 1	El niño y su abuelo	Yensi Carolina	Felicidad	Sentimientos
Reflejada en el rostro de los niños	2	Contador de historias 1	Dibujo El niño y su abuelo	Yensi Carolina	Felicidad	Sentimientos
Reflejada en los rostros de los personajes y del sol	2	Contador de historias 1	Dibujo Sin título - mordida de perro	Sandra Milena	Felicidad	Sentimientos
hasta que un buen día todos regresaron donde estaban cuando se les apareció el lobo se pusieron muy felices prometieron no volver a separarse nunca jamás, siguieron compartiendo su comida terminaron muy felices	2	Contador de historias 1	Los amigos del bosque	Diego Alejandro	Felicidad	Sentimientos
y el gato era contento por(que) el ratón se iba a bañar para él cenar ratón	2	Contador de historias 1	El gato y el ratón	Laura	Felicidad	Sentimientos
y vivieron felices los amigos	2	Contador de historias 1	El gato y el ratón	Laura	Felicidad	Sentimientos
Reflejada en el rostro de las personas y de los animales	2	Contador de historias 1	Dibujo El gato y el ratón	Laura	Felicidad	Sentimientos
pero ellos no sabía el secreto de la calabaza que era mágica y consedía los deseos de los niños y vivieron felices para siempre	2	Contador de historias 1	La calabaza mágica	Anónimo	Felicidad	Sentimientos