



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**EDUCAR PARA LA VIDA: LA DANZA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.  
UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS APORTACIONES DEL PROGRAMA  
SALUDARTE A LA FORMACIÓN INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN LA CIUDAD  
DE MÉXICO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
VANESSA ROMANO RAMÍREZ**

**TUTOR DE TESIS MTRA. REBECA CABALLERO ÁLVAREZ**



**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MÉXICO, 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

*Esta tesis refleja el fruto de la dedicación, pasión e inspiración que mi familia ha fomentado en mí.*

*Agradezco*

*A Felisa, mi mamá, quien durante todos los años de mi vida ha sido una gran inspiración y el motivo de todo lo que hago, gracias.*

*A Rosalio, mi papá, por enseñarme con el ejemplo ese gran valor de la responsabilidad y firmeza en la vida.*

*A Araceli, mi hermana, por su amor, cariño y simpatía que le da ese sabor y alegría a cada día de mi vida.*

*A la familia Romano y a la familia Ramírez por su admiración, por confiar en mí y tenderme la mano para desarrollar mi trabajo con y para ellos, les amo.*

*A mis amistades y colegas por abrirme las puertas de su corazón y permitirme vivir grandes experiencias en el recorrido de la vida universitaria, sé que nuestra amistad continuará y se fortalecerá.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mi segunda casa que tanto amo, por ser un escalón más para lograr uno de los grandes sueños de mi vida. A mis maestros gracias por compartir su conocimiento y sabiduría.*

*Al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) por abrirme las puertas, creer en mi trabajo y experiencia y ayudarme a conocer más a fondo la gran labor pedagógica.*

*Al Centro Nacional de las Artes (CENART) por sus maravillosos y hermosos espacios que han sido gran inspiración para seguir cultivando mi mente, cuerpo y alma.*

*A la Secretaría de Cultura por abrirme las puertas y guiarme para que junto con mis colegas hagamos llegar el arte a los rincones de la Ciudad de México.*

*Agradezco y bendigo cada una de las vidas de los niños, niñas, adolescentes y personas que han sido y son mis alumnos y alumnas y me han permitido ser su maestra, con lo que me han ayudado a formarme en esta profesión.*

*A Elena, mi coordinadora en la escuela donde laboro (CEMAC), gracias por sus oraciones.*

*Agradezco haber conocido a Rebeca Caballero Álvarez, mi asesora, quien, con su pasión por la danza, al igual que yo, me ha guiado con sabiduría, profesionalismo y humildad para concretar esta Tesis.*

*Agradezco la vida de los niños y las niñas que tuvieron la disposición para entrevistarlos ya que con sus experiencias compartidas me permitieron concluir esta investigación.*

*A mis sinodales Esther Hirsch Pier, María del Carmen Saldaña Rocha, Marlene Romo Ramos y René Mauricio Sánchez Ramos por leerme.*

*Doy gracias a Dios, al universo y a la vida por poder existir en este tiempo y espacio, por permitirme descubrir mi vocación y tener esta gran fortuna de servir al prójimo, de dedicarme con mucho amor a esta hermosa profesión: Pedagogía.*

*Con todo mi cariño y amor*

*Vanessa Romano Ramírez.*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: La danza como estrategia pedagógica en la educación para la vida</b>	<b>8</b>
1.1. La educación pública y artística en México	8
1.2. La educación artística en el siglo XXI: la danza en la escuela pública mexicana	18
1.3. Los programas complementarios como estrategia para hacer frente a la problemática de inclusión de la educación artística en la escuela primaria	29
1.3.1. SaludArte: promover la salud a través del arte	31
1.4. Danza y educación para la vida: danzando por la salud y por una mejor calidad de vida	34
<b>Capítulo 2. Recorrido del proceso de investigación: referentes teórico-metodológicos</b>	<b>37</b>
2.1. La fenomenología como investigación: recuperación de experiencias en la vida cotidiana	39
2.1.1. La fenomenología como método	40
2.1.2. La fenomenología como filosofía: Edmund Husserl	42
2.1.3. La sociología fenomenológica de Schütz	43
2.1.4. La fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty	44
2.2. El cuerpo humano: categoría analítica en la reconstrucción de la experiencia en torno a la danza	46
2.2.1. Aproximaciones al concepto de danza y danza educativa	47
2.2.2. Nociones fenomenológicas en torno al cuerpo	50
2.2.3. El cuerpo fenomenológico en la danza educativa	53
2.3. Apuntes metodológicos: procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de información	57
2.3.1. Caracterización de la población muestra: principales rasgos de la infancia	58
2.3.2. Recolección y análisis de la información	61
<b>Capítulo 3: Rescatando experiencias de niños y niñas en torno a la danza en la primaria pública</b>	<b>66</b>
3.1. Educar para la vida: la importancia del arte en la escuela	67
3.2. Arte, danza y cuerpo en la escuela: experiencias desde SaludArte	70

<b>3.2.1. Espacio y tiempo vivido (espacialidad y temporalidad)</b>	<b>70</b>
<b>3.2.2. Las relaciones humanas vividas (racionabilidad o comunalidad)</b>	<b>75</b>
<b>3.2.3. Estilos de vida y hábitos saludables</b>	<b>77</b>
<b>3.2.4. El cuerpo vivido (corporeidad) y el significado de las artes (danza)</b>	<b>82</b>
<b>3.3. La educación corporal y el cuidado de sí: retos de la educación del siglo XXI</b>	<b>88</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>92</b>
<b>Lista de Referencias</b>	<b>97</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>107</b>

## Introducción

El presente trabajo tiene como eje principal la educación artística, en concreto, la danza. La elección del tema se fundamenta en dos motivos: el primero obedece a la realización de ejercicios exploratorios y de aproximación a procesos de enseñanza y aprendizaje de la danza oriental en el ámbito de la educación no formal. En estos trabajos el interés estuvo puesto en los significados que tanto enseñantes como practicantes tienen acerca de este tipo de danza, partiendo del supuesto de que esta actividad artística es una manera de conectarse con el yo interno, con el propio cuerpo y con el ser, ya que favorece la auto-aceptación y el auto-cuidado, al tiempo que propicia una conexión con las y los pares.

La otra razón que ha incentivado mi interés por el tema de la danza y la educación artística es la realización de mi servicio social, puesto que lo llevé a cabo en la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), lo que me permitió tener un acercamiento con bailarines y bailarinas que fungen como profesores de danza en la educación básica, y con talleristas de danza que participan en programas socioeducativos implementados en escuelas primarias de tiempo completo.

Ambas experiencias me han llevado a interrogarme acerca del lugar que se le ha otorgado a la educación artística, particularmente a la danza, en la educación básica mexicana, por ello, las preguntas que guían y fundamentan la argumentación nodal de la presente investigación son: ¿cuáles son las experiencias de los niños y niñas que participaron en el programa SaludArte en relación con las aportaciones de la danza a su vida cotidiana? y ¿cuáles son los beneficios que obtienen niñas y niños de la práctica dancística en las primarias públicas de la Ciudad de México?

El propósito principal de mi investigación consiste en explorar las experiencias de niñas y niños que participaron en el programa SaludArte CDMX, una iniciativa implementada por el gobierno capitalino del 2013- 2018 en escuelas primarias públicas de tiempo completo de la Ciudad de México que consistió en integrar actividades educativas complementarias como talleres de activación física, nutrición, cuidado del entorno, y actividades artísticas como teatro, danza, artes plásticas, música y canto.

Recuperar estas experiencias no sólo permitirá valorar si SaludArte cumplió con sus objetivos de contribuir al desarrollo integral de la infancia capitalina, sino también corroborar si la danza efectivamente beneficia a quien la práctica, así como identificar cuáles son esos beneficios. Con esta finalidad, el presente estudio está organizado en tres capítulos.

En el capítulo 1 se describe al Sistema Educativo Nacional, y se presenta un breve recorrido histórico de la situación de la educación artística en México desde el siglo XVIII hasta la actualidad, así como las características del programa SaludArte y algunos beneficios que la educación artística brinda a la formación humana en la infancia. En el capítulo 2 se presentan los referentes teóricos de la investigación, los cuales se enfocan primordialmente en la fenomenología de Alfred Schütz y Maurice Merleau-Ponty, también se expone la importancia del cuerpo humano en la reconstrucción de la experiencia en torno a la danza educativa; además se explican los procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de información empleados. En el capítulo 3 se analizan las experiencias compartidas por niños y niñas sobre su participación en SaludArte, en particular sobre su vivencia en el taller de danza. Finalmente, se da cuenta de las conclusiones obtenidas.

La aportación pedagógica de esta investigación radica en la posibilidad de generar un mayor reconocimiento de las disciplinas artísticas como un medio importante para la educación y la formación humana de las nuevas generaciones, así como de promover el desarrollo de proyectos artísticos en primarias de zonas vulnerables y marginadas donde más necesitan este tipo de intervención educativa, y de esta forma abrir, desde las herramientas pedagógicas, nuevas posibilidades de estudio en la educación artística, en particular de la danza, y sus aportaciones a la infancia.



# Capítulo 1: La danza como estrategia pedagógica en la educación para la vida

## 1.1. La educación pública y artística en México

En México la educación básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria, dichos niveles son obligatorios puesto que son considerados necesarios para la formación humana, el desarrollo personal y capacitación de la población ya que no sólo se centran en la alfabetización (enseñar a leer y a escribir), sino que proporcionan conocimientos de cultura general con la finalidad de propiciar una educación común para formar ciudadanos, al tiempo que ofrecen una alternativa de formación social que fomente la unidad e identidad nacional de los ciudadanos.

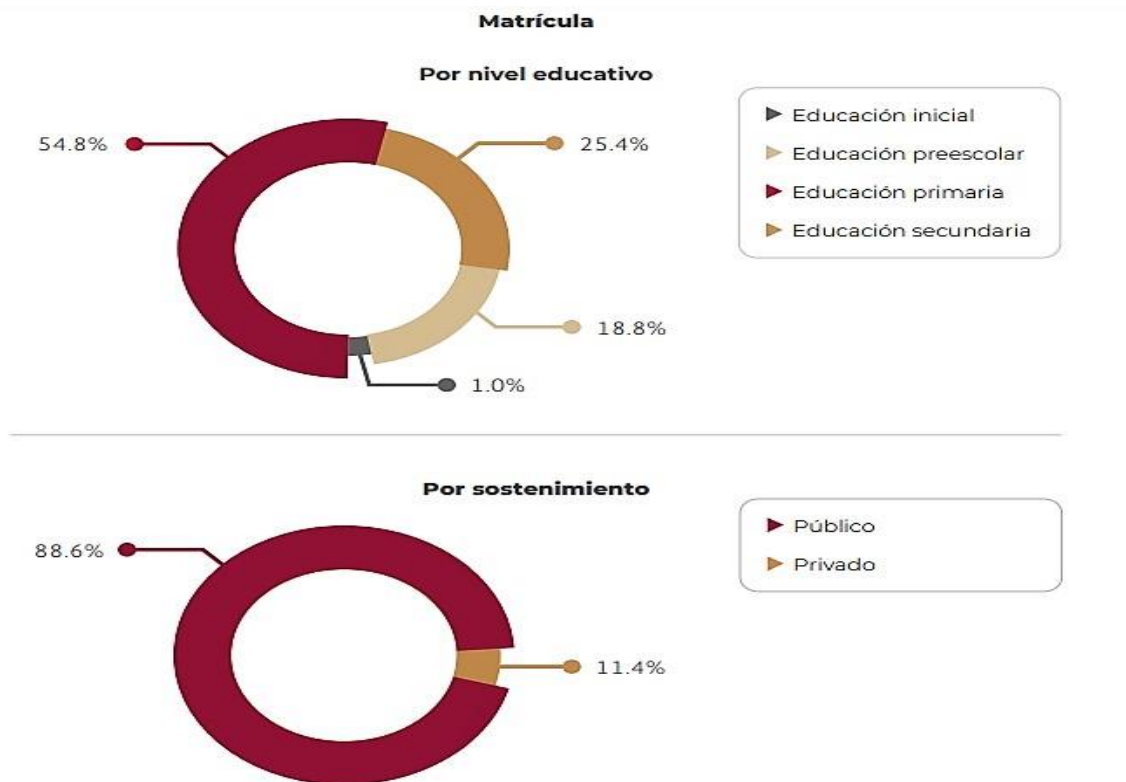
En nuestro país la educación básica fundamentalmente la imparte el Estado, aunque también la pueden impartir particulares, por lo que se divide en pública y privada; la primera representa la que está gestionada y sustentada por la administración pública y los impuestos del Estado, la segunda representa la que tiene una gestión y sustento particular (ver figura 1). En la actualidad el Sistema Educativo Nacional (SEN) “atiende a 36,635,816 millones de niños y jóvenes en la modalidad escolarizada”<sup>1</sup> (SEP 2019), sin embargo,

La educación básica constituye la base de la pirámide educativa, la cual representa el 69.6% de la matrícula del Sistema Educativo, que registra a 25,493,702 millones de alumnos que se encuentran en los siguientes niveles: 4,780,787 millones atendidos en educación preescolar, 13,972,269 millones en primaria (de los cuales 12,602,744 millones son de primaria pública) y 6,473,608 en educación secundaria (SEP 2019, 16).

---

<sup>1</sup> El Sistema Educativo Nacional (SEN) se divide en modalidades acordes con diferentes métodos de enseñanza, las cuales son: escolarizada, no escolarizada y mixta. La escolarizada o presencial tiene la mayor cobertura y consiste en asignarle a cada alumno un plantel en el que pueda cubrir un programa de estudios durante el calendario oficial de actividades. Las modalidades no escolarizada y mixta se imparten como enseñanza abierta o a distancia de forma no presencial o parcialmente presencial (UNAM, 2019).

Figura 1



Fuente: SEP. 2019. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Ciclo Escolar*. p. 16.

El presente trabajo se centra concretamente en la educación primaria pública, ya que ésta representa el principal pilar del Sistema Educativo Nacional Mexicano debido a que, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP 2019), la educación primaria pública, comparado con los demás, es el nivel educativo con mayor matrícula a nivel nacional (ver figura 2). La primaria pública en México, por lo tanto, atiende a un gran porcentaje de niñas y niños en edad de cursar este nivel educativo, mismo en el que recae una enorme responsabilidad respecto a la formación de la sociedad mexicana.

Figura 2.

Estadística de educación básica

Tipo, nivel y sostenimiento	Modalidad escolarizada				
	Total	Alumnos		Docentes	Escuelas
		Mujeres	Hombres		
<b>Educación básica</b>	<b>25,493,702</b>	<b>12,566,924</b>	<b>12,926,778</b>	<b>1,224,125</b>	<b>233,163</b>
Público	22,596,818	11,141,782	11,455,036	1,040,588	198,731
Privado	2,896,884	1,425,142	1,471,742	183,537	34,432
<b>Educación inicial</b>	<b>267,038</b>	<b>129,949</b>	<b>137,089</b>	<b>9,428</b>	<b>6,242</b>
Público	104,879	51,668	53,211	5,145	3,200
Privado	162,159	78,281	83,878	4,283	3,042
<b>Educación preescolar</b>	<b>4,780,787</b>	<b>2,370,790</b>	<b>2,409,997</b>	<b>236,509</b>	<b>90,446</b>
Público	4,019,725	1,997,167	2,022,558	188,919	73,779
Privado	761,062	373,623	387,439	47,590	16,667
<b>Educación primaria</b>	<b>13,972,269</b>	<b>6,865,210</b>	<b>7,107,059</b>	<b>572,104</b>	<b>96,508</b>
Público	12,602,744	6,193,845	6,408,899	506,929	87,260
Privado	1,369,525	671,365	698,160	65,175	9,248
<b>Educación secundaria</b>	<b>6,473,608</b>	<b>3,200,975</b>	<b>3,272,633</b>	<b>406,084</b>	<b>39,967</b>
Público	5,869,470	2,899,102	2,970,368	339,595	34,492
Privado	604,138	301,873	302,265	66,489	5,475

Fuente: SEP/DGPPyEE; formatos 911.

Fuente: SEP. 2019. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Ciclo Escolar*. p.16.

La duración de la educación primaria es de 6 años, incorpora a niños y niñas de 6 a 12 años, o hasta 15 años cuando los alumnos ingresan con más de 6 años y tienen bajas temporales o repetición de grados en el trayecto (OIE, 2010b). Conformar el segundo nivel de la educación básica, la cual da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la educación preescolar, y a su vez sienta las bases para que en el nivel de educación secundaria los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen las competencias para la vida que les permitan construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI (Gobierno de México 2015).

Es importante mencionar que la educación primaria tiene como objetivo desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Asimismo, el Estado debe garantizar la calidad de ésta, de manera que los materiales y métodos educativos,

la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, lo anterior establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Secretaría de Gobernación 2020).

Este nivel educativo lo podemos encontrar en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.<sup>2</sup> La modalidad general es el servicio más común que se presta en los niveles de preescolar, primaria y secundaria (véase figuras 3 y 4), tiene el objetivo de brindar una formación armónica e integral, de manera que quienes se benefician de ella obtengan, al menos, los conocimientos necesarios para desenvolverse en sociedad (SEP, 2000); mientras que la educación comunitaria o cursos comunitarios se dirige a poblaciones pequeñas, aisladas y diversas, por lo general son localidades con menos de 100 habitantes, donde las y los infantes en edad escolar son mínimas, por lo cual los grupos son multigrado, es decir, un solo maestro atiende diferentes grados al mismo tiempo (SEP, 2000).

Figura 3.

**PRINCIPALES  
CIFRAS  
2018-2019**

### Estadística de educación primaria

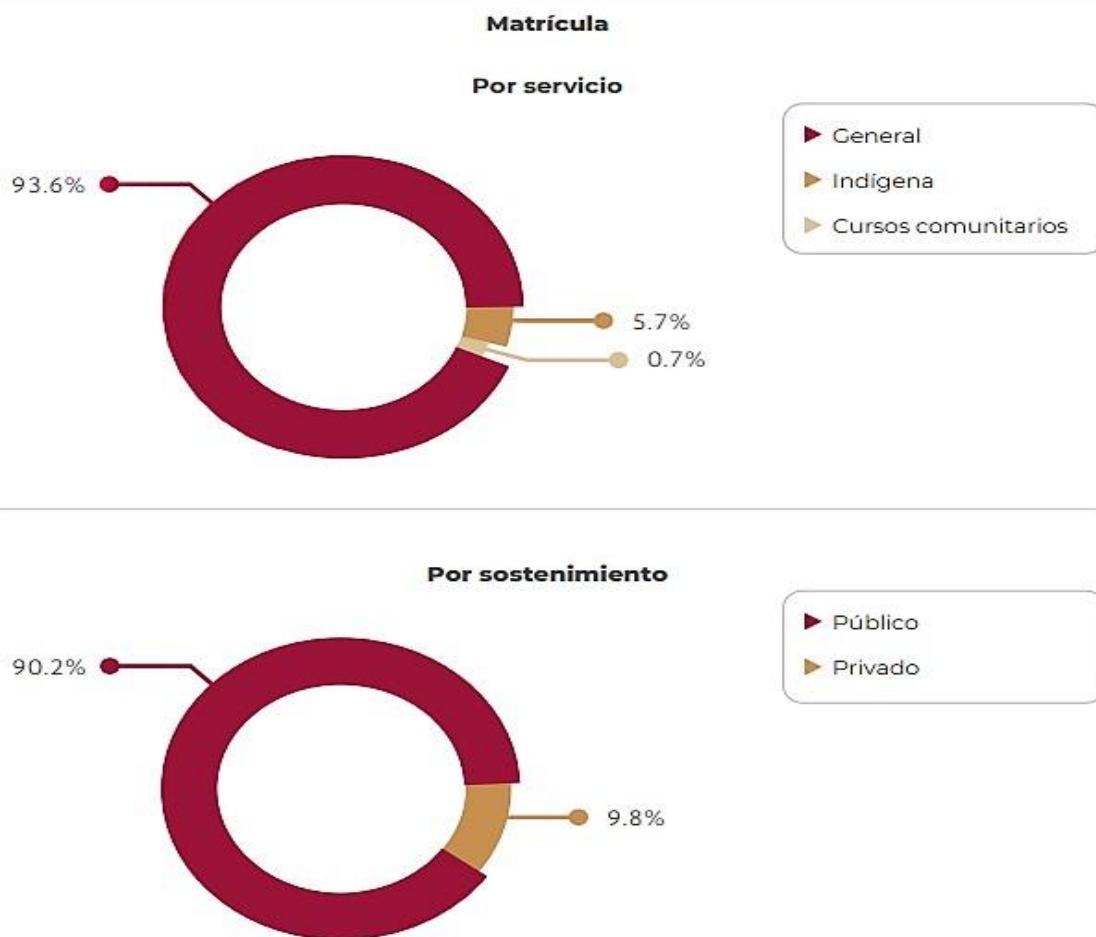
Nivel, servicio y sostenimiento	Modalidad escolarizada				
	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
<b>Educación primaria</b>	<b>13,972,269</b>	<b>6,865,210</b>	<b>7,107,059</b>	<b>572,104</b>	<b>96,508</b>
General	13,081,359	6,426,359	6,655,000	524,821	76,895
Indígena	793,566	390,920	402,646	36,992	10,275
Cursos comunitarios	97,344	47,931	49,413	10,291	9,338
Público	12,602,744	6,193,845	6,408,899	506,929	87,260
Privado	1,369,525	671,365	698,160	65,175	9,248

Fuente: SEP/DGPPyEE; formatos 911.

Fuente: SEP. 2019. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Ciclo Escolar*. p.24.

<sup>2</sup> Otra opción de modalidad, o mejor dicho tipo de educación, es la especial, la cual atiende a personas con capacidades diferentes o a aquellas que tienen aptitudes sobresalientes. En la actualidad, con el fin de hacer inclusiva a la escuela, este tipo de educación suele incluirse en las modalidades antes mencionadas.

Figura 4.



Fuente: SEP. 2018. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018. Ciclo Escolar*. p. 24.

La enseñanza comunitaria desarrolla modelos de atención que ofrece a poblaciones desfavorecidas, opciones de educación que se identifiquen con su composición heterogénea y multicultural (SEP, 2000). Por otro lado, y debido a que México tiene una composición pluricultural gracias a sus pueblos indígenas, los cuales poseen grandes riquezas étnicas, existe la educación indígena, la cual se ofrece para preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de las culturas étnicas del país. Esta modalidad educativa se caracteriza por ser bilingüe y bicultural, esto significa que se enseña por medio de la lengua nacional y la lengua materna de la comunidad indígena a la que se dirija (SEP, 2000).

En nuestro país la educación pública no siempre ha existido como tal, ya que, durante muchos siglos atrás, estuvo a cargo de la jerarquía eclesiástica y, en

algunos casos, las únicas personas que tenían acceso a ella eran las familias adineradas, los sacerdotes y los hombres. Durante el siglo XVIII, con los cambios de pensamiento y de política que llevaron a una nueva concepción del Estado, éste comenzó a hacerse responsable de la educación debido a que empezó a ser considerada un fenómeno social con una poderosa función orientadora, por lo que debía formar parte de la organización del Estado, de modo que reflejase la mentalidad filosófica del gobierno que tiene en sus manos los destinos nacionales (Solana, Cardiel y Bolaños 2011). A partir de ese siglo, la educación es considerada un medio por el que el Estado debe formar ciudadanos para instaurar una nación; por tanto, resultó ser un punto clave para consolidar la identidad de la sociedad mexicana.

Resulta preciso mencionar que la idea de educación pública nace como tal con el liberalismo, concretamente gracias a las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833 expedidas por Valentín Gómez Farías, cuyo lema era “la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y la moral social” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, 20); así como con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Con ello, por primera vez, se define la competencia del Estado respecto a la educación. Es importante señalar que antes de que se llegasen a gestar las leyes anteriormente mencionadas, la acción liberal ya había trabajado con la Constitución de Cádiz de 1812, cuyo artículo 369 disponía la creación de la Dirección General de Estudios para que se encargará de inspeccionar la enseñanza pública.

Años más tarde, en 1867, durante el gobierno de Benito Juárez se propuso la educación pública, y en diciembre de ese año se presentó el documento de Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, con lo cual se plantea la unificación de la educación primaria, a la vez que se proponía como obligatoria y gratuita. Dos años después, en 1869, se decretó otra Ley de Instrucción Pública, misma que suprimió la enseñanza de la religión, momento en el que se estableció que la enseñanza elemental debía ser laica, gratuita y obligatoria como lo es hasta nuestros días (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011). En los últimos años del gobierno de Benito Juárez, en particular en 1870, se iniciaron diversos esfuerzos en materia educativa respecto al problema del método didáctico, la enseñanza objetiva

y la educación integral, esto dio lugar a la creación de planes de estudio propuestos por la Ley de Instrucción Pública de 1867 y 1869.

En dichos planes figuraban materias humanistas, asignaturas de especialidad y actividades de educación física y formación estética (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, 20). El proyecto de educación pública, gratuita y dependiente del Estado quedó oficialmente declarado con el triunfo de las Leyes de Reforma y particularmente con la Ley Lerdo en 1874, gracias a la cual la educación que estaba a cargo de la jerarquía eclesiástica pasó oficialmente a manos del Estado. Lo anterior representó un acontecimiento radical y muy significativo para la conformación de la sociedad mexicana, ya que desde entonces el Estado ha tomado toda la responsabilidad y la decisión de qué y cómo enseñar en las escuelas para formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de la nación. Así, en el currículo de primaria ya no se incluyó cualquier doctrina religiosa, sino, más bien, se comenzó a introducir planteamientos de la moral cívica (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011).

También se dio paso a “la inclusión de la educación artística en los programas escolares [y] se pugnó por un plan integral cuya meta era brindar educación en todos los niveles del sistema educativo” (Godínez 2007, 16). Al tomar en cuenta la educación artística en los programas de estudio, se hizo necesario contar con una instancia especializada en la materia, por lo que el 18 de abril de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuyo primer titular fue Don Justo Sierra. Fue así como se empieza a tomar la responsabilidad de la formación artística en nuestro país (Godínez 2007, 77).

En los años posteriores a la Revolución Mexicana, y para cumplir con la transición de la administración educativa y los principios del Artículo Tercero Constitucional, se planteó la necesidad de llevar a cabo una acción a nivel nacional, ya que no bastaba con sólo declarar la educación gratuita, laica y obligatoria, sino que se necesitaba tomar medidas para realizarla (Gobierno de México, 2013); asimismo, se requería de un instituto que representará a la educación a nivel nacional, por lo que se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 3 de octubre de 1921. De esta manera se comenzó a solidificar un Sistema Educativo Nacional como lo conocemos hoy en día (Solana Cardiel y Bolaños, 2011).

La SEP es el organismo responsable de la impartición y ordenamiento de la educación pública a nivel de la federación, a ella le corresponde, de acuerdo a lo establecido en la Ley Federal de Educación, la creación de los planes y programas de estudio del SEN en educación básica. Desde su creación, se pueden identificar cuatro grandes logros en lo que respecta a la consolidación del sistema educativo mexicano: 1) el fortalecimiento de la función educativa del Estado decretada por el artículo 3ro constitucional; 2) la institucionalización de la educación, dando como resultado un sistema educativo articulado; 3) el avance hacia la cobertura educacional para hacer realidad la igualdad de oportunidades; y 4) la profesionalización del magisterio (Solana Cardiel y Bolaños, 2011).

José Vasconcelos fue el primer Secretario de Educación Pública, su labor, en buena medida, se enfocó en buscar estrategias para conformar una nación más fuerte, y con ese objetivo instauró una política cultural nacionalista. Fue así que Vasconcelos impulsó el primer proyecto educativo y cultural del México postrevolucionario. Durante su gestión como secretario de educación pública (1920-1924), Vasconcelos llevó a cabo las *misiones culturales*, las cuales, mediante la incorporación de la música, la pintura y el arte popular, pretendían establecer un nexo entre las artes y la educación básica. Este vínculo nace de la necesidad de conformar la identidad nacional del pueblo mexicano, por lo que, en esa época, al considerarla un medio idóneo para la unificación nacional, la educación artística recibió un apoyo considerable (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011).

Varias décadas después, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, los contenidos de educación básica en materia de educación artística se convirtieron en actividades de recreación y entretenimiento, ya no tenían por propósito el fomento de la identidad nacional como ocurrió durante los primeros años posteriores a la Revolución Mexicana. No es hasta la Reforma Educativa de 1972-1975 que se reconoce nuevamente a la educación artística en los programas y planes de estudio (Godínez 2007), Reforma que tuvo lugar durante la presidencia de Luis Echeverría, quien expide la Ley Federal de Educación en la cual se

Deroga totalmente la Ley Orgánica de 1942 y se lleva a cabo la Reforma Educativa (1972-1975) que planificó la educación escolarizada o formativa por áreas de conocimiento. Por primera vez, se consideró la educación artística como un área



imprescindible dentro del proceso educativo. En este momento se establecen siete áreas del conocimiento: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación tecnológica y educación artística, ésta conformada por las cuatro manifestaciones: artes plásticas, danza, música y teatro (Beristáin 1988, 7).

Más adelante, en 1980, en los programas de educación primaria se concibe el arte integrado e interdisciplinario, considerándolo para incluirlo, o bien, integrarlo en el currículo escolar como una posibilidad ya sea para desarrollar las demás áreas de conocimiento o enseñar las diversas asignaturas que se imparten en las escuelas, tomándolo como eje transversal. Así, en esa época, la educación artística se concibe como integrada, por lo que se pretendía que su enseñanza fuera de la mano con las otras materias de conocimientos y no como una disciplina aislada (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011).

A pesar de que la educación artística se empieza a tomar en cuenta en los planes y programas de estudio de educación básica, concretamente en educación primaria, y se le comienza a mirar como una dimensión importante del aprendizaje escolar, no se le incluye en su totalidad debido a diversas deficiencias: desde la preparación específica y adecuada de los y las docentes hasta la infraestructura de las escuelas. De acuerdo con Godínez (2007), estas dificultades en lo que se refiere a la enseñanza del “arte y la cultura se agudiza debido a la política neoliberal impulsada por el Estado mexicano, instrumentada a partir de la gestión del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)” (81).

Esta política, centrada en la liberación de la economía y el libre comercio, implica un cambio en la ruta a seguir en el ámbito de la educación, ya que ésta se ve obligada a responder a las demandas sociopolíticas. De esta forma, en 1989, se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa que modificó las formas de relación y operación de todo el sistema educativo mexicano, provocando que en el país se gestara una educación basada en una política educativa que se fijaba como metas la competitividad, la productividad y la calidad, pues al plantear una modernización económica en consecuencia era necesario articular una modernización educativa que se reflejara en el desarrollo social, político, económico y cultural de los educandos (Fuentes, 2001).

De 1989 a 1994 las escuelas primarias públicas en México tuvieron un proceso de modernización educativa, el cual significó hacer una renovación de los planes y programas de estudio. Sin embargo, explica Godínez (2007), la modernización educativa no logró abarcar todos los elementos que la conformaban, puesto que implicó varias acciones políticas que dificultaron su implementación, entre ellas modificaciones a la legislación del sistema educativo mexicano, tales como:

- La Reforma al artículo 3o. constitucional en 1993.
- El establecimiento del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y en general.
- La elaboración del Programa de Modernización Educativa.
- El cambio de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1973 por la Ley General de Educación en 1993, que implicó el diseño de nuevos planes y programas de estudio en casi todas las instituciones públicas de educación básica, media y superior, ya que así lo establece el artículo IV del proceso educativo, en el cual se presentan

Los tipos y modalidades de la educación, los lineamientos para los planes y programas de estudio y lo relacionado con el calendario. De este último punto se ha difundido ya información concerniente al nuevo ciclo escolar, pues establece expresamente que 'el calendario deberá contener doscientos días de clase para los educandos' (art. 51), elemento que se ha derivado de la preocupación por mejorar la calidad de los servicios educativos. (Barba, 2011).

No obstante, la modernización educativa propició cambios en materia de educación artística, por ejemplo, se le asignó una hora por semana del primero al sexto grado y se dividió en cuatro ámbitos: 1) expresión y apreciación musical; 2) danza y expresión corporal; 3) apreciación y expresión plástica; y 4) apreciación y expresión teatral (Godínez, 2007, 119). Desafortunadamente, y en comparación con otras disciplinas como español o matemáticas, a la educación artística se le asignaron pocas horas de la jornada escolar; a pesar de ello, como explica Godínez (2007), durante el ciclo escolar 1993-1994 "los programas de educación básica [en lo referente al arte] se [orientaron] hacia el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión en el niño." (50).

Se podría decir que el objetivo de la educación artística durante la última década del siglo XX consistió en conocer y desarrollar manifestaciones propias de cada disciplina artística (danza, teatro, música, artes plásticas), por lo que el arte se concebía como un medio de expresión, manifestación y recreación más que como un fin en sí mismo.

## **1.2. La educación artística en el siglo XXI: la danza en la escuela pública mexicana**

Desde 1993 y hasta el 2008, las asignaturas impartidas en la primaria general pública mexicana, en primer y segundo grado, fueron: español, matemáticas, conocimiento del medio (trabajo integrado de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica), educación artística y educación física; mientras que de tercero a sexto grado se impartían: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física (SEP 2000).

A pesar de que durante los primeros años del siglo XXI se incluyó la educación artística en los planes de estudio de primero y segundo de primaria, en comparación con las demás materias que sí cuentan con materiales adecuados para su enseñanza y aprendizaje, no se encontró material didáctico o algún libro de texto de esta asignatura, sólo se identificó que en el libro integrado de primero y segundo grado se mencionan algunas actividades que se pueden realizar a través del arte, sin embargo, el libro no es propio de esta disciplina (Chapela, 1993a y 1993b).

Tampoco se encontraron libros de texto en materia de educación artística en lo que respecta al tercer, cuarto, quinto y sexto año de primaria, ni material de educación física para ninguno de los seis grados que conforman la educación primaria, aun cuando se dice que existen libros de texto gratuitos de las asignaturas que apoyan el aprendizaje, para así garantizar que los estudiantes de este nivel educativo tengan acceso a los contenidos. Lo cierto es que durante los primeros ocho años del siglo XXI no hubo un libro de texto para la disciplina artística, y menos aún para la danza, pues ésta ni siquiera se menciona en el área de las artes.

En el 2009 se desarrolló un libro de texto para la educación artística para el segundo grado, y uno de educación física para el quinto y sexto grado. En los demás grados se carecía de un libro de texto para la educación artística y, de hecho, en

ese año, dicha materia no aparecía como parte del programa de estudios del primer grado. No obstante, se establecieron objetivos en materia de educación artística en los planes y programas de estudio de la educación primaria, tales como (SEP 2009):

- Acercar a los alumnos al conocimiento de los lenguajes artísticos a partir del fomento del pensamiento artístico, mismo que les permitieran aprender a observar y apreciar manifestaciones artísticas, ayudándoles a identificar las disciplinas artísticas como un medio de expresión y comunicación de ideas, sensaciones y sentimientos, y también desarrollando su sensibilidad y promoviendo su expresión libre mediante la creación de obras.
- Aprovechar los beneficios de las disciplinas artísticas en el desarrollo humano para estimular las habilidades cognitivas a través de la formación artística para resolver, en forma creativa, situaciones de la vida cotidiana y fortalecer la construcción de la identidad personal para que reconozcan y valoren sus competencias; además de utilizar su experiencia lúdica de exploración y experimentación artística para transformar su entorno.

Como se puede apreciar, en los planes y programas de estudio para la educación primaria de 2009 se plantean objetivos encaminados a lo estético y a la sensibilización para mejorar el desarrollo personal y social, y aun cuando la adecuación artística tiene una mayor inclusión, ésta sigue siendo mínima, ya que se le asignó sólo una hora de atención a la semana, lo cual, en comparación con las demás asignaturas, resulta ser poco tiempo (ver figuras 5 y 6).

Figura 5.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	9	360
Asignatura estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la naturaleza y la sociedad: - Ciencias Naturales - Geografía - Historia	2	80
Educación Física	1	40
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Artística	1	40
	22.5	900

Fuente: SEP. 2009. *Plan de estudios 2009 Primaria Educación Básica*. p. 47.

Figura 6.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCERO A SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6	240
Asignatura estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Educación Física	1	40
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Artística	1	40
	22.5	900

Fuente: SEP. 2009. *Plan de estudios 2009 Primaria Educación Básica*. p. 48.

Aun cuando educación física, formación cívica y ética, y educación artística constituyen los campos formativos para la educación básica en el ámbito del desarrollo personal y para la convivencia, son las materias que tenían menos horas a la semana; mientras que lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social fueron los campos prioritarios en los planes y programas de estudio para la educación primaria en 2009. Pareciera que no se le daba la suficiente importancia al desarrollo personal o humano y la convivencia, a pesar de que ambos aspectos se articulan con dos de los principales pilares de la educación del siglo XXI: aprender a ser y aprender a vivir juntos.

La educación del siglo XXI se caracteriza por ser una educación para la vida. Esta idea se presentó en 1994 en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI como una de las llaves de acceso al siglo y un anclaje para las vías de desarrollo de la humanidad. Se trata de una educación permanente con adaptaciones relacionadas a los cambios de la vida profesional, permitiendo, a su vez, que la persona tome conciencia de sí misma, de su medio ambiente, y desempeñe su función social en el trabajo y en la ciudad (Delors, 1994).

La propuesta considera cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primero, aprender a conocer, se refiere a obtener cultura general para una educación permanente, en la medida que estimule las bases para aprender durante toda la vida, dicho de otro modo, es contar con cultura general para tener la convicción de aprender durante toda la vida. Aprender a hacer supone aprender a través de la experiencia o aprender haciendo, con la intención de propiciar competencias para enfrentar diversas situaciones de la vida (Delors, 1994).

Aprender a vivir juntos, por su parte, pretende fomentar la comprensión, conocimiento y reconocimiento del otro como un ser valioso de su historia, sus tradiciones y espiritualidad, buscando crear un espíritu nuevo que impulse a realizar proyectos comunes o a la solución inteligente y pacífica de conflictos; mientras que aprender a ser, implica el desarrollo de la propia personalidad para el conocimiento y reconocimiento de uno mismo como ser único que posee la capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal (Delors, 1994).

Para el 2011, el plan de estudios de la educación básica mexicana mantuvo los mismos campos formativos que el plan 2009: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia; aunque se incluyó “la intención de contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (Sáenz 2016, 71). En otras palabras, se buscaba dotar a los alumnos de una visión humanística y de competencias para la vida que les sirviera para el aprendizaje permanente.

La educación artística, como se puede observar en la figura 7, continuó formando parte del campo relacionado con el desarrollo personal y para la convivencia, abordándose a través de “los lenguajes artísticos: música, expresión corporal y danza (en primaria) y música, danza artes visuales o teatro (en secundaria). En cuanto a sus objetivos, este plan de estudios establece que éstos son (SEP 2011):

- Proporcionar fundamentos básicos de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en educación básica.
- Desarrollar el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, y propiciar la identificación de los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.
- Contribuir a la construcción de la identidad y fortalecer el sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, del país y del mundo.
- Fomentar la comunicación de ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de las propias posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas.

Figura 7.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR								
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria								
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>						
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III								
				Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>								
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III								
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)						
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>			Tecnología I, II y III					
								Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo			Historia I y II					
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal								
											Educación Física <sup>4</sup>			Formación Cívica y Ética I y II			Tutoría		
														Educación Artística <sup>4</sup>			Educación Física I, II y III		
	Expresión y apreciación artísticas																		

Fuente: SEP. 2011. *Plan de estudios Educación Básica 2011*. p. 41.

En el plan de estudios 2011 la asignatura de educación artística se organizaba a partir de tres ejes de enseñanza: apreciación, expresión y contextualización; y de cuatro temas o lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música, y teatro. Estos lenguajes artísticos se manejaban en cinco bloques de acuerdo a las necesidades e interés de los alumnos. En el caso concreto de la expresión corporal y la danza, el propósito principal consistía en que los alumnos experimentaran movimientos que les permitieran expresar ideas, sentimientos y



emociones, para lograr reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias, empleando el lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical (SEP 2011).

Asimismo, se buscaba familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artístico y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada (SEP 2011). En teoría, este lenguaje artístico se trabajaba a lo largo de toda la primaria, es decir, desde primero hasta sexto grado.




Como se ha observado, el Estado mexicano ha tenido la obligación de mejorar la calidad y equidad de la educación, por ello, en diciembre del 2012, las principales fuerzas políticas del país pusieron en marcha la Reforma Educativa. Ésta, supuso la revisión del Modelo Educativo para la educación obligatoria, incluyendo los planes y programas de estudio, los materiales y los métodos educativos, con la intención de asegurar una educación para la libertad y la creatividad en su conjunto (SEP, 2015).

Cuatro años después, en julio del 2016, la Secretaría de Educación Pública presentó la propuesta para el Modelo Educativo, la cual consistía en una propuesta curricular que planteaba la organización de los contenidos programáticos en tres componentes: 1) aprendizajes clave; 2) desarrollo personal y social; y 3) autonomía curricular. Su intención era brindar a las y los estudiantes de educación básica una formación integral que propiciara la adquisición de diversas capacidades humanas (SEP, 2016).

A partir de esta propuesta curricular, la escuela asumió la responsabilidad de propiciar la creatividad, la apreciación y expresión artística, así como de incentivar la ejercitación del cuerpo para mantenerlo saludable, y proporcionar insumos que contribuyan a un aprendizaje sobre el control de emociones (SEP 2016). En consecuencia, el componente curricular de desarrollo personal y social se organizó en tres áreas: 1) desarrollo artístico y creatividad, 2) desarrollo corporal y salud, y 3) desarrollo emocional (ver figura 8). Estas áreas “aportan al desarrollo integral del educando y muy especialmente al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP 2016, 155).

Figura 8

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria						Secundaria				
		Grado escolar			1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2
 Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura						Lengua materna y literatura			
						Español como segunda lengua									
			Lengua extranjera (Inglés)			Lengua extranjera (Inglés)						Lengua extranjera (Inglés)			
		Pensamiento matemático	Matemáticas			Matemáticas						Matemáticas			
 Desarrollo personal y social	Áreas	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio			Conocimiento del medio		Ciencias naturales y tecnología				Ciencias y tecnología			
								Mi entidad		Historia		Biología		Física	Química
										Geografía		Historia			
										Formación cívica y ética		Geografía			
 Autonomía curricular	Ámbitos	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud						Desarrollo corporal y salud			
		Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad						Desarrollo artístico y creatividad			
		Desarrollo emocional	Desarrollo emocional			Desarrollo emocional						Orientación y tutoría			
		Profundización de Aprendizajes clave	Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos expedidos por la SEP												
		Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social													
		Nuevos contenidos relevantes													
		Conocimiento de contenidos regionales y locales													
		Impulso a proyectos de impacto social													

Fuente: SEP. 2016. *Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016*. p. 63.

A grandes rasgos, el componente de desarrollo personal y social busca que el alumno de educación básica logre una formación integral, y adquiera los aprendizajes clave para complementar el desarrollo de otras capacidades humanas (SEP, 2016). Es así que la escuela se asume como un espacio de formación que brinda oportunidades para aprender a controlar las emociones y desarrollar la creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, al tiempo que permite ejercitar el cuerpo y mantenerlo saludable (SEP, 2016).

Aun cuando el componente artístico está incluido en esta propuesta curricular, el tiempo que se le invierte sigue siendo poco, pues sólo se le dedica una hora a la

semana dando como resultado únicamente 40 horas en todo el ciclo escolar. A esta desproporción horaria se le añade la “burocratización” del trabajo del profesor de primaria, porque el trabajo “real del maestro, tal como se da en las escuelas del país, rebasa por mucho la función de enseñanza que le corresponde tradicional y oficialmente pues al maestro se le asigna una amplia gama de tareas.” (Rockwell 1987, 182). Recordemos que en las primarias la labor principal del docente es impartir todas las asignaturas, incluida educación artística.

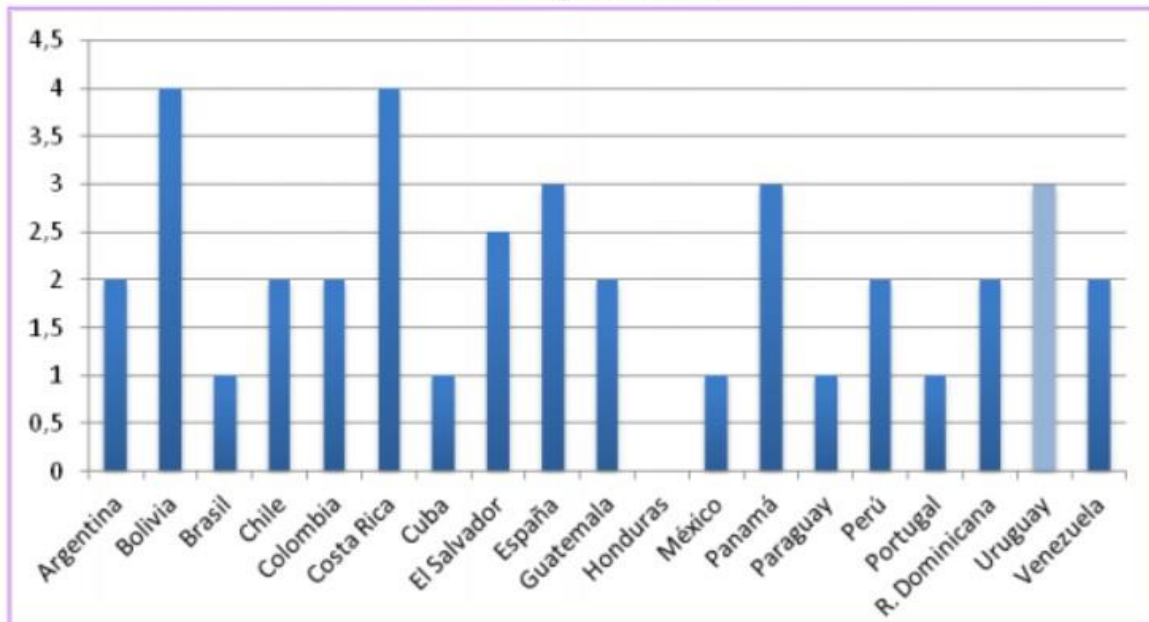
Por otra parte, también está el problema de la poca preparación que los y las normalistas reciben en materia de educación artística, ya que a pesar de que se incluye la enseñanza de esta asignatura en la malla curricular de la licenciatura de educación primaria, se cursa hasta el 5to y 6to semestre, primero enfocada a la música, expresión corporal y danza, y después a las artes visuales y teatro (Gobierno de México, 2020). Y ocurre lo mismo que en la escuela primaria, es decir, se le asigna un mínimo de horas en comparación con otras asignaturas como matemáticas, español, etc., reflejando la carencia de las artes tanto en la formación del mismo docente de primaria como en el plan de estudios de educación básica.

Lo que ocurre en México en materia de educación artística a nivel primaria no es ajeno a lo que sucede en otros países iberoamericanos, donde este tipo de educación tampoco ha alcanzado un particular reconocimiento, por lo que se le ha subordinado a otras materias que se consideran más necesarias o relevantes, tales como la ciencia, matemáticas, lengua, etc. No obstante, de acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010b), la educación artística en la escuela primaria iberoamericana es un área integrada de la que forman parte algunas o todas las formas de expresión que se mencionan a continuación: artes plásticas, música, expresión corporal, danza y teatro.

Es así que, a pesar de estar considerada en el plano curricular de la educación primaria, la educación artística no ha sido realmente incluida en la educación básica; además, algunos de los lenguajes artísticos tienen prioridad sobre otros. De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), en promedio, se dedican dos horas semanales a la educación artística en las escuelas primarias iberoamericanas (ver figura 9), aunque en el caso de México, como ya lo hemos expuesto, sólo se le dedica una hora a la semana.

Figura 9.

Horas semanales de Educación Artística en los currículos de Primaria.  
Datos recogidos en 2011.



Fuente: Andrea Giráldez, y Andrés Palacios. 2014. *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. p. 12.

La asignación de pocas horas a la educación artística podría deberse, según lo que se expone en el Informe de Metas Educativas del 2021 (OEI, 2010a), a que en la mayoría de los países no hay profesores especialistas para el área artística en primaria, quedando en manos de los profesores de grupo, quienes, en general, dicen no sentirse preparados para impartir la asignatura, y utilizan las horas destinadas a esta materia para realizar otras tareas o dedican un tiempo a las manualidades. En los pocos casos donde se cuenta con especialistas, estos tienden a impartir la disciplina artística de su especialidad, pero no de las otras que conforman el área.

En México ocurre lo primero, es decir, quien imparte la asignatura de educación artística es el mismo docente de grupo, quien, según explica Godínez (2007), no posee una preparación especializada en la asignatura, ya que no recibe una formación suficiente en las normales en materia artística; además, carece de cursos de actualización que atiendan realmente sus necesidades en la materia. En consecuencia, el profesor debe lidiar con una sobrecarga curricular, debido a que aparte de tratar de impartir las materias artísticas debe atender otras seis: español,

matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica; aunado a numerosos asuntos administrativos que también demandan su atención.

Como bien mencionan Gómez-Redondo y Pérez (2015), citados por Preciado (2016), la educación artística puede ser un elemento motivador para la vida futura, ya que la persona participante se siente parte importante de “algo”. En el caso concreto de la danza, al tener como elemento principal al cuerpo, puede generar diversos beneficios en la educación para la vida de niños y niñas.

Desafortunadamente, “en el ámbito educativo [...], y dentro de los salones de clase, el cuerpo no tiene mayor relevancia más que lo que respecta a trasladarnos, a movernos” (Arreola 2015, 41). Así, la expresión corporal y la danza no han tenido un gran reconocimiento e importancia dentro de la educación primaria pública, a pesar de estar incluida, desde hace ya varios años, en el mapa curricular de la educación básica mexicana.

Para algunos investigadores, docentes, bailarines, coreógrafos, y gestores del arte y la danza (Fajardo et al. 2019), habría que considerar dentro de las dificultades que enfrenta la danza en el marco de la educación primaria tanto la falta de material didáctico y libros de texto, como la ausencia de programas de estudio de esta disciplina artística, además del desconocimiento de los beneficios que la danza puede traer a la vida de niños, niñas y adolescentes. En opinión de estas y estos especialistas, los retos que la danza enfrenta en la educación básica giran en torno al desprestigio del cual es objeto, pues consideran que la danza “no es totalmente aceptada como una materia sólo es el relleno para los eventos cívicos-sociales” (Fajardo et al. 2019, 43).

Para estas y estos expertos en la materia, la danza no existe en la educación básica, considerando que “para que un maestro pueda enseñar y ensayar los bailes, se debe hacer en extra clases o a escondidas de la autoridad educativa” (Fajardo et al. 2019, 42). Es por ello que piensan que el principal desafío consiste en “armar los planes y programas” (Fajardo et al. 2019, 42). Por otra parte, también consideran que el desconocimiento de los beneficios que la danza genera en la vida de niños y niñas limita su oportunidad de desarrollarse integralmente desde lo corporal, mental y emocional; además de obstaculizarles aprender a través del movimiento de su cuerpo.

### **1.3. Los programas complementarios como estrategia para hacer frente a la problemática de inclusión de la educación artística en la escuela primaria**

Como ha ocurrido desde que el Estado mexicano tomó bajo su responsabilidad a la educación, el gobierno federal ha diseñado una serie de políticas y programas que trazan la ruta para alcanzar los objetivos que se proponga. Desde hace varias décadas, esas políticas y programas quedan esbozados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual sintetiza la ruta que sociedad y gobierno delinean para caminar juntos. Este documento bosqueja los grandes objetivos de las políticas públicas, a la vez que establece las acciones específicas para alcanzarlos y precisa indicadores que permitirán medir los avances obtenidos (Gobierno de México 2013)

Durante el sexenio de 2012-2018, el gobierno federal resaltó la importancia de fomentar y divulgar el arte y la cultura para favorecer la educación integral en los ciudadanos, por lo que estos asuntos conformaron uno de sus principales objetivos dentro del Programa Sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el que se planteó un objetivo específico denominado “México con educación de calidad”, el cual señalaba que

Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (Gobierno de México 2013, 59).

Las estrategias de acción, por tanto, se encaminaron a garantizar que los planes y programas de estudio fuesen pertinentes y contribuyeron a que los estudiantes avanzaran exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollaran aprendizajes significativos y competencias que les sirvieran a lo largo de la vida (Gobierno de México 2013). Para cumplir con esto se determinaron las siguientes líneas de acción:

- Ampliar la duración de la jornada escolar para incrementar las posibilidades de formación integral de los educandos, especialmente de los que habitan en contextos desfavorecidos, violentos o zonas vulnerables y/o marginadas.

- Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa.

Entre las estrategias para ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, se considera a las escuelas como un espacio de convivencia y socialización, por lo que al hacerlas de jornada extendida o al convertirlas en escuelas de tiempo completo, se buscaba implementar “una estrategia educativa [cuyo] objetivo [era] ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer el desarrollo de competencias de los alumnos conforme a los propósitos de la educación básica” (SEP 2010, 16).

En concordancia con estos objetivos, el Gobierno de la Ciudad de México en el año 2013, con el propósito de generar propuestas para mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles, realizó un diagnóstico que identificó los principales problemas educativos en esta entidad federativa, y entre ellos se destacó la carencia de educación en artes en las escuelas públicas (Gobierno de la Ciudad de México 2018). Esta carencia, como se ha dicho anteriormente, se apreciaba en gran medida por:

- La falta de material y libros de texto de las disciplinas artísticas.
- Falta de infraestructura.
- Dedicación a las disciplinas artísticas sólo una hora a la semana.
- Insuficiencia de conocimientos por parte de las y los docentes para impartir la asignatura, así como la gran sobrecarga curricular y prioridad a materias de otras disciplinas.

Aunque es cierto que estas problemáticas datan de tiempo atrás, sería impreciso decir que no se ha hecho nada para atenderlas, por el contrario, aunque insuficientes, se han realizado esfuerzos para revertirlas. Para atender la carencia de educación artística, en específico de la danza, en primarias públicas de la Ciudad de México, se han implementado alternativas y programas socioeducativos que coadyuvan a la integración de la educación artística y dancística en este nivel educativo; por ejemplo, de acuerdo con Zagaceta (2010), desde el año 2006 en la Ciudad de México el Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C, a través del programa “Aprender con danza”, fomenta en las y los estudiantes la práctica de ésta. El programa está respaldado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y se ha

puesto en marcha en algunas escuelas primarias y secundarias ubicadas en el Centro Histórico (Zagaceta, 2010).

Por su parte, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) también ha impulsado iniciativas para atender este problema: una de las más recientes fue el programa SaludArte, con el que se pretendía propiciar una educación para la vida en niños y niñas a partir de desarrollar tres competencias: autocuidado, expresión artística y formación ciudadana, con el fin de contribuir al desarrollo integral de niñas y niños que se encuentran inscritos y cursando el nivel primario en escuelas públicas de jornada ampliada ubicadas en zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social de la Ciudad de México (SEDU, 2018).

Resulta preciso mencionar que SaludArte formó parte de la política social y educativa del gobierno de la Ciudad de México durante el sexenio 2012-2018, ya que buscaba responder a los objetivos específicos de “México con Educación de Calidad” planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Desafortunadamente, se canceló en diciembre del año 2018, tras el cambio de gobierno en la Ciudad, y poco, por no decir nada, se sabe de sus resultados.

Aunque la actual administración también ha establecido objetivos específicos en materia educativa, la cancelación de SaludArte complica la problemática entorno a la precaria formación artística impartida en la educación básica, pues, entre otras dificultades, mantiene el desconocimiento de los beneficios que el arte, y en concreto la danza, puede traer a la vida de niños y niñas, ya que programas como éste suelen desaparecer sin una evaluación previa que permita analizar sus resultados, y sin recuperar la experiencia de quienes se vieron directamente beneficiados con estas iniciativas. Resulta por tanto pertinente describir el programa en cuestión, en aras de contar con una caracterización que, al menos, permita identificar los propósitos de SaludArte en materia de formación artística.

### **1.3.1. SaludArte: promover la salud a través del arte**

SaludArte no era parte del currículum formal de la educación primaria, sino un programa complementario que se incorporó para reducir la problemática de la carencia curricular de la inclusión de las artes en la educación primaria de las escuelas de la Ciudad de México. Su objetivo general consistió en aumentar las



habilidades para el autocuidado y de relación con su entorno, en niñas y niños que asistían a primarias públicas de jornada ampliada en la Ciudad de México, a través de información nutricional y promoción de la activación física, artes y formación ciudadana (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

El programa se impartió en las escuelas de jornada ampliada en un horario de 14:30 a 17:30 de lunes a viernes. A lo largo de las tres horas diarias que comprendía la operación del programa, a las y los niños beneficiarios se les proporcionaba una comida con altos valores nutrimentales en un horario de 14:30 a 15:30 horas. Antes y después de la comida, niños y niñas aprendían el aseo de manos y de boca para inculcar los beneficios de la higiene y la consecuente prevención de enfermedades. También se impartían talleres de activación física, nutrición y artes (danza, teatro, canto y música con alientos, cuerdas, percusión y ensamble), en sesiones de una hora entre las 15:30 a 16:30 y 16:30 a 17:30 horas (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

En este programa se destacaba el papel de la educación artística mediante actividades que estimularan el autocuidado de la salud y la relación positiva con el entorno, así como el ejercicio del derecho al arte y cultura, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de niñas y niños, en especial de quienes asistían a escuelas ubicadas en zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social de la Ciudad de México (SEDU, 2018).

Conviene mencionar que SaludArte estaba integrado por cuatro componentes: 1) Educación en nutrición, 2) Activación física, 3) Educación en artes, y 4) Educación para la convivencia; además, se fundamentó en un enfoque basado en competencias que incluía lo social, lo afectivo, las destrezas cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras (Palomares, 2019). A largo plazo, el programa buscaba constituirse en una acción de educación para la vida, mientras que a corto y mediano plazo se propuso (Gobierno de la Ciudad de México, 2018):

- Promover el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable con la práctica de la activación física para fomentar el autocuidado consciente de la salud.

- Fomentar que niñas y niños participaran en procesos de educación nutricional y de cuidado del entorno que favorecieran la formación de hábitos y estilos de vida saludables.
- Proporcionar a niñas y niños otras actividades extraordinarias recreativas, culturales y de iniciación deportiva, dentro o fuera de la escuela que contribuyesen a su desarrollo integral, mediante experiencias significativas, asegurando las condiciones de alimentación.
- Propiciar actividades educativas para las comunidades escolares en otros espacios educativos, culturales o recreativos, en los dieciséis órganos políticos administrativos de la Ciudad de México que permitieran promover el autocuidado de la salud y las relaciones positivas con el entorno.
- Dar a conocer a las familias los beneficios de la expresión artística, de la realización de actividades físicas, de una adecuada alimentación y del cuidado del ambiente.

Respecto a los talleres, como el de danza, se manejaban por competencias que se relacionaban con los contenidos de cada taller, los cuales agrupaban a veinticinco infantes de 5 a 9 años y de 9 a 12 años. El primer grupo, denominado primaria baja, incluía a quienes cursaban primer, segundo y tercer grado de primaria; el segundo grupo (primaria alta) lo conformaban quienes pertenecían al cuarto, quinto y sexto grado de primaria (Palomares, 2019).

SaludArte brindó a niños y niñas la posibilidad de acceder a actividades artísticas, ya que no siempre tenían acceso a este tipo de actividades. Si los niños y niñas de escuelas públicas en zonas vulnerables o marginadas no tienen la oportunidad de recibir formación artística en su escuela, debido a su condición económica y social, difícilmente la podrán tomar en otro lugar, por esa razón se podría decir que SaludArte favoreció el conocimiento y valoración del arte y la cultura en la Ciudad de México, y también contribuyó a hacer valer los derechos culturales de niños y niñas, tal como lo señala el artículo 2 de la Ley General de cultura y derechos culturales, promulgada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de junio

de 2017 , cuyo objetivo es establecer los mecanismos de acceso y participación de las personas y comunidades a las manifestaciones culturales.

#### **1.4. Danza y educación para la vida: danzando por la salud y por una mejor calidad de vida**

Como ya se ha mencionado, a pesar de que múltiples organismos internacionales consideran al arte indispensable en la formación de niñas, niños y adolescentes, las actividades artísticas están desdibujadas o se les ha dado poca importancia en las escuelas primarias públicas mexicanas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su XXX Conferencia General de 1999, según cita el Gobierno de la Ciudad de México (2018), planteó que la expresión artística es de suma importancia en la educación de infantes y jóvenes porque:

1. Contribuye al desarrollo de su personalidad en lo emocional y en lo cognitivo.
2. Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
3. Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos.
4. Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria y el interés personal por los otros, entre otras más.
5. Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de la propia identidad.
6. Dota a niñas, niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
7. Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

La danza, más allá de su presencia en educación básica, ha tenido el propósito de comunicar valores culturales, difundir la cultura o subsanar desigualdades y marginación (Ramos, 2017). No obstante, sus aportaciones en materia de educación son importantes, sobre todo cuando se trata de infantes, en tanto que la infancia representa una etapa decisiva, siendo la más vulnerable del

crecimiento, ya que en esta fase del desarrollo se forman las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño y niña, condiciones esenciales para la vida adulta (Gobierno de México, 2020).

La práctica de la danza, como también ya se ha dicho, en opinión de investigadores, bailarines y docentes, ayuda al desarrollo humano de niños y niñas, ya que les fomenta disciplina y un compromiso que les ayuda a enfrentar los desafíos que implican los diferentes movimientos que deben ejecutar; además, les ayuda a tener mayor sensibilidad a través de la música, a coordinar sus movimientos, a organizar y planificar sus acciones y a sensibilizarse y expresarse a través del movimiento; también, les fomenta un crecimiento a nivel individual y social desde los ámbitos físico, intelectual y emocional.

En general, la práctica de la danza aporta beneficios a lo largo de la vida del individuo, por ejemplo, respecto al ámbito físico-motriz, se trabaja la coordinación, musicalidad, tonicidad y flexibilidad; promueve la conciencia de procesos orgánico-funcionales tales como la respiración, la relajación y la tensión; y favorece una captación más profunda de nociones asociadas a las relaciones espacio-temporales. Asimismo, como actividad física, la danza es provechosa para la salud en tanto suprime o alivia el estrés, facilitando la relajación física y mental (Sarmiento, 2015).

Por otra parte, la danza también favorece el conocimiento personal y una comunicación íntima a nivel intrapersonal, por lo que su práctica ayuda a la construcción del esquema corporal. En palabras de Palacios, J. (1999) citado por Revuelta Ortega Aintzane (2015) “el concepto de esquema corporal se refiere a la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diversas limitaciones” (15), en consecuencia, ayuda a mejorar la autoestima y la salud mental en relación con uno mismo.

Así lo confirma Sarmiento (2015), cuando señala que “son numerosos los estudios que han demostrado la existencia de una relación directa entre el desarrollo de la creatividad artística y la mejora del rendimiento escolar” (16). En relación con los aspectos de tipo cognitivo-emocional, la práctica de la danza ayuda a una toma de conciencia, pues el proceso que se da en el momento de bailar favorece la

escucha interior y, por lo tanto, lleva posteriormente a una reflexión de las propias emociones.

Además, la danza libre conlleva la improvisación, factor clave para el desarrollo cognitivo e intuitivo, ya que desarrolla directamente la creatividad y, por consiguiente, la espontaneidad para resolver conflictos en el espacio. La posibilidad de resolver conflictos e improvisación en la danza se lleva a la vida en general, ya que se crea un entrenamiento del propio cuerpo, así como una memorización muscular que permite que el sujeto mejore la percepción de sí mismo, adquiera mayor seguridad y se sienta parte de algo propio que lo hace ser quien es (Sarmiento, 2015).

La danza es una manifestación artística bastante completa ya que trabaja con el cuerpo desde todas sus dimensiones, y desarrolla y explota sus bondades. Sin embargo, esta disciplina, al igual que, en general, la educación artística, siempre queda en segundo plano. Como se ha apreciado en apartados anteriores, la educación artística suele ser una asignatura de relleno, y a pesar de que se han implementado programas socioeducativos como SaludArte para reducir esta problemática, estos desaparecen sin escuchar a los y las protagonistas de tales procesos formativos, es decir, a niños y niñas. Por ello, en esta investigación se busca recuperar las experiencias de infantes que participaron en el programa de SaludArte para conocer los beneficios que, desde su perspectiva, la danza les brindó.

## **Capítulo 2. Recorrido del proceso de investigación: referentes teórico-metodológicos**

La presente investigación da cuenta de las experiencias de niñas y niños participantes en el programa SaludArte, con la intención de evidenciar los beneficios que la práctica de la danza genera. Por ello, la pregunta nodal de esta investigación se planteó en los siguientes términos: ¿cuáles son las experiencias de niños y niñas que participaron en el programa SaludArte en torno a las aportaciones de la danza a su vida cotidiana?

Los objetivos principales de este trabajo consisten en analizar la contribución de la danza en la vida cotidiana de niñas y niños asistentes a escuelas primarias públicas de la Ciudad de México donde se implementó el programa SaludArte, conocer el significado que ellas y ellos otorgan a la práctica de la danza, así como las repercusiones que, en su opinión, esta actividad tiene en su salud y sus relaciones personales y sociales.

Para cumplir con tales propósitos fue necesario guiar la presente investigación desde una mirada cualitativa, específicamente desde una perspectiva naturalista, la cual evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, sin manipulación o estimulación de la realidad, sino a partir del hecho *per se* (Corbetta, 2003). Estudiar el hecho en sí tiene como propósito “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente.

De este modo convergen varias realidades: la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores, las cuales van modificándose conforme se desarrolla el estudio. Estas realidades constituyen la fuente primaria de la que derivan los datos en una investigación cualitativa de corte naturalista (Hernández et al. 2014). En otras palabras, desde esta perspectiva, la reconstrucción de la realidad implica partir de la mirada de los propios participantes, de su percepción sobre un hecho o suceso que vivieron en conjunto, tratando de identificar dónde se unen en un punto en común, para así generar conocimiento.

Este tipo de investigación, de acuerdo con lo expresado por Taylor y Bogdan (1994), se caracteriza por ser inductiva, de tal forma que quien investiga debe considerar el escenario y a las personas desde una perspectiva holística o, mejor

dicho, como un todo, además de ser sensible a los efectos que causa sobre las personas que son objeto de su estudio, y de analizar el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran. Por otra parte, la investigación cualitativa de corte naturalista también trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, razón por la cual considera valiosas todas las perspectivas, y emplea métodos humanistas en aras de reconocer todos los escenarios y personas de estudio (Taylor y Bogdan, 1994).

Cabe señalar que, en la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego asumir una mirada desde el mundo empírico para confirmar si es apoyada por los datos y resultados, quien investiga comienza examinando los hechos en sí y, en el proceso, desarrolla una teoría coherente para explicar lo que observa. Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo que surge desde la experiencia y que va de lo particular a lo general, por lo que primero se exploran y describen tanto el hecho en sí como la experiencia, y luego se generan las perspectivas teóricas.

Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, quien investiga y entrevista a una persona analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia (Esterberg, 2002). Se trata, por tanto, de una recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente, sino de una recolección de perspectivas y puntos de vista de los participantes, las cuales incluyen sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos (Hernández et al. 2014, 8).

La investigación cualitativa busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales (Álvarez y Jurgenson, 2003), o sea, concebir el modo de pensar de cada persona a partir de los diversos marcos referenciales que dan sentido a las acciones humanas. Tales marcos referenciales, en la aproximación cualitativa,

Guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y

entender situaciones y eventos, la cual, se constituye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (Hernández et al., 2014, 9).

Por ello, Hernández et al. (2014), siguiendo a Thomas Schwandt (2004), propone clasificar los marcos referenciales en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos.

El presente estudio se enfoca en los marcos referenciales interpretativos, los cuales estudian los fenómenos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, de tal manera que intentan encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen, en tanto pretende examinar los hechos en sí, acercándose a la realidad de los sujetos (Hernández et al., 2014).

Se les denomina interpretativos precisamente porque intentan dar sentido a los fenómenos y conocer las experiencias vividas en función del significado que le dan las personas, pues son prácticas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Dado que el objetivo principal de esta tesis consiste en analizar la contribución de la danza en la vida cotidiana de niñas y niños a partir de reconstruir su realidad conociendo su experiencia, se requiere de una investigación cualitativa de corte naturalista desde el marco interpretativo, ya que los marcos interpretativos comparten la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales, en contraposición a la postura de las ciencias naturales que busca la explicación científica (Álvarez y Jurgenson, 2003).

## **2.1. La fenomenología como investigación: recuperación de experiencias en la vida cotidiana**

Como bien mencionan Sparkes y Smith (2014), citados por Hernández et al. (2014), desde la investigación cualitativa existen varios marcos interpretativos, entre los que sobresalen: el interaccionismo, la etnometodología, el constructivismo, la fenomenología, la psicología de los constructos personales y la teoría crítica, entre



otros. Para los fines de la presente investigación se optó por el marco interpretativo de la fenomenología, porque ésta es tanto una filosofía como un método (Guardián, 2007).

### **2.1.1. La fenomenología como método**

El método, según Guardián (2007), “es un procedimiento adecuado para alcanzar un determinado tipo de conocimiento” (137). Entendida de esta forma, la fenomenología es una vía para llegar a una meta, un procedimiento para investigar y conocer en aras de llegar al objetivo y así producir conocimiento. De acuerdo con Moustakas (1994), las principales fases de la fenomenología como método son:

- A.** Preparación de la recolección de datos: esta etapa consiste en formular la pregunta, revisar la literatura y delimitar la población de estudio, lo que supone establecer contacto, obtener consentimiento informado, asegurar la confidencialidad, acordar el lugar y tiempo de los encuentros y obtener los permisos para grabar y publicar. Además, desarrollar instrucciones y preguntas guía para la entrevista de investigación fenomenológica.
- B.** Recolección de datos: durante esta etapa se evidencia el mundo de la vida (*epojé*) a través de la adecuada conducción de entrevistas en aras de obtener descripciones de la experiencia de la conciencia; para ello es necesario considerar entrevistas informales, como entrevistas guiadas por un tema y preguntas abiertas. En esta fase también se concreta la pregunta de investigación.
- C.** Organizar, analizar y sintetizar los datos: esta parte del proceso consiste en desarrollar y componer las descripciones textuales y estructurales, y realizar una síntesis de los significados y esencias textuales y estructurales específicas de la vivencia.
- D.** Resumen, implicaciones y resultados: es la última fase del proceso, en ella se relacionan los hallazgos del estudio y se diferencian de lo hallado en la revisión de la literatura. Además, se vincula el estudio con los significados sociales y su relevancia, y se escriben y comunican los hallazgos obtenidos.

En la investigación socio-educativa, el método fenomenológico es sumamente útil porque favorece el “conocimiento de las realidades escolares, especialmente [a partir de] las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre et al., 2012, 51). Esto significa que a través de la fenomenología es posible hacer más comprensibles los fenómenos cotidianos de una escuela, los cuales, en muchas ocasiones, pasan institucionalmente desapercibidos dado que están fuera del plan de estudios legislados o, en su defecto, demasiado dentro de estos.

Este enfoque metodológico también permite que los docentes logren hacerse más conscientes de su función como educadores, al identificar en el proceso formativo situaciones que se establezcan en el mundo de la vida escolar (Aguirre et al., 2012). La fenomenología, por tanto, busca interpretar los aspectos esenciales de la experiencia que suele ser compartida en una comunidad.

La fenomenología, como método, respeta el relato que hace la persona de sus propias vivencias o experiencias, se centra en el estudio de las realidades vividas o vivencias que generalmente son poco comunicables, y busca descubrir los elementos en común de tales experiencias (Guardián, 2007). Por consiguiente, en esta investigación se optó por este enfoque, ya que se busca explorar las experiencias de los educandos que han tomado talleres de artes, en concreto de danza, en escuelas primarias públicas.

Cabe aclarar que el término fenomenología significa “el estudio de los fenómenos”. Un fenómeno es lo que aparece en la conciencia del ser humano, por lo que, para la fenomenología, el objeto de conocimiento sólo existe dentro de la conciencia del sujeto. De acuerdo con Aguirre et al (2012), la conciencia se halla constituida por las vivencias personales de los sujetos, por esa razón, dicho objeto, o bien el conocimiento, se descubre y recrea como resultado de la intuición, de comprender la realidad que vive hacia y con él.

En este sentido, la fenomenología se encarga de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales, sino a la experiencia vivida configurada en el mundo de la vida, recuperando el mundo tal cual es, como lo vivimos. Este mundo, según Van Mannen (2003), se conforma a partir de cuatro elementos “existenciales”

básicos: el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (racionabilidad o comunalidad).

La fenomenología, por tanto, estudia al mundo desde la conciencia, la experiencia y la *epojé*<sup>3</sup>. De este modo, a través de la recuperación, análisis y valoración de las experiencias de las personas, se puede generar conocimiento.

### **2.1.2. La fenomenología como filosofía: Edmund Husserl**

El término «fenomenología» fue usado muchas veces en la historia de la filosofía, sin embargo, el uso moderno de la palabra está ligado al método y proyecto filosófico que Edmund Husserl (1859-1938) denominó “fenomenología trascendental”. Es muy importante mencionar que este filósofo alemán es conocido como el principal representante y padre de la misma, ya que él concibe la fenomenología como un proyecto colectivo en el que se cumpliría el ideal de hacer de la filosofía una ciencia rigurosa y radicalmente crítica respecto de sus propios fundamentos (Belvedere, 2011).

El trabajo de este filósofo contribuyó a rescatar el valor y la importancia de la investigación cualitativa y de la filosofía, ya que estaban siendo desvaloradas ante el gran apogeo de la investigación cuantitativa a principios de la de siglo XX como resultado de la corriente positivista de Augusto Comte, “desde la cual se plantea la existencia de un solo método para las ciencias naturales y ciencias sociales (monismo metodológico)” (Hernández y Galindo 2007, 229), por lo que la filosofía tenía que convertirse en “ciencia rigurosa” si quería asumir el reto de fundamentarse como tal.

Para Husserl, de acuerdo con Aguirre et al. (2012), la única filosofía capaz de estudiar el mundo de la vida y generar conocimiento sin necesidad de llegar a experimentos controlados estandarizados era la fenomenología. Se podría decir

---

<sup>3</sup> La *epojé* fenomenológica brinda una neutralidad para poder entrar en la reflexión, se muestra como una actividad que requiere un esfuerzo intelectual para captar todos los prejuicios que a veces se pasan por alto y que no se examinan de manera crítica admitiendo todo tipo de confusiones que muchas veces terminan en relativismos y escepticismos peligrosos (Las nueve musas, a.s).

que la fenomenología fue un rescate o revaloración de la importancia del estudio de la vida misma, de su relevancia como fuente de conocimiento.

Después de Husserl surgieron diversos autores o representantes de esta corriente filosófica, dos de ellos son Alfred Schütz y Merleau-Ponty. El primero reflexiona sobre el mundo de la vida cotidiana, mientras que Merleau-Ponty indaga los procesos perceptivos. Las posturas de ambos autores resultan afines a los propósitos de la presente investigación, razón por la cual se describen brevemente a continuación.

### **2.1.3. La sociología fenomenológica de Schütz**

Alfred Schütz (1899-1959) desarrolló una fenomenología del mundo social sobre la base de la experiencia diaria, donde la simpatía funge como forma de cohesión social (Belvedere, 2011). Para Schütz el mundo social se construye a partir de experiencias diarias compartidas desde la intersubjetividad, es decir, del elemento en común que se halla en distintas experiencias individuales y que permite crear un sentido de pertenencia entre las personas.

Para este autor la intersubjetividad se compone por la conducta significativa dispar, distinguiendo entre el significado de la propia acción y las vivencias propias (significado subjetivo), y el significado del otro y las vivencias ajenas (significado objetivo). Por eso el significado es intersubjetivo, es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

Schütz “retoma algunas consignas [de Husserl] como la de volver a las cosas mismas, aunque redoblado el énfasis en que éstas son intrínsecamente sociales” (Belvedere 2011, 29). También considera que los hechos no son realidades externas, sino objetos ideales, en tanto son construidos en nuestra conciencia, es decir, “el significado se encuentra en la relación de los actores con los objetos, y en esta relación el lenguaje resulta esencial, pues gracias a él, el mundo externo es ordenado. Es así que el significado se constituye intersubjetivamente” (Hernández y Galindo 2007, 232).

Resulta importante tener presente la postura de Schütz porque hace válido estudiar el hecho en sí mismo para reconocer y recuperar lo que fue, lo que sucedió (volver a las cosas mismas), a través de la experiencia que deviene de la conciencia del ser humano, en el caso de la presente investigación, de los niños y las niñas.

Por otro lado, Schütz “no acepta la reducción trascendental ni el tratamiento husserliano de la intersubjetividad, [sino que] evoca y reelabora [...] propósitos de la constitución y el esclarecimiento del significado de los objetos, en principio ambiguos, de la vida cotidiana” (Belvedere 2011, 30). Para él, explica Belvedere (2011), la fenomenología debe ocuparse de describir la constitución de tipos generales empíricos en la esfera pre-predicativa, sin operar una reducción a la esfera trascendental de tipo husserliano. Para Schütz es fundamental volver a las cosas mismas desde una mirada intersubjetiva.

#### **2.1.4. La fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty**

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) fue un filósofo francés quien, al igual que Schütz, considera que la fenomenología debe entenderse como descripción de la actitud natural. Para este autor la fenomenología es el “estudio de las esencias, la esencia de la percepción, la esencia de la consciencia, por ejemplo.

Pero [también] es [...] una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia” (Merleau-Ponty 1945, 7). La percepción, desde el enfoque de este filósofo, permite construir un mundo, el mundo vivido donde transcurre nuestra existencia.

De acuerdo con este filósofo francés, el método fenomenológico tiene como fin alcanzar, con mejor acierto, las cosas mismas. Se trata, por tanto, de un método que permite al ser humano conocerse y conocer el mundo de una manera concreta y objetiva, pues la fenomenología tiene por tarea revelar el misterio del mundo y el misterio de la razón (Merleau-Ponty 1945). Por esta razón considera que tanto el ser humano como el mundo sólo pueden comprenderse a partir de su facticidad, es decir, como hechos; por ello sus estudios fenomenológicos consideran fundamental el papel del cuerpo en la percepción, ya que éste conforma el principal instrumento para percibir el mundo y así construir las experiencias.

En otras palabras, se entiende que con su cuerpo el ser humano percibe el mundo y lo conoce, al tiempo que se conoce a sí mismo en su propia experiencia en relación con el mundo. Se podría hablar entonces del binomio conocerse/conocer el mundo a través del cuerpo, por ello, el sujeto de la “psicología fenomenológica de este autor [...] se trata de un yo que cabalmente dice: “yo soy mi cuerpo” (Álvarez 2011, 9)”.

Merleau-Ponty piensa que sentir el cuerpo propio es también sentir un aspecto para los demás (González y Jiménez 2010, 128), esto quiere decir que en nuestra percepción existe la disposición para ser invadidos por la perspectiva de alguien más, y lo mismo acontece al otro, hay un acoplamiento entre un ser visible y tangible para mí, como este mismo ser visible y tangible para otro, lo cual a su vez crea la alteridad.

Para este autor el cuerpo humano es un “donador de sentido”, como lo menciona Teo Ramírez a través de González y Jiménez (2010), “todo lo que comunica con él conforma un espacio significativo tan real, que todo se actualiza en su presencia, pues adquiere cierto sentido, relieve, valor, expresividad” (138). De tal forma que la corporalidad “está en el mundo como el corazón lo está en el organismo [...] la presencia del cuerpo es fundamental para el mundo pues es aquello que lo “oxigena”, que lo hace visible y lo transforma aquello que, en definitiva, mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo nutre internamente” (Trilles 2004, 128).

Desde la perspectiva de Merleau-Ponty no vemos una mano o unos dedos, sino un brazo que tiende *hacia* un objeto, una corporalidad que por entero se articula para dirigirse hacia un mundo en el que despliega su potencialidad de acción, de tal forma que esta corporalidad está intrínsecamente unida al mundo, ya que en cada acto del cuerpo se expresa la existencia. A partir del supuesto plantea que cada cuerpo humano genera una subjetividad de la realidad, Merleau-Ponty entiende el mundo en sí mismo como lo objetivo, por lo que el cuerpo humano, con todas sus consecuencias, condiciona todas nuestras percepciones.

En la *Fenomenología de la percepción* (1945), este filósofo francés presenta un ensayo descriptivo acerca de nuestra experiencia tal como es; además, afirma

que nuestro cuerpo no sólo asegura nuestra unidad, sino también nuestra comunicabilidad con otros cuerpos que generan experiencias que suceden en un espacio y tiempo vividos por el sujeto, siendo así que, por medio de las experiencias, se encuentra el principio del conocimiento.

Con base en lo descrito en este apartado sobre la fenomenología como método y filosofía, se puede decir que el enfoque fenomenológico se refiere a la forma en que la realidad se representa en la conciencia del ser humano (Aguirre et al., 2012).

Esta corriente filosófica explica el entendimiento de la realidad humana con ayuda del significado y describe el mundo de la vida para comprenderlo, distinguir y apreciar la vida en sí, al tiempo que busca comprender lo objetivo (la realidad en sí, el mundo en sí) en términos de los actores subjetivos (la conciencia de cada persona que genera una percepción del mundo en sí), además de conocer el mundo como es experimentado por cada individuo.

Por lo tanto, se trata de un método descriptivo y reflexivo, el cual siempre empieza con la experiencia concreta de las personas (Guardián 2007), por lo que considera que un mismo fenómeno puede ser apreciado desde diversos puntos de vista, ya que cada ser humano concibe la realidad, su realidad, de manera subjetiva.

## **2.2. El cuerpo humano: categoría analítica en la reconstrucción de la experiencia en torno a la danza**

El cuerpo, nos dice Arreola (2015), “nos acompaña día con día, en todo espacio, en todo lugar [...] pero pocas veces lo percibimos realmente, a fondo. Esto mismo pasa dentro del aula, perdemos el sentido del cuerpo” (42).

Como ya se ha mencionado, el presente estudio cualitativo se contextualiza en el marco de la educación artística, específicamente en la danza, cuyo principal “instrumento” es el cuerpo, por lo que es preciso esbozar los referentes conceptuales tanto de uno como de otro, así como la relación que se establece entre ambas nociones.

### 2.2.1. Aproximaciones al concepto de danza y danza educativa

Nicolás *et al* (2010) menciona que el significado de la palabra danza varía según la cultura y la época, y que el término actual no puede recoger el amplio espectro de significados que ha tenido a lo largo de la historia; mientras que Curt Saches, un musicólogo y profesor citado por Vasco y Rey (2011), afirma que la danza es la que más cerca está de las raíces de todo arte. Desde su perspectiva, la danza

es una forma de expresión muy completa. Ya que se desarrolla tanto en el tiempo como en el espacio. Esta disciplina se desarrolla con el cuerpo, entonces, al ser, el ser humano cuerpo, la danza es uno mismo que se desarrolla en un tiempo y espacio concreto y único. La danza engloba diversos aspectos y desarrolla varias de las inteligencias descritas por Howard Gardner: la inteligencia musical y la espacial, [...] la cinestesia-corporal [...] y la interpersonal e intrapersonal/emocional [...]. A partir de ser una actividad multisensorial y lúdica que fomenta la socialización y el desarrollo psicofísico del niño, es una forma de expresión artística que complementa y enriquece a las demás formas de expresión. (Vasco y Rey 2011, 23 y 24).

Por su parte, García Ruso (2005) considera que la danza tiene distintas características, por ejemplo:

- Que es universal, pues se ha realizado en todas las épocas y espacios geográficos.
- Que es practicada por personas de ambos sexos y de todas las edades.
- Que es una actividad motora, ya que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos.
- Que es polimórfica, porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas, etc.).
- Que es polivalente en tanto puede tener dimensiones artísticas, educativas terapéuticas, o de ocio.
- Que es compleja, ya que en ella interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos; además de ser simultáneamente expresión y técnica, y una actividad individual y colectiva.



Esta disciplina es polivalente porque, se podría decir, tiene diversas funciones, las cuales podrían clasificarse en cuatro dimensiones: ocio, artística, terapéutica y educativa (Nicolás *et al.* 2010). Esta última es la de mayor interés para los fines de este trabajo, razón por la cual es importante hacer hincapié en el objetivo de la danza educativa.

Vale la pena mencionar que al hablar de danza educativa nos referimos a un concepto demasiado joven, ya que es pronunciado por primera vez en la primera mitad del siglo XX.

La noción de danza educativa es plasmada por primera vez en el contexto pedagógico-artístico-educativo por Rudolf von Laban, un filósofo y coreógrafo que propone la liberación del movimiento de las codificaciones que lo aprisionan y le devuelve su valor. Laban relaciona el movimiento con tres principios esenciales del hombre: la forma de **pensar**, la forma de **sentir** y la forma de **actuar** (Moreno, 2017).

Por otra parte, Laban plantea que uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar a que el ser humano halle una relación corporal con la totalidad de la existencia, así como también generar “el efecto benéfico de la actividad creadora del baile sobre la personalidad”. Por medio del movimiento de nuestro cuerpo podemos aprender a relacionar nuestro ser íntimo con nuestro ser exterior, y no únicamente en la producción de danzas sensoriales.

Hoy en día hay diversas formas de entender la danza educativa. Bárbara Haselbach, citada por Moreno (2017), por ejemplo, define la danza educativa como “una forma de expresión y hace referencia a la teoría de Rudolf von Laban, en lo relacionado con los movimientos y concede máxima importancia a la experimentación del niño a nivel individual, en movimiento” (Moreno 2017, 126); mientras que para Susan R. Koffla, la danza educativa apunta a la exploración y la secuenciación del aprendizaje para obtener como resultado el desarrollo de otras capacidades en el alumnado, tales como la creatividad y la expresión de ideas (Moreno 2017).

Para Brenda Pugh McCutchen, citada por Moreno (2017), la danza educativa es un trabajo de continua investigación para el niño, donde el proceso de

investigación es el medio para desarrollar otras habilidades, entre ellas la educación estética. Por su parte, García Ruso (2005) menciona que para que la danza deba ser considerada educativa en el ámbito escolar, específicamente en la primaria, debe cumplir con las siguientes funciones:

- De conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno circundante.
- Anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud (como la elasticidad, flexibilidad, coordinación).
- Lúdico-recreativa.
- Afectiva, comunicativa y de relación.
- Estética y expresiva.
- Catártica y hedonista, considerando el movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- Cultural.

Finalmente, para Ferreira, citada por Vasco y Rey, 2011, la danza educativa se asocia con la expresión corporal y se centra en desarrollar capacidades motoras, sociales, afectivas y cognitivas, mediante un acercamiento a los lenguajes artísticos como el teatro (tacto), la música (oído), o la pintura (visual); razón por la cual, quien practica este tipo de danza puede reconocerse a sí mismo, y a los y las demás a través del cuerpo en movimiento, al tiempo que puede tomar conciencia de su cuerpo en un espacio y tiempo, y del de sus pares.

La danza educativa permite, por un lado, reconocerse a través del cuerpo y, por otro, desarrollar la otredad y disfrutar la vida en todas sus vertientes, contextos o situaciones; asimismo, no se restringe ni a la danza profesional ni a la danza no profesional, por lo que no se cierra a una sola técnica o a una población especializada, sino que se trata de disfrutar la danza en todas sus variables, abriendo la posibilidad de que ésta sea para todos. Por ello, la danza educativa tiene muchas bondades que desarrollar en el ambiente escolar.

Tomando en cuenta las distintas definiciones de danza educativa descritas, en este estudio se opta por entenderla como un acto universal y humano de expresión corporal que busca potencializar todas las posibilidades de movimiento

del cuerpo humano, sin importar su condición física o mental (como de niños con necesidades educativas especiales), al tiempo que genera experiencias a través del desarrollo del movimiento del cuerpo en contacto con la música —o incluso sin ella— de manera creativa y libre para expresar pensamientos, ideas, emociones y sentimientos.

En este sentido, la propia práctica dancística, o bien, el desenvolvimiento corporal, no sólo es una posibilidad para que niños y niñas aumenten sus conocimientos culturales a través de la danza, sino que supone una manera de investigación, exploración, experimentación y estudio del propio cuerpo y de su movimiento, por lo que el niño o niña se vuelve investigador de sí mismo, de los movimientos naturales que su cuerpo le permite experimentar.

Tales movimientos naturales son, a su vez, codificados, es decir, que van buscando una técnica, un modo de hacer los pasos para ir y venir al movimiento natural que ya está en el ser, generando así el reconocimiento y valoración de uno mismo, concretamente, de su subjetividad, del propio cuerpo, de las emociones, energías, de la salud, de los actos mismos y de la relación con los otros.

La danza en la educación se propone ayudar al ser humano a que encuentre una relación corporal con la totalidad de su existencia, por medio del movimiento del cuerpo, del baile.

### **2.2.2. Nociones fenomenológicas en torno al cuerpo**

Al igual que la danza, el cuerpo ha tenido diversas concepciones dependiendo de la época y contexto. Por ejemplo, en los inicios del siglo XIX, el cuerpo humano era considerado una composición de elementos celulares, y más adelante comenzó a pensarse como una estructura muscular que por obra de la evolución había logrado colocarse y mantenerse en una postura vertical (Laín, 1989).

De acuerdo con Duch y Mélich (2005a), hacia finales del siglo XIX el cuerpo se convirtió en un reflejo, en el verdadero titular de las acciones morales, se volvió poseedor de una vida que va más allá de lo físico (peso, estatura etc.), constituyéndose en una conciencia, en una realidad que contribuye a la construcción de nuestra propia existencia.

Desde la perspectiva fenomenológica, como ya se vio en el apartado previo, el cuerpo se puede concebir como portador de sensaciones localizadas, por eso, para Edmund Husserl (1962), el cuerpo es un acto de voluntad o de movimientos libres, por lo que constituye una realidad psíquica determinante, ya que manifiesta algunas propiedades de las cosas que no pueden ser deducidas.

Para este filósofo alemán, el cuerpo es “un «lugar de intercambio» [...] entre la naturaleza y la cultura en el sentido de que, para el ser humano, nunca es posible la una sin la otra” (Duch y Mélich 2005a, 142); por lo que considera que “el cuerpo es el mediador y el mensajero imprescindibles de la existencia humana, ya que posibilita su instalación espaciotemporal en el cosmos” (Duch y Mélich 2005a, 143).

Por su parte, Maurice Merleau-Ponty concibe al cuerpo humano como el elemento que constituye el origen de la propia percepción, el cual define y concreta la propia «finitud», al tiempo que articula el «ser-y-estar-en-el-mundo», es decir, el cuerpo es lo más inmediato para percibir el mundo (Duch y Mélich 2005a), ya que a través de los sentidos se detectan sensaciones de la realidad física del entorno con las que el ser humano percibe su realidad.

Duch y Mélich (2005a) explican que para Merleau-Ponty el cuerpo es el anclaje de la subjetividad en el mundo cotidiano, el cual, al estar delimitado por un espacio y tiempo concretos, determina la situación individual en la inmensa trama de relaciones sociales. Así, el conocimiento se alcanza por mediación de lo que Merleau-Ponty designa con la expresión de «esquema postural o corpóreo» (Duch y Mélich 2005a).

Para este filósofo francés, explican Duch y Mélich (2005b), el «esquema postural o corpóreo» es una evidencia irrefutable de que la mente se encuentra en el cuerpo y que el conocimiento se alcanza por su mediación. “En toda su obra pone de manifiesto que la capacidad del ser humano como agente se encuentra esencialmente «encarnada», [y] [...] considera el cuerpo humano como un objeto socialmente constituido y contextualizado.” (Duch y Mélich 2005b, 145)

El esquema corporal, por tanto, es la imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo, misma que primero es estática y después en movimiento, con sus segmentos y límites, y su relación con el espacio y los objetos. Esta es la razón por la que, de acuerdo con Duch y Mélich (2005a), Merleau-Ponty presenta al cuerpo humano como aquel «punto de vista» inmediato sobre el mundo que, en el transcurso de su existencia, va adquiriendo el ser humano. En efecto, el cuerpo constituye el origen o «punto cero» de la propia percepción para definir y concretar la propia «finitud», y para articular el «ser-y-estar-en-el-mundo».

Como ya se ha mencionado, Merleau-Ponty afirma que el cuerpo humano es el anclaje de la subjetividad en el mundo cotidiano, el cual, en un espacio y tiempo concretos, determina decisivamente la situación de cada sujeto en la trama de las relaciones sociales, en el alcance de sus proyectos, en la realidad concreta de sus inacabables y, a menudo, contradictorios procesos para comprender el mundo que le rodea (Duch y Mélich 2005b). Es por ello que para Merleau-Ponty

no sólo se tiene un cuerpo, sino que se es un cuerpo, en la medida en que se tiene un capital de experiencia; además, el cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional del ser total. Así, la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al objeto del sujeto y al sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en realidad [...] El cuerpo propio no es solamente un objeto entre todos los demás que resiste a la reflexión y permanece, por así decir, pegado al sujeto” (Merleau-Ponty 1945, 191).

Merleau-Ponty aporta algunos datos de carácter evolutivo-psicológico que él toma de las formas perceptivas durante la infancia. A partir de ello, pone de manifiesto que en las y los infantes el cuerpo se hace presente en la consciencia como otras cosas externas. En ambas esferas, no hay ningún tipo de relación causal, pues la unidad del hombre todavía no ha sido destruida, aún no se ha privado al cuerpo humano de los atributos que lo definen como tal y por eso mismo, aún no se ha convertido en una mera máquina (Duch y Mélich 2005b), por lo que la consciencia todavía no ha sido definida como una existencia autónoma respecto al cuerpo.

Siguiendo a su manera las huellas de la fenomenología clásica, el filósofo francés subraya que la «intencionalidad» como polo subjetivo del conocimiento y el

«mundo de las cosas» como polo de lo ya conocido se encuentran estrechamente interrelacionados en el cuerpo mediante una «dialéctica vivida» (Duch y Mélich 2005b). Se puede afirmar entonces, que el cuerpo es expresivo y permite que el ser humano esté presente y dé vida a un mundo.

Desde la fenomenología, este autor considera que el cuerpo no es un objeto y que los humanos no son únicamente cuerpos, sino, más bien, sujetos que existen en un espacio-tiempo como cuerpos unidos que viven en el mundo en constante metamorfosis.

### **2.2.3. El cuerpo fenomenológico en la danza educativa**

Para Rudolf von Laban (1991), el cuerpo en sí mismo es el instrumento con el cual se producen diversas maneras del arte del movimiento. El cuerpo, entendido como artilugio para llevar a cabo la danza, nos está dado de antemano, es decir, no existe la necesidad de tener que inventar un instrumento en sí. Este autor menciona algunas funciones naturales del cuerpo humano y los procesos fisiológicos y psicológicos que lo gobiernan, tales como:

- La tensión y relajamientos alterados presentes en las acciones neuromotoras.
- La expansión y contracción de tórax al respirar.
- Equilibrio requerido para una postura erguida.
- El movimiento contrario de los brazos y piernas en la locomoción.
- Los vaivenes pendulares de las extremidades de las articulaciones del hombro y cadera.
- La elasticidad de las articulaciones de rodilla y tobillo.
- Las acciones de los brazos al flexionarse, retroceder, girar y hacer movimientos ondulantes.
- La acción de elevar el cuerpo contra la fuerza de gravedad y dejarlo caer por su propio peso.
- El equilibrio nervioso de todas las funciones fisiológicas.
- El sello que las características de la mente y cualidades de la personalidad imprimen sobre las funciones del movimiento.

- La influencia del ambiente y los acontecimientos sobre los movimientos del propio cuerpo.
- La capacidad de dar forma a una gran variedad de nuevos diseños de movimiento; la capacidad del hombre para adaptarse y aprender.

Dichas funciones naturales, además de los procesos fisiológicos y psicológicos del cuerpo, permiten al ser humano conocer, experimentar y estar en el mundo, por ello,

para la fenomenología, el ser humano conoce el mundo a partir de experimentarlo: es su medio natural y el campo de sus pensamientos y percepciones; el hombre está en el mundo, lo habita y al hacerlo, lo conoce: “el mundo — afirma Merleau Ponty— no es lo que pienso sino lo que vivo; estoy abierto al mundo y me comunico con él, pero no lo poseo; es inagotable”. El sujeto no sólo registra el conjunto de las percepciones, sino que interviene en ese universo y las experimenta “en-medio-del-mundo” (Ferreiro, s.a. 2).

El cuerpo fenomenológico es un cuerpo humano que se reconoce, razona y se transforma a sí mismo, al tiempo que también experimenta, percibe e interactúa con el mundo y/o universo. El cuerpo fenomenológico ejecuta sus funciones naturales a través de la vista, oído, gusto, tacto y olfato. Los sentidos comunican, se traducen uno al otro sin necesidad de algún intérprete, se comprenden uno al otro sin tener que pasar por la idea; por ello, el cuerpo es “un sistema acabado de equivalencias y trasposiciones intersensoriales” (Ferreiro, s.a. 9).

Esta experiencia, de acuerdo con Merleau-Ponty citado por Alejandra Ferreiro, (s.a.) se denomina sinestésica,

la sinestésica permite entender fenómenos como la audición de los colores, la visión de la música, etc., o los que en el mundo de la danza son usuales, como escuchar el cuerpo, visualizar los músculos, permitir que el cuerpo sea penetrado por la música, colorear un movimiento, etc. Estos fenómenos muestran la necesidad del proceso educativo de apelar a un cuerpo sinestésico y no a un cuerpo fragmentado, porque los bailarines transforman los sonidos, los colores, las cualidades táctiles, en movimiento, para lo cual es indispensable que armonicen su cuerpo y lo dejen vivir como la unidad intersensorial que es (6 y 7).

Así, los sentidos contribuyen al conocimiento, de forma que éste nunca será exactamente igual si se transmite de uno a otro cuerpo, al tiempo que le permiten

existir y tener vida en el mundo. A su vez, el mundo, como ya se ha mencionado, de acuerdo con Van Mannen (2003), se conforma a partir de cuatro elementos “existenciales” básicos:

- **Espacio vivido (espacialidad):** es la consciencia del mundo a través del espacio vivido, lo que permite tener una orientación selectiva en el universo. El mundo se construye a través de un cuerpo en movimiento. El “lado perceptivo” y el “lado motor” del comportamiento se comunican.
- **Tiempo vivido (temporalidad):** como lo menciona Alejandra Ferreiro, el mundo tiene su horizonte temporal infinito por dos lados: su conocido y su desconocido, su inmediatamente vivo (**presente**) y su no vivo (**pasado y futuro**).
- **Cuerpo vivido (corporeidad):** cuanto el ser humano sabe del mundo lo alcanza a partir de la experiencia, y para conocer este proceso, es necesario describirlo, lo que supone una metodología particular: la reducción fenomenológica. La mejor forma para esta reducción — sostiene Merleau Ponty— es el “**asombro ante el mundo**”. “**Ir hacia las cosas mismas**” compromete el asombro ante ellas: romper con su familiaridad, conmoverse, turbarse, admirarse, extrañarse y, desde ahí, captar su paradoja (Alejandra Ferreiro, s.a.). El cuerpo vivido también es el cruce del tiempo y espacio que se conecta a la dimensión material del cuerpo con su dimensión de sentido. Por ello, el acto y con él, la corporalidad, articula toda la posibilidad de dar **sentido y significado**, de construir la cultura como un hecho de sentido.
- **Relaciones humanas vividas (racionabilidad o comunalidad):** es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida. Es un cuerpo fenomenológico que conoce, reconoce, experimenta, percibe e interactúa con otros cuerpos.

El acto se produce en un medio contextual. Al actuar siempre se construye un tiempo y simultáneamente se proyecta una posición en el espacio. Por ello, para Merleau-Ponty (1945), el cuerpo no está en el espacio ni en el tiempo: el cuerpo habita el espacio y el tiempo “soy del espacio y del tiempo [...] y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca.” (157). Se puede decir que el espacio y tiempo es cuerpo.



Temporalidad y espacialidad son estructuras inherentes a la conciencia, al situar el cuerpo en un “aquí”, lo hacemos también en un “ahora”.

El cuerpo fenomenológico en la danza educativa es acción, movimiento, y cuerpo humano en actividad, lo cual es un fenómeno de adaptación en sí mismo, ya que el ser humano como integridad o entidad total, única, irrepetible e histórica, es un ser que vive en continua interacción con su medio. Desde antes de nacer, el ser humano se encuentra sumergido en un universo de estímulos y con la gran capacidad y posibilidad de reaccionar ante ellos, en relación directa con los procesos de crecimiento, de maduración y aprendizaje por los que va transitando a lo largo de toda la vida.

A través de la danza “como medio educativo, pensando en una educación formadora y desarrolladora, se da la posibilidad de estimular las grandes áreas de capacidades y habilidades que están siempre estrechamente ligadas entre sí y que en el ser humano se van desarrollando paralelamente, aun cuando unas maduren antes que otras.” (Ferreira 2009, 9). En la escuela, la danza educativa y el movimiento del cuerpo forman parte de un medio para

que los niños y las niñas, al practicar la Danza, aprendan a utilizar destrezas, procedimientos y conceptos para generar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que permitan satisfacer sus necesidades y así poder adaptarse al medio satisfactoriamente, puesto que los aprendizajes deben ser para la vida. (Ferreira 2009, 9).

Considerando esto, se puede decir que en la danza educativa el cuerpo del bailarín, infante o de quien la práctica, deja de ser ‘instrumento’ para convertirse en un lugar sensible: lugar de pensamiento, de manifestación, de experiencia (Baz, 2002), con el fin de posibilitar la interrelación entre el mundo exterior y el interior.

Debido a los supuestos antes esbozados, hablamos de danza educativa o educación a través de la danza porque lleva a mirar los procesos educativos dancísticos donde la técnica es el medio por el cual el sujeto logra apropiarse de su cuerpo, vivirlo, habitarlo y construirlo como señal para comunicar su propia experiencia del mundo a otros.

### **2.3. Apuntes metodológicos: procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de información**

Cuando se desarrolla un trabajo de corte fenomenológico es importante tener en cuenta la perspectiva de los propios actores a los que se estudia, en este caso, de niñas y niños que asisten a la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, la cual es un plantel público de jornada ampliada ubicado en la alcaldía de Tláhuac, Ciudad de México, donde se implementó el programa SaludArte.

Se seleccionó esta escuela porque su población está catalogada como vulnerable, puesto que dicha alcaldía, de acuerdo con el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (Roccanello, 2016), es una zona de medio-bajo desarrollo social. Esto significa que es una zona donde se carece de seguridad social, servicios médicos y educativos, entre otros.

En zonas con estas características se proponen en mayor medida las escuelas primarias de jornada ampliada, porque éstas tienen como objetivo mejorar y reforzar los aprendizajes de niñas y niños que asisten a la primaria en la Ciudad de México (AFSEDF 2005), proporcionando mejores oportunidades educativas a la población con desventaja social, pues en ella es más alto el riesgo de caer en adicciones, experimentar violencia o desarrollar problemas de salud, entre otras complicaciones.

Para esta tesis se seleccionó esta escuela ya que, al ser una zona vulnerable, el acceso a actividades lúdicas, recreativas y culturales suele ser limitado, de tal forma que en muchos casos niñas y niños sólo pueden acceder a este tipo de actividades a través de su propia escuela, por lo que programas como SaludArte se vuelven significativos y pertinentes en dichos contextos.

Cabe mencionar que, en un principio, se planeó llevar a cabo el trabajo de campo con la población de una primaria ubicada en la alcaldía de Milpa Alta, Ciudad de México, la cual también había participado en los talleres de danza impartidos en SaludArte, sin embargo, y debido a diversas dificultades administrativas para obtener el permiso que facilitara el acceso a dicha escuela, se tuvo que cambiar por la primaria en la alcaldía Tláhuac.

### **2.3.1. Caracterización de la población muestra: principales rasgos de la infancia**

La población con la cual se trabajó para realizar esta investigación la conformaron infantes. Resulta importante, por tanto, señalar que el concepto de infancia deviene de un constructo social e histórico, por lo que ha variado en función del tiempo y espacio. Debido a ello, es relevante realizar un breve recorrido sobre el concepto, ya que la historia nos muestra los cambios que ha tenido.

De acuerdo con José Puerto Santos (1980), desde los años 354-430 a. C. hasta el siglo IV, se concibió a los niños como seres dependientes e indefensos, además de considerarlos un estorbo o incluso un yugo. Más adelante, durante el siglo XIV, ese pensamiento cambia y se cree que los niños son malos de nacimiento y se les percibe como una propiedad, aunque se les sigue concibiendo como alguien desprotegido que necesita estar al cuidado de alguien más.

En el siglo XV se ve al infante como adulto pequeño puesto que su concepción es de un ser humano inacabado. Durante los siglos XVI y XVII se le reconoce como un ángel pues se piensa que el niño posee una bondad innata, mientras que en el siglo XVIII se le considera un ser primitivo, y a partir del siglo XX y hasta la fecha, debido a diversos movimientos a favor de la infancia e investigaciones, se distingue una nueva concepción: el niño como sujeto social de derecho (Puerto Santos, 1980).

La “reinvención” de la infancia se inicia desde el siglo XVIII, especialmente a través de Jean Jacques Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia, entendiendo al infante como un ser humano bueno por naturaleza.

Hoy en día la infancia se considera una etapa decisiva y la más vulnerable del crecimiento porque en esta fase del desarrollo se forman las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño y niña, condiciones esenciales para la vida adulta (Gobierno de México, 2020). Para los fines de la presente investigación, la infancia se concibe como la primera etapa de la vida, la cual comprende, aproximadamente, de los 0 hasta los 12 años de edad.

Es crucial mencionar que la vida de un ser humano no es estática, pues pasa por diferentes etapas de desarrollo tanto en lo físico como en lo psicológico y hasta

en lo social. Sin embargo, en términos generales, se podría decir que las etapas de vida del ser humano son las siguientes: etapa prenatal, la cual se concibe desde el desarrollo del ser en el vientre de la madre; la niñez, que abarca alrededor de los 0 a los 11 o 12 años; la adolescencia; la juventud; la adultez; y finalmente la vejez.

En la figura 10 se sintetizan las etapas bio-psico-sociales del desarrollo humano; sin embargo, hay que considerar que puede haber ciertas variantes en unas y otras. Dado que la edad de la población con la que se trabajó oscila entre los 9 y 12 años de edad, se trata de niñas y niños que, de acuerdo con la figura mencionada, se encuentran en la etapa formativa.

**FIGURA 10**

**ETAPAS BIO-PSICO-SOCIALES DEL DESARROLLO HUMANO**

<b>ETAPAS</b>	<b>SUB- ETAPAS</b>
<b>I. Etapa Prenatal</b>	<b>Desde la gestación del nacimiento</b>
<b>II. Etapa Formativa 0 a 17 años</b>	<b>2.1 Niñez (0 a 11 años)</b> - Primera infancia (0 a 5 años) - Segunda Infancia (6 a 11 años) <b>Transición: Pubertad</b>  <b>2.2 Adolescencia (12 a 17 años)</b>  <b>Transición: a la vida laboral</b>
<b>III. Etapa laboral 18 a 64 años</b>	<b>3.1 Juventud (18 a 24 años)</b>  <b>3.2 Adultez (25 a 64 años)</b> - Adultos jóvenes (25 a 40 años) - Adultos intermedios (41 a 50 años) - Adultos mayores (51 a 64)  <b>Transición: Climaterio femenino y masculino</b>
<b>IV. Etapa jubilar 65 a + años</b>	<b>4.1 Etapa Dorada</b> - Senectos primarios (65 a + 69) - Senectos intermedios (70 a 74)  <b>4.2 Etapa Platino</b> - Ancianos (75 a 84) - Longevos (85 a 94) - Prolongevos (95 a + años)

Fuente: *Revista de Investigación en Psicología*, p. 115.

En específico, y siguiendo a Piaget (1969), las niñas y niños que participaron en este estudio se ubican en la llamada etapa de las operaciones concretas. Como se puede observar en la figura 10, esta etapa, también llamada segunda infancia, abarca de los 7 a los 12 años, y en ella los y las infantes pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja porque, entre otras habilidades, desarrollan el pensamiento reversible y el razonamiento moral (ver figura 11).

**FIGURA 11**

**Etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget**

<b>ETAPAS</b>	<b>EDAD APROXIMADA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS Y LOGROS</b>
<b>Sensoriomotora</b>	<b>0-2 años</b>	<p>Movimiento gradual de la conducta refleja hacia la actividad dirigida a un objetivo y de la respuesta sensoriomotora hacia estímulos inmediatos a la representación mental e imitación diferida.</p> <p>Formación del concepto de "objeto permanente" —es decir, los objetos continúan existiendo cuando ya no están a la vista.</p>
<b>Preoperacional</b>	<b>2-7 años</b>	<p>Desarrollo del lenguaje y de la capacidad para pensar y solucionar problemas por medio del uso de símbolos.</p> <p>El pensamiento es egocéntrico, haciendo difícil ver el punto de vista de otra persona.</p>
<b>Operaciones concretas</b>	<b>7-12 años</b>	<p>Mejoramiento de la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación.</p> <p>Capaz de solucionar problemas concretos (a la mano) de manera lógica, adoptar la perspectiva de otro, considerar las intenciones en el razonamiento moral.</p>
<b>Operaciones formales (si se alcanzan)</b>	<b>12 años en adelante</b>	<p>El pensamiento hipotético y puramente simbólico (complejo verbal) se vuelve posible.</p> <p>El pensamiento se vuelve más científico conforme la persona desarrolla la capacidad para generar y probar todas las combinaciones lógicas pertinentes de un problema.</p> <p>Surgen las preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales.</p>

Fuente: UNID. *Los cuatro períodos de desarrollo de Piaget*, p. 4.

El trabajo se llevó a cabo con ocho infantes: una niña de 4to, un niño de 4to, una niña de 5to, dos niños de 6to y tres niñas de 6to, quienes, en términos generales, presentan las características psicosociales correspondientes a la etapa de las operaciones concretas.

La elección de los y las participantes se tomó bajo la condición de haber tomado el taller de danza por al menos un año. La población fue seleccionada principalmente de los últimos grados de primaria puesto que son quienes participaron más tiempo en el programa SaludArte, pues comenzaron a tomar talleres del programa cuando cursaba el 1ro, 2do o 3er grado de primaria, por lo que participaron en los talleres de SaludArte durante un rango aproximado de 3 a 5 años.

### **2.3.2. Recolección y análisis de la información**

Para la recolección de datos se utilizó, como instrumento de investigación, la entrevista, ya que permite considerar la perspectiva de niños y niñas sobre cómo creen que logran, o no, tener estilos de vida y hábitos saludables a través de la práctica de la danza, y cómo lo han llevado a cabo, sí es que es así, en su vida diaria, con su familia, amigos y en relación con ellos mismos.

Debido a que se consideró el punto de vista de los propios actores y al ser del tipo cualitativa (de corte fenomenológica), la entrevista permitió tanto la reconstrucción de acontecimientos y acciones del pasado, como el esclarecimiento de experiencias humanas plenamente subjetivas (Guardián, 2007).

En cuanto a la construcción de la entrevista —instrumento de investigación— se partió de los objetivos de la presente investigación, los cuales, como ya se ha expuesto, son:

- Analizar la contribución de la danza en la vida cotidiana de niñas y niños asistentes a escuelas primarias públicas de la Ciudad de México donde se implementó el programa SaludArte.
- Conocer el significado que niñas y niños otorgan a la práctica de la danza, y las repercusiones que, en su opinión, esta actividad tiene en sus relaciones personales y sociales, y en su salud.

Al ser “una entrevista fenomenológica se realizó a partir de una pregunta orientadora” (Guerrero et al. 2017, 3), la cual gira en torno a la pregunta principal de esta investigación: ¿cuáles son las experiencias de los niños y niñas que participaron en el Programa SaludArte en torno a las aportaciones de la danza en su vida cotidiana? Así como de la pregunta particular: ¿cuáles son los beneficios

que obtienen niñas y niños al practicar danza en las primarias públicas de la Ciudad de México?

De tal manera que también se consideró el objetivo fundamental de SaludArte, el cual consistió en aumentar las habilidades para el autocuidado y la relación con su entorno, a través de la formación en nutrición, activación física, artes y formación ciudadana (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

Conviene recordar que, a largo plazo, SaludArte pretendía constituirse como una acción de educación para la vida que permitiera a niñas y niños desarrollar su autonomía y pensamiento crítico (Gobierno de la Ciudad de México, 2018); mientras que a corto y mediano plazo buscaba:

- Integrar la expresión artística (teatro, danza, artes plásticas, música y canto) como herramienta de transformación social para el desarrollo de habilidades que permitieran a niñas y niños establecer relaciones positivas con su entorno.
- Promover el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable con la práctica de la activación física para fomentar el autocuidado consciente de la salud.
- Dar a conocer a las familias los beneficios de la expresión artística.

La entrevista, como medio de recolección de datos, se realizó a través de la grabación del lenguaje verbal, de tal manera que al escuchar las narraciones de las niñas y niños, se pretendió recuperar sus experiencias en la vida cotidiana y sus vivencias personales, por lo que la entrevista se estructuró en tres ejes: 1) experiencia en relación con la vida cotidiana (antes, durante y después del programa); 2) beneficios de practicar danza en el taller de su primaria; y 3) significado de las artes (danza).

Ahora bien, las entrevistas se caracterizan como fenomenológicas porque la fenomenología describe el mundo de la vida, es decir, el mundo que, según Van Mannen (1990), se conforma a partir de cuatro elementos “existenciales” básicos, los cuales, como ya se ha expuesto anteriormente, son: el espacio vivido

(espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (racionabilidad o comunalidad); aspectos que se asocian con los ejes de la entrevista hecha a niños y niñas participantes del taller de danza de SaludArte.

En el Anexo 1 se puede apreciar con mayor claridad la correspondencia entre estos aspectos. Vale la pena mencionar que para la construcción de este instrumento se realizó una entrevista piloto.

Para poder entrevistar a niños y niñas, primero se tuvo que pedir permiso a la subdirección de la primaria, sin embargo, al no obtener respuesta, se acudió personalmente a establecer contacto con las mamás de los y las infantes para obtener su consentimiento informado para entrevistar a sus hijos e hijas. Tanto las madres, como las niñas y los niños, mostraron interés en participar en esta investigación, de tal manera que se acordó el lugar y el tiempo del encuentro para realizar las entrevistas (ver Anexo 2 y 3).

En cuanto al análisis de los datos obtenidos, este se hizo transcribiendo, organizando y codificando la información. Respecto a la codificación es importante señalar que tiene dos planos: el primero consiste en las unidades de significado y categorías, y el segundo en temas y relaciones entre conceptos que van surgiendo.

En este caso, para el análisis de las entrevistas se codificó de acuerdo a los tres ejes mencionados con anterioridad, así como a partir de los cuatro elementos “existenciales” básicos también ya señalados. Se entrevistaron, como ya se dijo, a 8 niños y niñas de entre 9 a 12 años de edad de la Ciudad de México que estudian en la alcaldía Tláhuac y que cursan 4to, 5to y 6to grado de primaria.

Para conservar el anonimato de las y los participantes y, al mismo tiempo, reconocer lo dicho por cada una y uno de ellas y ellos se hizo la siguiente codificación: “A” hace referencia a las niñas y “O” a los niños, letras que corresponden a la primera inicial de su nombre, mientras que los números refieren la edad (9, 10, 11 o 12 años), también se incluye el grado escolar que cursan (4to, 5to o 6to grado) y, finalmente, se consigna el número de años que cada participante cursó los talleres de artes de SaludArte, cuyo rango es de 1 a 5 años. Una entrevista tendrá al final la letra “P”, indicando que fue la entrevista piloto.



De esta forma, la codificación para aludir al testimonio de quienes participaron en esta investigación es la siguiente:

Tabla de codificación		
	Codificación	Características
1	<b>OI-9-4to-4</b>	Niño de 9 años, cursa 4to grado de primaria, participó 4 años en SaludArte.
2	<b>OM-10-6to-4</b>	Niño de 10 años, cursa 6to grado de primaria, participó 4 años en SaludArte.
3	<b>OA-11-6to-4</b>	Niño de 11 años, cursa 6to grado de primaria, participó 4 años en SaludArte.
4	<b>AM-9-4to-2</b>	Niña de 9 años, cursa 4to grado de primaria, participó 2 años en SaludArte.
5	<b>AD-11-6to-5</b>	Niña de 11 años, cursa 6to grado de primaria, participó 5 años en SaludArte.
6	<b>AA-11-6to-1</b>	Niña de 11 años, cursa 6to grado de primaria, participó 1 año en SaludArte.
7	<b>AA-12-6to-5</b>	Niña de 12 años, cursa 6to grado de primaria, participó 5 años en SaludArte.
8	<b>AV-9-5to-5-P</b>	Niña de 9 años, cursa 5to grado de primaria, participó 5 años en SaludArte, entrevista piloto.

Un estudio cualitativo busca obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos. En este caso, la finalidad es obtener datos en las propias formas de expresión de cada niño y niña de tal manera que, al tratarse de seres humanos, los datos resultan ser percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de las y los participantes (Hernández et al. 2014, 2014).

En este sentido, la entrevista diseñada para la presente investigación permitió recuperar y reconstruir las experiencias de niñas y niños en torno a la práctica de la danza, así como sus percepciones acerca de los beneficios que trajo a su vida cotidiana (ver Anexo 4 y 5).

### Capítulo 3: Rescatando experiencias de niños y niñas en torno a la danza en la primaria pública

Y llegó a los campos y extensos recintos de la memoria, donde están los tesoros de innumerables imágenes tomadas por los sentidos. Allí también me encuentro “conmigo mismo” y me acuerdo de mí y de qué hice, cuándo y dónde y de qué modo estaba afectado cuando lo hice [...] Y de allí viene la capacidad de pensar, construir imágenes del pasado y prever el futuro San Agustín De Hipona. *Confesiones* (Libro X) me encuentro “conmigo mismo”. P. 315.

Cada día nos liberamos de pensamientos y recuerdos: una palabra, una foto, una imagen, un sonido, un olor o una pregunta puede llevarnos al pasado y reconstruir una experiencia vivida. A través de los sentidos, recordamos escenas, objetos, personas, acciones, hechos y momentos que quedan guardados en el inconsciente y regresan al consciente, al presente.

El tacto, un movimiento, un aroma, observar una imagen, el sabor de un alimento, pasan a través del cuerpo como estímulos, al tiempo que genera una reconstrucción imaginativa de lo vivido, un recuerdo, o bien, como lo llamaba Freud (1901), una huella mnémica, es decir, un acontecimiento que queda en la memoria.

Rescatar experiencias es ir a la memoria, a los recuerdos de una realidad escondida en el inconsciente. Para ello se recurre a la escucha de los relatos de la vida ya experimentada. Por consiguiente, la presente investigación emplea la entrevista fenomenológica para rescatar la experiencia de niñas y niños en torno a la danza, quienes, a través de sus propias voces y narrativas, hacen un retorno a sí mismos y mismas para reconstruir su realidad por medio de la liberación de un pensamiento expresado en la palabra.

Acceder a la experiencia significa rescatar recuerdos, los cuales “dan forma a la existencia cotidiana” (Augé 1998,10) porque propician un ir y venir entre la conciencia y el inconsciente, trayendo al presente lo ya vivido, por lo que la entrevista fenomenológica resulta el mejor recurso para entablar un diálogo con las niñas y los niños, y así recuperar sus experiencias. Mediante este tipo de entrevista, niñas y niños retornan a un hecho pasado de su vida, generan un pensamiento y lo expresan con palabras.

### 3.1. Educar para la vida: la importancia del arte en la escuela

Tenemos el pasado detrás de nosotros, el porvenir delante. No se ve el porvenir, se ve el pasado. Es curioso, porque no tenemos ojos en la espalda.

Juan Herrera M. 2007. *La nueva novela de Juan Luís Martínez*. P. 59

La educación del siglo XXI se distingue, principalmente, por hacer referencia a una “educación para la vida”. Esta idea, como se mencionó en el primer capítulo de esta tesis, se presentó en 1994 en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del actual siglo. Ésta se caracteriza por sus cuatro pilares respecto a la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Siguiendo las ideas de Delors (1996), educar para la vida implica educar al ser humano en todas sus dimensiones (social, personal, biológica, cognitiva, etc.); así como dotarlo de aprendizajes significativos, de competencias, habilidades y conocimientos que le permitan evolucionar constantemente como un ser independiente, consciente de sí y de los demás, despertando su deseo de aprender y generar conocimientos que le sirvan para enfrentar los retos de su propia vida.

La escuela, al ser un escenario en el que niños y niñas pasan gran parte de su vida y donde conviven con sus pares, es un espacio constructor de experiencias, por lo que juega un papel trascendental en la educación para la vida, pues busca el desarrollo social y personal del ser humano, fomentando todas sus habilidades, incluidas aquellas de carácter corporal.

Para lograr su objetivo, la escuela propone un camino para formar el “ideal” de “ciudadano que se quiere formar”. Dicho recorrido es conocido como currículum escolar, el cual representa un proyecto donde, “de manera explícita e implícita [...] se concretan concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo” (Murillo 2011, 1) o, como ya se dijo, el ideal de ser humano que se pretende formar.

Este “camino”, que realiza el ser humano en la escuela, significa recorrer diversas asignaturas, el cual, en la escuela primaria, está estructurado por un plan de estudio y un currículum escolar que permiten desarrollar las habilidades de niños y niñas acordes a los objetivos de este nivel educativo.

Una de las asignaturas que se lleva durante este camino es la educación artística, la cual tiene un papel preponderante para la formación humana del ser. Desafortunadamente, como se ha mencionado en capítulos anteriores, en México, el arte es una cuestión poco atendida en la escuela, aun cuando dentro de la malla curricular de primaria, la educación artística, al igual que educación física y formación cívica y ética, se encuentra dentro de los componentes de estándares curriculares de “desarrollo personal y para la convivencia”.

Estos componentes suenan simples, pero en realidad tienen una gran complejidad e importancia en el desarrollo de la formación humana. De acuerdo con Palos (2011), el desarrollo o crecimiento personal es un proceso que se va manteniendo en el tiempo y que permite que el ser humano vaya aumentando continuamente sus conocimientos, habilidades, potencial y desarrollo emocional, biológico, espiritual, entre otros aspectos personales.

El crecimiento personal abarca todas las facetas y aspectos del ser humano, aunque se pueden identificar cinco pilares básicos: 1) aspecto emocional y sentimental, 2) aspecto intrafamiliar, 3) aspecto intelectual, 4) aspecto profesional, y 5) aspecto sociocultural.

En otras palabras, el crecimiento personal consiste en que el ser humano desarrolle la capacidad de autoformación y autorregulación constante que le ayude a obtener un progreso en la vida, al tiempo que exprese y actualice sus capacidades, sintiéndose bien consigo mismo. El desarrollo o crecimiento personal también favorece la convivencia pues cuando una persona se siente tranquila y satisfecha respecto a sí misma, también lo está con su entorno.

El crecimiento personal puede generar un mejor conocimiento de sí mismo y un mejor manejo de las emociones ya que, al identificar y conocer en uno mismo las emociones o al autorregular los cinco componentes del desarrollo personal, se

puede desarrollar la empatía, pues se reconoce que uno mismo siente miedo, felicidad, sufrimiento, etc. Se reconoce que el otro también lo siente y por ello se le respeta y no se le daña. Como lo menciona Vilma Tau (2011), “la empatía se construye en conciencia de uno mismo” (6), porque se crea la capacidad para saber qué siente el otro.

Por tal razón, es de suma importancia que la escuela primaria se ocupe de los componentes curriculares de “desarrollo personal y para la convivencia”, ya que su propósito consiste en que las y los infantes generen relaciones sanas consigo mismas y mismos, con sus pares, en su hogar y comunidad. La educación artística como disciplina abona a tal propósito, pero, como reiteradamente se ha mencionado, la escuela primaria pública mexicana no le ha dado la suficiente atención ni importancia; por ello, con la intención de reivindicar las artes en la educación básica, ha sido necesario recurrir a programas complementarios como SaludArte.

El programa SaludArte pretendía integrar la expresión artística (teatro, danza, artes plásticas, música y canto) como herramienta de transformación social para el desarrollo de habilidades que permitieran a niñas y niños establecer relaciones positivas con su entorno (Gobierno de la Ciudad de México, 2018), además de ayudarles a aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; es decir, actividades y herramientas que fomentaran una educación para la vida. Por ello, fue integrado por cuatro componentes: 1) educación en nutrición, 2) activación física, 3) educación en artes, y 4) educación para la convivencia. La presente investigación toma en cuenta los cuatro componentes, sin embargo, se centra principalmente en la educación en arte, particularmente en el taller de danza.

### **3.2. Arte, danza y cuerpo en la escuela: experiencias desde SaludArte**

La danza no es sólo un producto, sino que obedece a un proceso artístico y creativo que utiliza como material el lenguaje gestual del cuerpo.

M. Castañer. et al. 2006. *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. P. 18.

Rescatando los tres ejes fundamentales de la entrevista fenomenológica aplicada en la presente investigación: 1) beneficios de la práctica del taller de danza en relaciones personales y sociales, 2) significado de las artes (danza) y experiencia, y 3) estilos de vida y hábitos saludables; y retomando también los cuatro elementos existenciales básicos del mundo que se plantean en el apartado teórico metodológico: el espacio vivido (espacialidad), el tiempo vivido (temporalidad), el cuerpo vivido (corporeidad), las relaciones humanas vividas (racionalidad o comunalidad), aunando un quinto elemento: el significado de las artes (danza), se analizaron los resultados obtenidos en las entrevistas hechas a niños y niñas participantes de este estudio.

#### **3.2.1. Espacio y tiempo vivido (espacialidad y temporalidad)**

De acuerdo con Alejandra Ferreiro (s.a.), la espacialidad y la temporalidad son estructuras esenciales de la conciencia, ya que al situar el cuerpo en un “aquí”, lo hacemos también en un “ahora”. De esta manera, el cuerpo toma posesión del tiempo y hace existir un pasado y un futuro para un presente; en otras palabras, la conciencia, que es, a su vez tiempo y espacio, permite recordar un pasado y percibir un futuro siempre estando en un presente.

El espacio vivido es un medio físico donde se encuentran los cuerpos y movimientos que permite tener una orientación en el universo. En el caso de la presente investigación se refiere al lugar donde los infantes vivieron experiencias relacionadas a los talleres de SaludArte, es decir, a la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz en la alcaldía Tláhuac, principalmente en los salones de clases y patio de la escuela, y, en algunas ocasiones, fuera de ésta como en teatros.

El tiempo vivido de los y las infantes que estudian en la primaria Sor Juana Inés de la Cruz, y que tomaron los talleres de SaludArte es de 1 a 4 años, en la edad

promedio de 8 a 12 años, aproximadamente. Siempre realizando los talleres por las tardes de 2:30 a 4:30, aunado el tiempo que ya pasaban desde las mañanas en la escuela, es decir, el horario escolar de 8 de la mañana a 2 y media de la tarde.

Considerando que niñas y niños pasan una buena parte del día en la escuela, sobre todo en aquellas que son de jornada ampliada, y para saber qué beneficios obtuvieron en la práctica del taller de danza en sus relaciones personales y sociales, se consideró pertinente preguntarles a quienes participaron en este estudio si les gusta ir a la escuela y por qué. Las niñas respondieron de manera afirmativa, aunque con diferentes variantes y algunas coinciden en el por qué, por ejemplo, una de ellas respondió: “porque me enseñan muchas cosas” (AM-9-4to-2, 2019), mientras que otra pequeña dijo: “porque me gusta aprender cada vez más cosas nuevas” (AD-11-6to-5, 2019).

Las demás niñas entrevistadas coinciden en que les gusta ir a la escuela porque consideran que es entretenida ya que conviven con sus compañeros, se divierten y echan relajo, aunado a que los y las docentes les tratan bien. En el caso de los niños, al hacerles la misma pregunta respecto a si les gusta ir a la escuela, la mayoría respondió que no. Uno de ellos argumentó que no le gusta la escuela “porque es mucho trabajo y no me gusta.” (OM-10-6to-4, 2019), otro niño señaló que “no, porque casi no me gusta trabajar [en silencio] y tengo sueño y no he dormido bien y así como que no me dan ganas de venir a veces” (OA-11-6to-4, 2019). Sólo uno de los niños entrevistados dijo que sí le gusta mucho ir a la escuela porque tiene amigos.

Como se puede observar, para niños y niñas, la convivencia que tienen con sus pares es una parte fundamental y significativa del tiempo que pasan en la escuela; aun cuando algunos niños hayan compartido que no les gusta ir a la escuela, la mayoría coincide en que tener amigos y convivir con ellos es una de las razones principales para asistir. En este sentido, conviene mencionar que la mayoría de las y los infantes entrevistados expresó que considera que tiene buena relación con sus compañeros de la escuela.

Al preguntarles si creían que se llevaban mejor con sus compañeras y compañeros antes de tomar los talleres de SaludArte o después de tomarlos, la



mayoría respondió que consideran que después de llevar a cabo los talleres empezaron a llevarse mejor con sus compañeras y compañeros. Algunas de sus respuestas respecto a por qué creen que se empezaron a llevar mejor con sus compañeras/os después de tomar los talleres de SaludArte fueron las siguientes:

Porque algunas veces no conoces bien a las personas y la juzgas sin saber en verdad cómo son, y esto lo aprendí en los talleres (AV-9-5to-5-P, 2019).

Porque convivimos mucho más tiempo y hablamos y nos conocíamos más y porque de por sí la escuela ya es larga y luego nos mezclaban y eran más horas y conocíamos a nuevas amistades (OM-10-6to-4, 2019).

Porque empecé a conocer más a compañeros de la escuela, empecé a conocer a más niños y me llevaba bien con ellos (OI-94to-4, 2019).

Porque no los conocía bien y ya cuando comenzamos a conversar y hablar mejor nos conocimos y llevamos mejor (AA-12-6to-5, 2019).

Incluso una de las entrevistadas comentó que antes de los talleres era grosera, pero que ahora ya no lo era más pues considera que en los talleres de SaludArte aprendió a calmarse. Al respecto dijo: “me enseñaron a calmarme más y no estar ahí con mis compañeros pegándole entonces siento que sí me ayudó” (AV-9-5to-5-P, 2019). Considerando estas respuestas, se puede inferir que los talleres de SaludArte permitieron a quienes los tomaron tener un cambio de conducta, ya que generaron mejores relaciones sociales, por lo que se puede decir que cumplió su objetivo de integrar la expresión artística como herramienta de transformación social para el desarrollo de habilidades que posibiliten a niñas y niños establecer relaciones positivas con su entorno.

Como ya se ha señalado, algunas de las actividades de SaludArte se realizaban fuera de la escuela porque “el programa también [buscaba] que niñas y niños [asistieran] a eventos [...] culturales [tanto como participantes como] público de los mismos, generando así experiencias significativas dentro y fuera de la escuela” (Palomares 2019, 13). Con ello, se puede ratificar que para niños y niñas es significativo realizar actividades fuera de la escuela ya que conforman otra manera de obtener aprendizajes, dejando un poco de lado el espacio convencional al que están acostumbrados, como lo es el salón de clases. Para estas niñas y niños, el exterior era una manera más de aprender.

Por otra parte, al preguntarles qué les decían en su casa o en la escuela sobre por qué se quedaban en los talleres de SaludArte, la mitad de los entrevistados respondió que en su casa no les decían o preguntaban nada, mientras que la otra mitad dijo que en su casa o su familia sí les decían algo respecto a los talleres; por ejemplo, una de las niñas entrevistadas comentó que le dijeron que los talleres eran benéficos para ella, en sus propias palabras dijo: “Me apoyaron porque dijeron que eran algo bueno para mí” (AA-11-6to-1, 2019).

Algunas de las madres de las y los infantes entrevistados también expresaron una opinión positiva de SaludArte. De acuerdo con ellas, el programa era muy bueno porque les permitía llegar a tiempo para recoger a sus hijos y que, en ocasiones, los talleres tenían actividades que promovían la participación de los padres y madres de familia, como cocinar, aspecto que les agradaba mucho ya que podían convivir con sus hijos y sus compañeros de clase.

Como se ha dicho, de acuerdo con la malla curricular del 2012, la asignatura de educación artística se lleva de primero a sexto grado de primaria, razón por la cual se les preguntó a las y los infantes entrevistados si les gusta dicha asignatura, a lo que respondieron afirmativamente aludiendo a diversas razones, por ejemplo: “Porque a veces nos sacaban al patio o nos dejaban en el salón pintando” (OA-11-6to-4, 2019). “Porque hacemos figuras, hacemos arte con pintura y me gusta” (OM-10-6-4, 2019); o “porque ahí nos podemos expresar” (AD-11-6to-5, 2019).

Al preguntarles si los talleres de SaludArte eran iguales a las clases de educación artística, la mitad de la población entrevistada comentó que no, pues, en su opinión, “ahí [en educación artística] nada más nos piden autores y así y en SaludArte no” (AD-11-6to-5, 2019); y “porque en SaludArte era con otros niños y en educación artística no, sólo son tus mismos compañeros de clase” (OA-11-6to-4, 2019). No obstante, como se puede ver en el siguiente testimonio, hubo quien consideró que, en algunas cosas, SaludArte era parecido a su materia de educación artística:

En que hacemos lo mismo en nutrición y teatro, en nutrición un día hicimos jabones, mazapanes, chocolates y un día era un concurso de chef y en teatro hacíamos obras de teatro y en educación artística también hacemos eso (OI-9-4to-4, 2019).

Hablando específicamente de los talleres de danza que se impartían en SaludArte, las y los infantes entrevistados dijeron que los tomaban porque “el profesor era divertido” (OI-9-4to-4, 2019), les “sacaban de la escuela” (AA-11-6to-1, 2019) y “porque nos llevaban a torneos” (OA-11-6to-4, 2019). En cuanto a su contenido, dijeron que ahí les “enseñaban sobre el arte y a bailar” (OM-10-6to-4, 2019) y aprendían “bailes, ejercicios de flexibilidad y canciones” (AA-11-6to1, 2019). Asimismo, identificaron diferencias entre estos talleres y sus clases de educación artística:

En baile [SaludArte] el arte lo expresábamos moviéndonos y en artísticas [educación artística] lo expresábamos pintando y escribiendo (OM-10-6to-4, 2019).

En educación artística nos calificaban cuando bailábamos en el día de las madres y en las festividades de septiembre y en SaludArte no había calificación. Y lo parecido es que nos enseñaban a bailar varias cosas (AA-11-6to-1, 2019).

En SaludArte se concentraban más en el baile y el canto y ahí te daban el material, y en las clases de artísticas no, tenías que llevar todo con anticipado (\*AA-12-6to-5, 2019).

La mayoría de las y los entrevistados mencionó que lo que más les gustaba de los talleres de danza de SaludArte era “que jugábamos y todos nos hablábamos y nos conocíamos más” (OA-11-6to-4, 2019). Con ello se puede apreciar, una vez más, que es muy importante para las y los infantes la convivencia y la relación con sus pares.

Es importante mencionar que los seres humanos, al ser seres sociales, otorgamos un gran valor a la relación con los otros. Por ello, no es extraño que las y los infantes entrevistados para este estudio, al preguntarles cómo se sentían cuando tomaban el taller de danza de SaludArte, respondieran que se sentían muy felices “porque estaba con las personas que me gustaban” (OM-10-6to-4, 2019) y “porque eso me emociona y me emociona estar con mis compañeros y con mis amigos y maestros” (AV-9-5to-5-P, 2019).

Sentirse bien y estar felices de convivir con sus pares, en opinión de quienes participaron en esta investigación, les hacía tener aprendizajes significativos, tal y como lo comparte uno de los entrevistados al señalar que se sentía “feliz porque podía aprender más, divertirme” (AA-12-6to-5, 2019). Es importante, por lo tanto,

que, en la escuela, al ser un espacio en donde pasan gran parte del tiempo las y los estudiantes, se refuercen actividades que estimulan más las relaciones sociales. La escuela forma parte de un espacio no sólo de aprendizajes sino también de socialización, pues ahí niños y niñas conocen a nuevos amigos y compañeros, y generan convivencia.

### **3.2.2. Las relaciones humanas vividas (racionabilidad o comunalidad)**

Durante los talleres de SaludArte, los salones de clase se volvieron espacio de interacción con niños de diferentes grados y edades, contrario a lo que comúnmente se hace en horarios ordinarios de clase. En los modelos actuales y tradiciones en las primarias públicas es común la separación de niños y niñas por grupos que contengan las mismas características en relación a edad, dejando sólo el patio de la escuela como medio de interacción de niños y niñas de diferentes edades.

En SaludArte, los mismos salones de clase se convirtieron en una amplia gama de socialización heterogénea y no sólo durante el recreo o en el patio de la escuela. Por otro lado, el tomar espacios externos como teatros hace a los niños conscientes de conocer y tener otras posibilidades de obtener aprendizajes además de la escuela, lo que les da una gran oportunidad de acercarse por sí mismos a otras alternativas de aprendizaje.

SaludArte no sólo propició una mejora en la interacción entre niñas y niños del mismo grupo, sino que también favoreció la convivencia con infantes de otros grupos, grados escolares e, incluso, otras escuelas, hecho que también resultaba atractivo para quienes participaban en sus talleres, razones por las que niñas y niños disfrutaban de los talleres de SaludArte. Lo anterior también significa la interacción de cada uno de los cuerpos fenomenológicos de los infantes con otros cuerpos fenomenológicos, a lo que llamamos, relaciones humanas vividas.

Tener relaciones humanas permite comprender la forma natural y común de hacer la vida. Al respecto, una de las entrevistadas dijo que estos talleres le agradaban “porque me gustaba cuando salíamos y hacíamos los torneos aquí en la escuela, cuando nos ponían a cantar” (AA-12-6to-5, 2019); mientras que otra dijo: “porque era divertido y convivíamos con más niños” (AD-11-6to-5, 2019). También

hubo quien mencionó que estos talleres eran de su agrado porque “eran como unas actividades entretenidas en las que te enseñaban más de lo que te enseñaron tus maestros” (AA-11-6to-1, 2019).

En general, las y los infantes entrevistados para esta investigación coinciden en que les gustaban los talleres de SaludArte porque consideran que eran divertidos y les permitían convivir y conocer a otros niños y niñas de diferentes edades en su misma escuela. Ahora bien, el hecho de que niñas y niños consideraban que los talleres de SaludArte eran divertidos puede obedecer a que el programa tenía como elemento constitutivo el juego, ya que buscaba fomentar un aprendizaje interactivo y lúdico que rompiera con las clases tradicionales donde “niños y niñas permanecen sentados la mayor parte de la jornada” (Palomares 2019, 20).

Otra característica que responde a porqué niños y niñas consideran divertidos los talleres SaludArte, es la convivencia y la relación que mantuvieron con otros infantes de diferentes edades en su misma escuela, lo cual representa la importancia de la **enseñanza multigrado**, es decir, una división de dos grupos: el primero formado por las y los infantes que cursaban 1ro, 2do y 3er grado de primaria, al cual se le denomina primaria baja; y un segundo grupo, denominado primaria alta, que era formado por quienes cursaban el 4to, 5to y 6to grado de educación básica.

La enseñanza multigrado resulta muy benéfica para las y los infantes porque, como ellos lo comparten, les permite tener relaciones humanas más heterogéneas y convivir con sus compañeros de diferentes grados y edades, lo cual consideran divertido, al tiempo que logran la finalidad del programa acerca de “mejorar los ambientes de integración de los pares, lo que trae como beneficio el intercambio de experiencias de los niños y niñas de los diferentes grados y a su vez les permite desarrollar habilidades como el liderazgo, la negociación y la resolución de conflictos” (Palomares 2019, 20).

Este tipo de enseñanza es importante puesto que las aulas y los ambientes escolares son habitados por una población heterogénea, es decir, una gran diversidad de culturas infantiles y por sistemas simbólicos singularizados y propios. La heterogeneidad es una forma favorable en el aprendizaje de los infantes ya que,

a partir de la diferencia, se crea una manera de afrontar los desafíos a los que se enfrenta la niñez en la actualidad.

Con la intención de averiguar cuál fue el objetivo de las familias para que sus hijos e hijas tomaran los talleres de SaludArte, así como para saber si las y los infantes asistían por convicción propia o no, al entrevistar a niños y niñas se les preguntó si recordaban por qué empezaron a ir a los talleres de SaludArte, a lo que respondieron lo siguiente:

Porque me llamaba la atención y lo podía hacer en mi tiempo libre, cuando no hacía nada (AA-12-6to-5, 2019).

Porque se quedaban mis amigos y podía jugar más con ellos (OI9-4to-4, 2019).

Porque una amiga iba ahí y se me hizo muy interesante (AA-11-6to-1).

Se puede notar que niños y niñas asistían a los talleres porque les permitían tener una mayor socialización con sus amigos, al tiempo que les posibilitaba conocer nuevos compañeros.

### **3.2.3. Estilos de vida y hábitos saludables**

Con la finalidad de averiguar qué otros beneficios, además de favorecer la convivencia, genera la práctica de la danza, se les preguntó si consideraban que los talleres de danza de SaludArte les ayudaron a mejorar su flexibilidad y coordinación, si propiciaron que cuidaran más su alimentación y si les permitieron generar mayor confianza y seguridad en sí mismas y mismos.

Respecto a la flexibilidad, el 57% de los niños y niñas entrevistados considera que siguen siendo igual de flexibles, mientras que el 43% considera que gracias a los talleres de danza de SaludArte son más flexibles (ver Gráfica 1). Lo anterior puede explicarse por el tiempo que permanecieron en los talleres, ya que hay niños y niñas que tomaron los talleres en un periodo de hasta 4 años. Quienes estuvieron menos tiempo en el taller de danza son los que consideran que su flexibilidad sigue siendo la misma, mientras que quienes tomaron los talleres por más tiempo consideran que sí desarrollaron más la flexibilidad.

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia 2020.

La flexibilidad se ha vinculado con términos como el de elasticidad, lo que llega a confundir. Al respecto, Di Santo (1997a) menciona que

La flexibilidad es la capacidad psicomotora responsable de la reducción y minimización de todos los tipos de resistencia que las estructuras neuroarticulares de fijación y estabilización ofrecen al intento de ejecución voluntaria de movimientos de amplitud angular óptima producidos tanto por la acción de agentes endógenos (propios del peso corporal, grupo muscular antagonista) como exógenos (propio peso corporal, compañeros sobrecarga, inercia y otros implementos) (32)

Otras definiciones incorporan “la máxima amplitud del movimiento” (Kell, Bell, y Quinney 2001). En términos generales, se dice que el concepto flexibilidad proviene de la unión de dos palabras: flexión y capacidad, es por ello que cualquier definición toma en cuenta estas dos palabras (García y Maylet, 2015), por lo que es posible afirmar que la flexibilidad va acompañada de una máxima ampliación de cierto movimiento en el cuerpo. La flexibilidad está compuesta por movilidad, elasticidad, plasticidad y maleabilidad.

Como lo menciona Di Santo (1997b), practicar cotidianamente ejercicios de estiramiento, movilidad articular y extensión muscular apunta a conservar las

características "juveniles" del aparato motor, por lo tanto, se retarda su envejecimiento, previniendo la aparición de enfermedades como osteoartritis, entre otras. Por consiguiente, el trabajo de la flexibilidad desde edades muy tempranas es fundamental porque desarrolla más capacidades físicas de manera más accesible y natural.

La importancia de desarrollar la flexibilidad en la vida cotidiana y la salud en general de la persona permite mantener una postura corporal adecuada, favorece la relajación muscular y alivia el estrés, tal como lo comentó una de las niñas entrevistadas, a quien, al preguntarle si le gustaría que volvieran a dar el taller de danza en su escuela respondió que "sí, porque me ayuda también a relajarme mucho cuando me siento estresada" (AV-9-5to-5-P, 2019).

Sobre la coordinación, nuevamente el 43% respondió que considera que los talleres de danza de SaludArte contribuyeron a mejorarla, mientras que el 57% restante dijo que no percibió cambios en su coordinación luego de tomar tales talleres (ver Gráfica 2). Quienes consideran que perfeccionaron dicha habilidad gracias a los talleres de danza, posiblemente han fortalecido su esquema corporal, por lo que resulta probable que puedan ejecutar con mayor facilidad ciertos movimientos de su cuerpo, sobre todo aquellos a los que comúnmente no están acostumbrados.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia 2020.



Por coordinación se entiende la capacidad de llevar a cabo organizadamente los actos motores en forma eficiente, económica y segura, lo cual quiere decir que es una sumatoria de tres elementos la que nos va a dar como resultado la armonía del movimiento en una unidad con el tiempo y el espacio (Arenas, 2008). Diversas actividades que realizan los niños y niñas durante su cotidianidad como jugar, correr, saltar, caminar y otras acciones, resultan ser prácticas naturales que en cierta medida tienen un ritmo y coordinación. En este sentido, la labor de los talleres de danza de SaludArte era incentivar sistemática y organizadamente acciones que propician la coordinación.

En relación con el cuidado de la alimentación, conviene mencionar que se consideró oportuno incluirlo porque, como se señaló en el primer capítulo de esta tesis, SaludArte también surgió con el objetivo de revertir uno de los principales problemas actuales de la niñez mexicana: la obesidad y sobrepeso a causa de la poca actividad física y, sobre todo, por una ingesta excesiva de alimentos elevados en carbohidratos.

De acuerdo con Swinburn *et al.* (2011), el estilo de vida poco saludable es una de las causas del exceso de peso. Esto, sumado a la poca información nutricional que tienen las madres, los padres o tutores de niñas y niños, además de los pocos recursos con los que las familias de zonas de medio, bajo y muy bajo índice de desarrollo social cuentan, contribuyen a reproducir un ambiente escolar/familiar obesogénico.

SaludArte se propuso usar el arte, en concreto la danza, para generar un estilo de vida saludable ya que hay una relación entre una sana alimentación y la práctica dancística. Lo anterior resulta factible porque a través de la práctica de una disciplina artística-física como la danza, es posible llegar a la reflexión y conocimiento de esta relación, tal como lo expresaron los niños y niñas entrevistados, ya que todos coinciden en que el taller de danza les hizo tener más cuidado en su alimentación, como se puede observar en la siguiente Gráfica.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia 2020.

El 100% de las y los infantes entrevistados dijeron que gracias al taller de danza empezaron a cuidar más su alimentación. Se podría decir, por tanto, que SaludArte les permitió crear conciencia de generar una sana alimentación en la cotidianidad e incluir frutas y verduras en sus comidas ya que, aparte de tener taller de danza, tenían uno específicamente de nutrición cuyo propósito general era que “niños y niñas [adquieran] el gusto por una alimentación y estilo de vida saludable, considerando sus costumbres alimentarias y respetuosas con el medio ambiente” (SEDU 2017).

Además de los talleres, en las escuelas donde se aplicó el programa SaludArte se daba diariamente a niñas y niños, una ingesta alimentaria balanceada, con la intención de generar que las y los infantes empezaran a tener más cuidado respecto a su alimentación.

La información recabada en torno a las experiencias de niñas y niños en el taller de danza de SaludArte evidencia que quienes tomaron por más tiempo el taller identifican mejoras tanto en su flexibilidad y coordinación, e incluso dijeron cuidar

más de su alimentación a raíz de su participación en SaludArte. Al tener el objetivo de ir a los sitios más vulnerables para propiciar un cambio de conducta en las y los infantes, tales como mejorar sus relaciones personales y sociales, generar hábitos y estilos de vida saludable, y mejorar su flexibilidad y coordinación a través de la danza, se podría decir que, con base en los resultados obtenidos, SaludArte cumplió con su objetivo.

Ahora bien, como es sabido, cambiar comportamientos es un proceso que toma tiempo y requiere apoyo, por ello, el plan de SaludArte de trabajar de lunes a viernes dos horas más al horario escolar resultan significativos, ya que son 10 horas a la semana y, en total, 40 al mes, que los infantes tomaron para practicar, socializar e interactuar con sus compañeros a través de las artes, lo cual les permite tener un cambio de comportamiento que, en la medida de lo posible, ha sido permanente.

Por tal razón, y aun cuando no todas y todos los entrevistados consideran que hubo cambios sustanciales después de haber sido parte del programa de SaludArte, se podría decir que estos talleres fomentaron en niñas y niños, estilos de vida y hábitos saludables (autocuidado).

#### **3.2.4. El cuerpo vivido (corporeidad) y el significado de las artes (danza)**

Este apartado recupera lo dicho por las y los infantes respecto a si los talleres de danza de SaludArte les permitieron generar mayor confianza y seguridad en sí mismas y mismos, dado que esto se relaciona con la vivencia del propio cuerpo; así como sobre algunas cualidades de la danza.

Al preguntarles a los niños y niñas si el taller de danza les hizo adquirir mayor seguridad en sí mismos/mismas, sólo el 29% considera que sí, que estos talleres les ayudaron a tener más seguridad (ver Gráfica 4). La mayor parte de los entrevistados (57%) considera que el taller de danza no les ayudó a sentir más seguridad en sí mismas/mismos en relación con la que sentían antes de tomar los talleres, es decir, en su opinión, tienen la misma seguridad en sí mismas/mismos hoy, que la que tenían antes de tomar el taller.

Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia 2020.

Por otro lado, un número muy pequeño de los entrevistados considera que el taller no les ayudó en nada a adquirir mayor seguridad en sí mismos/mismas, respecto a estos casos, vale la pena mencionar que algunas personas pueden tener menor habilidad corporal, lo cual, en algunas ocasiones, al realizar actividades físicas les puede generar nerviosismo o pena. Por otra parte, quienes consideran que el taller de danza sí los hizo más seguros de sí mismos son también quienes tomaron el taller por más tiempo, lo que evidencia que la apreciación de los beneficios que genera la danza está directamente relacionada con el tiempo que se practica esta disciplina.

Observando los resultados anteriores, se aprecia que la mayoría considera que tiene la misma seguridad de sí mismo. La importancia de desarrollar la seguridad en uno mismo radica en ser perseverante para realizar acciones o metas que uno se propone, así como saber tomar decisiones y fijar metas.

Vale la pena mencionar que en el desarrollo de la seguridad, el esquema corporal, es decir, la imagen mental que se tiene del propio cuerpo, juega un papel

muy importante pues, como afirma M. Frostig y Maslow (1984), sin el esquema corporal el niño no puede comprender que es un ser independiente, separado del mundo que lo rodea, que es un “yo”, lo que podría dificultar alcanzar las metas que se propone, pues la seguridad en uno mismo resulta fundamental tanto para fijarse objetivos como para lograrlos.

Por otra parte, conviene decir que la práctica de la actividad física, además de dar beneficios psicológicos, también contribuye a tener un mejor autoconcepto y a mejorar la autoestima. El autoconcepto comienza su desarrollo en la primera infancia, entre los 3 y los 18 meses, y continúa a lo largo de la vida moldeándose en función de las personas y del ambiente que nos rodea. El autoconcepto se destaca por tres características: 1) no es innato, es decir, se va formando a partir de la experiencia, 2) es un todo organizado, y 3) puede modificarse a medida que se incorporen nuevos datos (Loperena, 2008).

Diversas investigaciones apuntan que la realización de actividad física es uno de los factores decisivos para alcanzar un óptimo desarrollo del autoconcepto, el cual es un indicador importante en el desarrollo de la personalidad y bienestar psicosocial. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo por Gálvez et al. (2015), evaluó el autoconcepto en relación con el nivel de capacidad aeróbica y el estado de peso, contando con un total de 256 escolares de entre 8 y 11 años. Tras numerosos análisis, los resultados de la investigación mostraron que la combinación entre peso y forma física se relaciona con ciertas dimensiones del autoconcepto individual y el global.

Dado que la danza no sólo es una disciplina artística, sino también una actividad física, representa una valiosa oportunidad para la formación del autoconcepto y el desarrollo de la seguridad en uno mismo, puesto que la danza es una fuente de introspección, otorgando conocimiento y dominio corporal [...] ya que permite descubrir nuevas formas rítmicas que expresan diversas emociones y sensaciones personales del sujeto (Gómez 2011).

La danza incentiva al niño y a la niña a convertir su aprendizaje en una nueva manera de comunicarse de forma creativa, al tiempo que le ayuda a enriquecer su personalidad. Al estar relacionada con los componentes rítmicos espaciales y de

movimiento, la danza hace que la y el infante ejecute diversas actividades en un solo momento, propiciando así que se desafíen a sí mismo/misma o mejor dicho, que se vea capaz de lograr nuevas actividades.

De acuerdo con Jean Piaget (1969), gracias a la actividad corporal, el niño piensa, aprende, crea y afronta los problemas. El niño se construye a sí mismo a partir del movimiento de su cuerpo pues va de lo corporal a lo cognitivo, del acto al pensamiento, de lo concreto a lo abstracto y de la acción a la representación; asimismo, durante todo este proceso se va desarrollando una vida de relación, de afectos, de emociones, de comunicación que se encarga de matizar y de dar tintes personales a este proceso de desarrollo psicomotor individual.

El conocimiento y práctica de la psicomotricidad puede ayudarnos a comprender y mejorar nuestras relaciones con nosotros mismos, con los objetos y con las personas que nos rodean. El desarrollo psicomotor nos posibilita alcanzar niveles de simbolización y representación que tienen un máximo exponente en la elaboración de la propia imagen, la comprensión del mundo, el establecimiento de la comunicación y la relación con los demás. Por ello, la psicomotricidad se aplica como instrumento educativo para conducir al niño hacia la autonomía y la formación de su personalidad.

El estudio y práctica de la danza en los infantes exige hacer énfasis en la percepción del cuerpo propio, es decir, en una propioceptividad. Por medio de esta experimentamos la indisolubilidad de tiempo, espacio y energía, cualidades que, al entrelazarse en un continuo infinito, matizan los movimientos y los vuelven expresivos (Ferreiro s.a. 8). En suma, con la propioceptividad construimos cualidades de movimiento, damos un sentido y significación particular a los movimientos de nuestro cuerpo, lo cual genera y desarrolla un mejor autoconcepto de sí.

Lo dicho hasta aquí supone que la danza se trata de una actividad organizada que se puede realizar en grupo o a nivel individual y con una técnica adaptable a todas las edades, con ello “el niño realizará un trabajo individual con el que mejorará su autonomía personal, y un trabajo colaborativo, realizado dentro de un espacio y un tiempo determinados, donde desarrollará la adaptación, la interacción, la

tolerancia, y el lenguaje” (Martínez 2012, 6). Otro rasgo de esta disciplina artística es que, como actividad física, sirve al infante como un instrumento por el que puede mejorar sus habilidades motrices y conservar su estado de salud.

Con base en la información recabada, la danza impartida en los talleres de SaludArte se podría considerar educativa, ya que no sólo se basaba en un único estilo, sino más bien en una danza que promovía el disfrute de todas sus variables de movimientos y ritmos: era inclusiva, desarrollaba el crecimiento personal y fomentaba la convivencia. Además, tenía las características de la danza educativa descritas en el capítulo 2 de esta tesis.

Lo expresado por niñas y niños en las entrevistas dan cuenta de un cuerpo vivido, un cuerpo fenomenológico, un infante que vivió y realizó actos que a su vez él percibe y les da un significado, un sentido, de ahí que la corporeidad como expresión de lo humano sea fruto de la experiencia propia. El cuerpo vivido también es el cruce del tiempo y espacio que conecta la dimensión material del cuerpo con su dimensión de sentido. Por ello el acto, y con él la corporalidad, articula toda la posibilidad de dar **sentido y significado**, de construir la cultura como un hecho de sentido (Ferreiro a.s.).

Los talleres del programa SaludArte tuvieron su fin en el 2018, es así que para conocer la experiencia vivida de los infantes en los talleres de danza y el significado de éstas se les preguntó ¿cómo se sienten ahora que ya no toman el taller de danza de SaludArte? y ¿por qué se sienten así?, a lo que respondieron lo siguiente:

Pues más o menos, me gustaba ir y todo, me siento algo triste.  
[...] Me siento así porque estaba con cosas que me gustan y que me las quiten pues como que no (OM-10-6to4, 2019).

Muy mal ya que ellos nos enseñaban (la niña cuenta esto con un poco de lágrimas en sus ojos) [...] No sé por qué me siento así (AD-11-6to-5, 2019).

Un poco aburrido. [...] Porque ya no convivo con nuevos niños que entraron (OA-11-6to-4, 2019).

Pues se siente mal porque es algo que nos quitaron y pues ya.  
[...] Pues porque era un taller muy divertido y nos entretenía bastante (AA-11-6to-1, 2019).

Pues yo me siento mal porque yo quería todavía seguir bailando, hacer arte y jugar fútbol con los amigos (esto lo expresa la niña

con una cara triste, pensativa y con sus ojos un poco llorosos)  
(AV-9-5to-5-P, 2019).

Como se puede observar, las y los entrevistados expresan su tristeza por ya no tener este tipo de actividades y comparten su deseo de seguir teniendo ese tipo de talleres en su escuela por diversas razones, algunas de ellas son:

Porque a final de cuentas no sólo yo lo pude haber disfrutado sino también los demás y aprender un poco de todo” (AA-12-6to-5, 2019).

Porque me gustaba bailar y todo y los profesores enseñaban bien pues sí aprendía” (OM-10-6to-4, 2019).

Para convivir con compañeros nuevos que no conozco (OA-11-6to-4, 2019).

Con lo descrito anteriormente, se puede observar que otorgan un significado positivo a las artes, ya que les permitió interactuar y conocer a sus pares.

Se les preguntó también si continuaban practicando algún taller artístico y por qué, a lo que la mayor parte de las y los entrevistados respondió que no continúan con dichas actividades porque no tienen opciones, ya sea por falta de actividades de este tipo cerca de donde viven o porque no hay quien les enseñe. Lo anterior se puede corroborar en los siguientes testimonios:

Porque como no tengo quien me enseñe y así ya no lo tomo (OM-10-6to-4, 2019).

Porque ya no hay ninguno (AD-11-6to-5, 2019).

Pues en la escuela ya no es lo mismo y afuera no hay nada (OA-11-6to-4, 2019).

Recordemos que tener acceso a la cultura y arte es un derecho que se encuentra incluido en la Constitución mexicana, y programas como SaludArte tratan, en la medida de lo posible, de establecer condiciones para ejercerlo; sin embargo, al eliminarlo limitan las posibilidades de niños y niñas para seguir realizando este tipo de actividades.



### 3.3. La educación corporal y el cuidado de sí: retos de la educación del siglo XXI

Nada de lo humano debe ser ajeno a la pedagogía.

Henri Bauché. 2002. "Biología humana: sus consecuencias pedagógicas", *Antropología de la educación*. P. 134.

En la actualidad, pensar la educación desde un análisis educativo del cuerpo no es mera novedad: la educación siempre se ha ocupado del cuerpo pues se ha educado al cuerpo y a través de él, ya sea en función del momento social, político, cultural o histórico que se vive; por ejemplo, durante la Revolución Industrial, la educación del cuerpo era principalmente para el trabajo, la producción y el mercantilismo, dejando de lado la formación de un cuerpo creativo, humano, subjetivo, etc.

La educación del cuerpo en la escuela ha sido muy estática, lo que quiere decir que el poder de lo racional se ha impuesto sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas. Un claro ejemplo es la organización del currículum escolar, el cual da mayor importancia a los saberes y conocimientos vinculados con la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía y los idiomas, dejando de lado lo corporal, es "como si al 'pasar lista' en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente" (Scharagrodsky, 2007, 3). Aspecto que también se ve reflejado en la distribución rigurosa de los cuerpos en la escuela, como en el diseño de una banca a cada una corresponde a un cuerpo en el salón de clases, vigilados por un adulto que toma el rol de autoridad.

Se podría decir, junto con Scharagrodsky (2007), que la escuela "ha sido una gran máquina de educar y desarrollar aspectos estrictamente intelectuales a través de la transmisión, circulación y distribución de una enorme cantidad de información y de conocimientos" (3), pero que poca atención le ha prestado al cuerpo. De acuerdo con este autor, los cuerpos de las y los estudiantes "no han sido objeto de regulación, ni de control [...] no han sido 'educados', ni formados, ni reformados" (Scharagrodsky, 2007, 3).

Lo anterior no quiere decir que la escuela sea un lugar donde se niegue el cuerpo por completo, sino que, más bien, se le concede muy poco valor a la educación corporal. Dicho de otra manera, es como si se educara a un cuerpo inexistente que ha estado en la escuela sin movimiento y sin voz, considerándose sólo como una agrupación de huesos, articulaciones, músculos, tendones, órganos, tejidos etc., dejando a un lado su dimensión social, cultural e histórica.

El cuerpo humano está formado por el contexto sociocultural, el cual constituye la evidencia de la relación con el mundo. Por ello Le Breton, (2002) afirma que la existencia humana es, en primer término, corporal.

Al pensar la educación desde el cuerpo, hemos de preguntarnos qué cuerpo queremos educar. En mi opinión, deberíamos educar un cuerpo más humano que abarque todas sus dimensiones porque, aunque es cierto que es un organismo vivo que crea la existencia del ser en el mundo, también es una estructura simbólica que, a través de las relaciones que tiene con el mundo, crea significados.

El cuerpo es un mediador con el mundo y las personas. Somos arrojados al mundo en un espacio y tiempo en el que, a través de los sentidos, el cuerpo nos hace percibir la realidad física y no-física, por lo que nos es posible crear una perspectiva subjetiva de la realidad.

Los seres humanos somos cuerpo, cuyas acciones son simbolismos. Nuestra corporeidad constituye nuestra forma de ser y estar en el mundo pues somos más que sólo un organismo fisio-biológico, somos nuestras relaciones sociales, somos mente, somos nuestros pensamientos y el simbolismo que le damos a los acontecimientos desde nuestro nacimiento hasta la muerte.

El cuerpo humano, como decía Merleau-Ponty, “es una «matriz polimorfa» que narra y representa las historias más variadas y que, además, participa en toda clase de aventuras y desventuras” (Duch y Mélich 2005a, 31). Por ello, la corporeidad propicia relaciones interpersonales, ya que la corporeidad humana necesita de la de los demás porque es eminentemente dialógica, porque nunca puede representarse ni desplegarse en la soledad y el mutismo (Duch y Mélich

2005a). Así, el cuerpo, como explicaba Merleau-Ponty, posee una capacidad reveladora.

El cuerpo, aunque esté físicamente presente, palpable y visible, no es algo que esté determinado y definido, ya que está en constante construcción. Dicha formación constante no se hace de manera aislada, sino con los demás, con los otros, diferentes a uno, que conforman lo que hoy somos, nuestra forma de pensar, de actuar en la vida; en síntesis: los otros nos ayudan a reconstruirnos.

Por eso los niños y niñas en las entrevistas enfatizan mucho la convivencia e incluso el poder realizar actividades fuera de los salones de clases, para ellos y ellas cobra gran significado la práctica de actividades artísticas en su escuela. Esa es la razón por la que afirman que les gustaría seguir teniendo los talleres de SaludArte en su escuela.

Varias veces a lo largo de este trabajo se ha dicho que la educación del siglo XXI se caracteriza por una educación para la vida, por ello, es de suma importancia desarrollar el aprendizaje por medio de la experiencia directa con los objetos, personas o hechos.

Educar para la vida también supone conocernos mejor a nosotras y nosotros mismos, en consecuencia, la escuela debería tomar en cuenta otras posibilidades de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, una que involucre activamente al movimiento, para desarrollar aún mejor la representación interna del universo o bien, para apropiarnos de lo que nos rodea y, sobre todo, para generar una representación interna de uno mismo, lo que favorecería el manejo de nuestra emociones y, por consiguiente, aprenderíamos a estar y convivir con los demás seres vivos como animales o plantas, así como para tener un estilo de vida sano y una mejor salud emocional.

La educación para la vida también debería asegurar el derecho a la cultura y el arte, sobre todo en zonas vulnerables, como en las que se implementó el programa SaludArte, ya que el acceso a actividades lúdicas, recreativas y culturales suele ser limitado en esos lugares. Por eso prescindir de este tipo de programas,

significa dejar sin opciones a una población vulnerable y con dificultades para ejercer su derecho a la cultura y el arte.

Como se observó en las respuestas de las y los entrevistados, en muchos casos, niñas y niños sólo pueden acceder a este tipo de actividades a través de su propia escuela, porque fuera de ella no hay alternativas, por lo que programas como SaludArte se vuelven relevantes y pertinentes en contextos como estos, puesto que

Llevar la educación artística, educación nutricional, educación para la salud, educación para la higiene a niños de escuelas particularmente desfavorecidas no es un adorno. No es un adorno saber comer verduritas, no es un adorno leer literatura, no es un adorno saber cepillarse los dientes tres veces al día, es algo que nos convierte en mejores seres humanos capacitados para leer el mundo, para interactuar en el mundo y para incidir en el mundo. (Guzmán, 2013)

Es necesario reiterar que la educación artística es una asignatura con gran valor humano y, en el caso particular de la danza, no sólo produce placer a través del cuerpo en movimiento, sino que sirve para el cuidado de sí y el conocimiento de sí mismo.

La danza es una gran posibilidad de encuentro consigo mismo/misma, fomenta el conocimiento y reconocimiento del yo, por esa razón los modelos educativos deberían tomarla en cuenta, pues si en la escuela se han enseñado diversos contenidos como las tablas de multiplicar, historia, idiomas etc., es necesario que se empiece a enseñar o al menos a asentar las bases de cómo aprender a conocernos a nosotros mismos y a propiciar el cuidado de sí.

## Conclusiones

Concluir un trabajo académico, como lo es la presente tesis, no supone terminar, sino recapitular, resumir los aspectos que han sido inspiración para la realización de este estudio. Los conocimientos adquiridos durante este trabajo reafirman la convicción personal de seguir profundizando no sólo en la teoría, sino también en la práctica de propuestas educativas-artísticas.

Realizar esta investigación fue todo un reto, empezando por tomar como población objetivo a niños y niñas de primaria, pues tanto el acceso a la institución como la comunicación con infantes que participaron en talleres artísticos presentaron dificultades, sin embargo, el incentivo para entrevistarles fue la motivación de algunos colegas para escuchar las experiencias vividas de las y los infantes, ya que éstas son un referente de gran valor pedagógico, mientras que les da voz a niños y niñas, situación de suma importancia considerando que las decisiones educativas se toman políticamente, sin considerar realmente la opinión de las y los protagonistas.

La suspensión de un programa socioeducativo como SaludArte es un claro ejemplo de ponderar intereses partidistas sobre beneficios educativos, porque, hasta donde se sabe, la eliminación del programa obedeció al cambio de partido en el gobierno del 2018 de la Ciudad de México, por lo que no se realizó una valoración formal de los logros del programa, y mucho menos se atendieron las opiniones de sus principales beneficiarios: las y los infantes capitalinos.

Si la educación del siglo XXI realmente quiere educar para la vida es necesario escuchar a niños, niñas y jóvenes, conocer sus intereses y aspiraciones. En este sentido, la fenomenología como método de investigación es una excelente estrategia para rescatar saberes y vivencias, puesto que permite construir conocimiento. En consecuencia, en esta investigación se optó por el enfoque fenomenológico, pues gracias a él fue posible acceder a las experiencias, por medio de las entrevistas, en torno a las aportaciones de la danza en la vida cotidiana de niños y niñas que participaron en el programa SaludArte.

De esta forma, entre los hallazgos más relevantes de esta investigación se pueden mencionar los siguientes:

- Partir desde el cuerpo vivido de las y los infantes permite conocer la experiencia y perspectiva real de quienes participaron en el programa SaludArte, lo cual evidencian su deseo de conocer, relacionarse y convivir con niños y niñas de diferentes grados, permitiéndoles socializar y dejar a un lado los prejuicios.
- El programa también les brindó la oportunidad de obtener aprendizajes a través del juego dentro y fuera de su salón de clases e incluso fuera de su escuela. Por lo cual, la escuela se convierte en espacio vivido.
- Gracias al tiempo vivido en los talleres de SaludArte los infantes experimentaron las bondades que ofrecen las disciplinas artísticas, tales como sentirse relajados, alegres, felices y bien consigo mismos y mismas, así como, lograr un cambio de conducta en mejorar el cuidado de su alimentación.
- En el caso concreto de los talleres de danza aprendieron pasos nuevos de baile y coordinación. Lo cual resulta ser de gran significado para quienes la practican.

Otros hallazgos que se obtuvieron gracias al método fenomenológico tienen que ver con los beneficios que obtienen niñas y niños al practicar danza en las primarias públicas de la Ciudad de México, los cuales se resumen en los siguientes puntos:

- Las y los infantes desarrollaron una mayor conciencia en torno a la importancia de una adecuada alimentación, y su relación con la práctica de una actividad físico-artística como la danza, fomentándoles saber elegir sus alimentos a la hora de comer.
- Las y los infantes, al trabajar en grupos multi-niveles, pueden convivir con gran diversidad de niños y niñas, lo cual les trae como beneficio generar mejores relaciones sociales con sus pares.
- Al conocer al otro sin juzgarlo, aprenden de empatía y a relacionarse con el otro, reconociendo que esto significa conocer un mundo diferente, otra forma de pensar, de concebir la vida.

- Las y los infantes logran conocerse a sí mismos/mismas, valorarse y cuidarse para poder expresar sus emociones de manera adecuada, y así lograr una resolución de conflictos de manera saludable.

Con base en estos hallazgos, resulta factible afirmar que la educación artística, en concreto la danza, propicia una formación más humana. La práctica de la danza es importante para los infantes porque fomenta en ellos disciplina y compromiso, además de ayudarlos a enfrentar los desafíos que implica ejecutar diferentes movimientos y mayor sensibilidad a través de la música.

En general, la danza y el baile ayudan a niños y niñas a coordinar sus movimientos, a organizar y planificar sus acciones, a sensibilizarse, a expresarse a través del movimiento y a trabajar de manera colectiva para un propósito común. Se habla exclusivamente de danza, pero es inadecuado separarla de las demás disciplinas artísticas, ya que retroalimentan, complementan y enriquecen la formación, generando beneficios sociales, personales, físicos y cognitivos.

Por ello, el arte en la educación debe ser tomada como un medio de formación transversal con otras asignaturas, por ejemplo, enseñar historia a través de las danzas que realizaban en Tenochtitlan o incluso en otros países; también, aprender y/o enseñar geografía a través de la pintura: dibujando paisajes, mapas, etc.; español y literatura a través de la música: varias canciones son poemas compuestos por estrofas que pueden ayudar al niño a crear un aprendizaje más significativo. Lo anterior refleja el gran enriquecimiento de aprendizajes que pueden brindar las artes en general.

Defender la inclusión del arte en general y en particular de la danza en la educación básica mexicana, es defender un derecho decretado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se encuentra descrito en el artículo 4, mismo que señala el derecho a la cultura y a la creación cultural como garantías fundamentales del individuo. Así, con SaludArte, se hicieron valer los derechos culturales de niños y niñas, ya que contribuyó al conocimiento y valoración del arte y la cultura en la Ciudad de México.

Hacer valer este derecho implica no sólo incrementar las horas que se le dan a las artes en la educación básica, también supone mejorar la formación de los y las docentes, ya que, por medio de cursos, talleres, diplomados o incluso tutoriales financiados con su dinero, muchas veces deben buscar una formación de las artes por su propia cuenta. Otra forma de hacer valer este derecho es descentralizando la formación artística, es decir, teniendo presente que el arte no es sólo para cierta población privilegiada, sino que es de y para todos.

Los seres humanos tenemos necesidades básicas como comer, dormir, respirar, etc. Desarrollar nuestra personalidad es tan importante como las necesidades básicas antes mencionadas, pues necesitamos dignificarnos realmente como seres humanos, tener esa sensibilización, tacto con nuestro entorno, ya sean otras personas, animales u objetos, y el arte es un medio eficaz y eficiente para ello porque otorga elementos para desarrollar valores humanistas y apreciar lo cotidiano de la vida.

El arte es parte de nuestra existencia. Desde la Antigüedad, el arte ha sido una forma de expresión pues nuestros ancestros necesitaban expresar lo que sentían, lo que pensaban, sus costumbres, formas de vida, ideologías etc. Claro ejemplo de ello son las grandes esculturas, pinturas, pirámides, obras literarias, obras musicales y, por medio de la danza, rezar a un dios según su creencia, o bien, por medio de objetos que encontraban, por ejemplo, un coco podía convertirse en la creación de un instrumento musical que produjera una delicia en su oído, generando una sensación positiva. No con el objetivo de formar artistas necesariamente, sino más bien con la finalidad de desarrollar habilidades para la vida, estas disciplinas tienen más valor e importancia en la educación básica, porque el arte educa para la vida.

Por otro lado, esta investigación ha representado una oportunidad de crecimiento profesional y personal, abriendo una puerta a nuevas oportunidades de pensamiento, de reflexión, de construcción de conocimientos y aprendizajes para la profesión pedagógica. Gracias a la investigación realizada ha sido posible reafirmar que el trabajo pedagógico no sólo implica conocer lo teórico y saber llevarlo a la práctica, sino que el trabajo pedagógico implica una actividad humana que está al



servicio de los demás, una reflexión constante de la práctica y el cómo estas actividades ayudan a la sociedad. El trabajo o la profesión del pedagogo/pedagoga es constante y reflexiva, con la intención de ser mejor persona y mejor profesional, va más allá de una mera práctica educativa, pues representa una filosofía de vida.

Para finalizar, sólo resta decir que la presente investigación permitió dilucidar la estrecha relación que existe entre la pedagogía y el arte, lo cual propició un crecimiento personal y profesional, además de valorar y asumir aún más la responsabilidad e importancia que tiene la pedagogía como profesión, pues ésta implica un gran compromiso social que abre nuevas formas de pensamiento, de entender y comprender el arte, generando un mayor interés en la música, la danza, el teatro y, en realidad, en el arte en general, pues cualquier manifestación artística supone un impacto que construye una mejor sociedad.

## Lista de Referencias

### Referencias bibliográficas

- Álvarez G., & Jurgenson, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Piados.
- Álvarez, R. (2011). En Maurice Merleau Ponty *La fenomenología y las ciencias humanas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Arenas Acevedo, J. (2008). *La educación física en la infancia y la niñez*. España: Deportivamente Magisterio.
- Aristóteles. (1983). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos, UNID.
- Arreola, E. (2015). *La enseñanza de la danza en la educación primaria. Estudio de caso con docentes de quinto grado de la Escuela Indira Gandhi*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional.
- Augé, Marc. (1998). La memoria y el olvido. En *Las formas de olvido* (pp. 6-15). París: Payot.
- Bauché, H. (2002). Biología humana: sus consecuencias pedagógicas. En *Antropología de la educación* (pp. 129-144). Madrid: Síntesis.
- Baz, M. (2002). De poéticas y pasiones: reflexiones sobre la subjetividad en la danza. En *La danza en México. Visiones de cinco siglos. vol. I, Ensayos históricos y analíticos*: 83- 100. México: CONACULTA/INBA/CENIDI-Danza "José Limón", Escenología.
- Belvedere, C. (2011). *Problemas de fenomenología social. A Propósito de Alfred Schütz, las ciencias sociales y las cosas mismas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castañer B. M., Motos T. T., Sánchez M R., Grasso, A. E., López V. C., & Mateu S. M. (2006). La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas. España: Graó.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Chapela, L. M. (1993a). *Libro integrado. Primer Grado*. Secretaría de Educación Pública; México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

- (1993b). *Libro integrado. Segundo Grado*. Secretaría de Educación Pública; México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- De Hipona, A. (2007). *The Confessions of Saint Augustine*. Madrid España: A.C. Christian Classics Ethereal Library.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: El Correo de la UNESCO.
- Di Santo, M. (1997a). *Entrenamiento de la Flexibilidad*. Córdoba: Argentina.
- Duch, L., & Mélich, J. C. (2005a). Introducción a la primera parte: el cuerpo. En *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana* (pp. 1733). Madrid: Trotta.
- Duch, L., & Mélich, J. C. (2005b). Breves pinceladas en torno a la reflexión moderna sobre el cuerpo. En *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. (pp. 131-51). Madrid: Trotta.
- Esterberg, K. (2002). *Métodos cualitativos en la investigación social*. Boston: McGraw Hill.
- Ferreira U., & Mariela A. (2009). *Un enfoque pedagógico de la Danza*. N°. 268, 2009, 9-21. Recuperado el 22 de octubre 2020 de la base de datos de Dialnet.
- Ferreiro P. A. (s.a.) Una perspectiva fenomenológica del cuerpo que danza. En *La danza en México visiones de cinco siglos. Volumen I Ensayos históricos y analíticos*, [Agregar páginas]. México: Escenología/Cenidi Danza/INBA/Conaculta.
- Freud, S. (1901) La interpretación de los sueños. B) La regresión. En *Obras Completas*, vol. I, p 543-551 Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frostig, M. & Maslow, P. (1984). *Educación del movimiento: teoría y práctica*. Buenos Aires: Panamericana.
- Fuentes, M. I. (2001). *Integrar la Educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente*. México: Plaza y Valdés.

- García D., & Maylet S. (2015). *La flexibilidad y otras dimensiones del autoconcepto físico a través de la iniciación a la danza contemporánea*. Tesis de Licenciatura, ENDNGC/INBA.
- García, R. (2005). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Giráldez, A., & Andrés P. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: OEI.
- Gobierno de México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Godínez, S. (2007). *La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedagógica.
- Gómez, D. (2011). *La danza es un medio para afianzar las capacidades coordinativas específicas de los niños del colegio Comercial Villa María*. Tesis de Licenciatura. Universidad Libre de Colombia.
- Guardián, F, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hernández S. R., Fernández C. C., & Baptista L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Husserl, E. (1962). *Ideas para una fenomenología pura y para una filosofía fenomenológica*. Traducido por José Gaos. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laín, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid España: Espasa-Calpe.
- Le Breton, D. (2002.). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lujambio, A. F. C., & Rafael F. (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. México: Dirección General de Planeación y Programación de la SEP.
- Martínez A. R. (2012). *La danza y la escuela*. Grado de maestro en educación infantil curso académico 2011-2012.
- Merleau P. M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.

- Montessori, M. (1936). *El niño el secreto de la infancia*. Barcelona: Montessori Pearson Publishing Company.
- Moreno, F. (2017). *El concepto de danza educativa y su implantación a la norma la normativa reguladora de las enseñanzas artísticas superiores de danza en la comunidad de Madrid (2002-2012)*. Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos.
- Moustakas, C. (1994). *Métodos de investigación fenomenológica*. Londres: Sage.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. (2010a). *2021 Metas educativas La educación que queremos para la generación de los bicentenarios Documento Final*. Madrid, España.
- Palomares, L. (2019). *Intervención pedagógica en el programa SaludArte reflexiones desde la experiencia* Informe académico por actividad profesional, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palos, A. (2011). *Desarrollo Personal. Manual de curso*. San Luis Potosí: Coordinación Estatal de Carrera Administrativa Área de Capacitación y Actualización.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, S.A.
- Preciado, A. (2016). *El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes*. Trabajo de fin de Grado, Universidad de Valladolid.
- Puerto, S. (1980). *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
- Ramos, R. (2017). Danzar para la Salud. Surgimiento de las Casas de la Asegurada del Instituto Mexicano del Seguro Social, ca. 1943-1960. En *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970*. (pp. 271-308). Coordinado por María Esther Aguirre Lora. México: IISUE UNAM.
- Revuelta O. A. (2015). *La Danza como herramienta en la Educación Integral*. Tesis de Licenciatura, Universidad Euskal Herriko del País Vasco Unibertsitate.
- Roccanello, Kr. (2016). *Índice de Desarrollo Social de la Ciudad de México*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México.

- Rockwell, E. (1987). La escuela, lugar de trabajo docente. En *La sociedad y el trabajo en la práctica docente*. México: Antología, UPN.
- Rulfo L. (1991). Algunas pautas para el estudio de movimiento. Por Lisa Ullman. En *La danza educativa moderna*. (pp. 111-132). México: Piados.
- Sáenz, B. (2016). La educación artística en la educación básica. En *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, coordinado por J. A Trujillo Holguín y J.L García Leos (pp. 69-78). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Sanabria, J. R. (1987). *Filosofía del hombre*. México: Porrúa.
- Sarmiento, A. (2015). *101 ejercicios de Danza Contemporánea para niños y jóvenes*. Madrid: Tutor.
- Scharagrodsky, P. (2007). *Pedagogía: El Cuerpo en la Escuela*. Buenos Aires: UNLP.
- Secretaria de Educación de la Ciudad de México SEDU. (2017). *Programa Académico SaludArte Nutrición ciclos escolares 2017-2018*. México: SEDU.
- Secretaria de Educación Pública SEP. (2000). Estructura del sistema educativo nacional. En *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*. México: SITEAL.
- Solana F., Cardiel R., & Bolaños R. (2011). Historia de la educación pública en México, 1876-1976. 2a ed. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tau, V. (2011). *Movimiento danza terapia. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, del 13 al 17 de junio. Argentina: Universidad Nacional de La Plata*.
- Taylor, S. & Robert B. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Colección Universitaria-Educación.
- Vasco, G., & Rey S. (2011). *La danza herramienta pedagógica de formación*. Tesis de Grado. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación.

Zagaceta, M. (2010). *Danza educativa y desarrollo personal de estudiantes en escuelas secundarias de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría. Universidad Iberoamericana.

### Referencias Hemerográficas

Aguirre- G., Juan C., Luis G., & Jaramillo Echeverri. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 8, no. 2 (julio-diciembre 2012), 5174.

Beristáin, E. (1988). La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica. En *La Educación Artística. Revista Cero en conducta*, año 3, no. 13/14 (julio octubre 1988).

González R. A., Gabriel Jiménez T. G. (2010). Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty. *Revista ideas y valores*, no. 145, 113-130.

Loperena A, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México, 307-327.

Lynton S. A. (2006). Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación. *Reencuentro*, no. 46, 1-14.

Nicolás, G., Nuria U. O., Gómez L., & Carrillo V. J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, no. 17, 42-45.

Trilles, K. P. (2004). El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty. *Revista de Filosofía*. no. 33, 133-140.

Ullmann, L. (1991). Capítulo IV Algunas pautas para el estudioso del movimiento. En *Danza Educativa Moderna por Rudolf Laban*. (pp. 111-133). México: Paidós.

### Referencias Electrónicas

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). (2005). *Escuelas de jornada ampliada*. Consultado 27 septiembre 2019. [http://usp.funcionpublica.gob.mx//doctosecco/otras/65\\_AFSEDF\\_Ramiro\\_Alvarez.pdf](http://usp.funcionpublica.gob.mx//doctosecco/otras/65_AFSEDF_Ramiro_Alvarez.pdf)

- Barba, C. J. (2011). La función educativa en las instituciones del estado de Aguascalientes. *Sinéctica* [Versión en línea]. N.37. 1-12. ISSN 2007-7033. Recuperado el 26 de septiembre 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-109X2011000200011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2011000200011&lng=es&nrm=iso)
- Betancourt S., L., I. (2014). *Estimulación del lenguaje corporal en Educación infantil a través de la danza*. Consultado 19 de agosto 2018: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5114/1/TFG-B.448.pdf>
- Di Santo, M. (1997b). *Importancia de la Flexibilidad*. Consulta 11 de abril 2020. <https://g-se.com/importancia-de-la-flexibilidad-42-saC57cfb270ea7d7>
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala Psicología. (2019). "Fenomenología. Epojé" Consultado 25 septiembre 2019. <https://sites.google.com/site/fenomenologia2015/5-introduccion-a-lafenomenologia-de-edmund-hussler/d-la-epoje>
- Fajardo, S., & Contreras, J. (2019). *Plan Nacional de Danza. El Consenso pendiente*. Consultado 10 febrero 2019. <https://plannacionaldedanzamexico.home.blog/2019/01/27/lasnecesidades-de-quienes-crean-y-practican-danza-en-mexico/>
- Gálvez C. A., Rodríguez G. P.L., García-Cantó, E., Rosa Guillamón, A., PérezSoto, J.J., Tarraga M. L., Tarraga Lopez, P. (2015). Capacidad aeróbica, estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria. *Clinica e Investigacion en Arteriosclerosis*, Volume 27, Issue 5, 1 September. Consultado el 12 de enero 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.arteri.2015.10.002>
- Gobierno de la Ciudad de México. GOB. (2019). "Bienvenido a la búsqueda Histórica de Libros de Primaria". Consultado el 20 agosto, 2019. <https://historico.conaliteg.gob.mx/>
- (2018). "Reglas de operación del programa de servicio Saludarte 2018". *Gaceta oficial del Distrito Federal*. no. .1767. Consultado el 20 septiembre 2018. <https://www.educacion.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5ba/552/00e/5ba55200e3388870987773.pdf>
- Gobierno de México. 2020. "Plan de Estudio 2012." Licenciatura en Educación



Primaria. Consultado el 30 de marzo de 2020.  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)

----- 2015. "Primaria. Educación Básica. Programa de Estudio Primaria." *Acciones y Programas*. Consultado el 20 de julio.

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacionbasica>

[S.a]. *Psicología infantil*. [s.f]. Consultado el 15 de noviembre, 2017, de  
<https://www.bebesymas.com/tag/psicologia-infantil>

Guerrero C., Menezes TMO., & Ojeda V. MG. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Rev Gaúcha Enferm*; 38 (2). Recuperado 24 de noviembre 2019 de, <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>.

Guzmán, M. A. (2013). "SaludArte en Final de Partida, Foro TV, SEDU, 18 de octubre 2013 Parte 1 de 3". Video de YouTube, [s.d] Publicado el 5 de noviembre del 2013. Consultado 13 de octubre de 2018  
<https://www.youtube.com/watch?v=wk1S9MImLY0&list=LLp79qXtk-fHhKFshEFFVlg&index=41&t=40s>

Hernández Romero, Yasmín, Galindo Sosa, Raúl Vicente. (2007). "El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz". *Espacios Públicos* 10, no. 20, 228-240. Consultada 17 de marzo 2019,  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>

Herrera M, J. (2007). *La nueva novela de Juan Luis Martínez: Poesía protohipertextual en el contexto de la videosfera*. *Acta literaria*, (35), 9-27. Consultada 19 de mayo 2020, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482007000200002>

Kell, RT, Bell, G. y Quinney. (2001). A. *Aptitud músculo esquelética, resultados de salud y calidad de vida*. *Sports Med* 31, 863–873. Consulta 9 de abril 2020. <https://doi.org/10.2165/00007256-200131120-00003>

Las nueve musas (s.a). Artes, ciencias y humanidades. La *epojé* fenomenológica. La *epojé* fenomenológica. Recuperado el 20 de noviembre 2020. De  
<https://www.lasnuevemusas.com/la-epojefenomenologica/>

Mansilla A. M. E. (2000). "Etapas del desarrollo humano." *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 3 No. 2 : 115. Consultado 17 de noviembre, 2019.

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v03\\_n2/pdf/a08v3n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf)

Murillo P. H. (2011). "Curriculum, planes y programas de estudios" Universidad del Desarrollo Profesional, Consultado 29 marzo 2018.

[https://selinea.unidep.edu.mx/files/542to602\\_r664120160427031452522863.pdf](https://selinea.unidep.edu.mx/files/542to602_r664120160427031452522863.pdf)

Nueva Ley DOF 19-06-2017. Ley General de Cultura y Derechos Culturales. México. Diario Oficial de la Federación el 19 de junio de 2017. Recuperado el 20 de noviembre 2019 en

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC\\_190617.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf)

Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (2010b). *Sistema educativo de México. Datos Mundiales de Educación 2010/11*. 7a Ed. (Unesco/OIE).

Consultado 28 julio 2019. <http://www.oei.es/quipu/mexico/index.html>

Secretaria de Educación de la Ciudad de México SEDU. (2018). "Saludarte." *Programas sociales*. Consultado 22 noviembre, 2018.

<https://www.educacion.cdmx.gob.mx/programas/programa/saludarte>

Secretaria de Educación Pública SEP. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Ciclo Escolar 2018-2019*. Consultado 19 de septiembre 2020.

[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)

----- (2016). *Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016*.

Consultado 2 diciembre, 2018. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricularbaja.pdf>.

----- (2015). "Primaria. Educación Básica. Programa de Estudio-Primaria."

Acciones y Programas. Consultado el 20 de julio. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacionbasica>

----- (2011). *Plan de estudios Educación Básica 2011* Consultado 21 de julio 2019.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

----- (2010). *Programa Escuelas de Tiempo Completo. Alianza por la Calidad de la Educación I Alianza por la Calidad de la Educación*.

Consultado 14 mayo 2019.

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Document/201611/201611-3-RSC-7Pgxa1uH-orientaciones\\_baja.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Document/201611/201611-3-RSC-7Pgxa1uH-orientaciones_baja.pdf)

----- (2009). *Plan de estudios 2009. Primaria y Educación Básica*. Consultado el 20 de julio de 2019. <https://efmexico.files.wordpress.com/2008/02/plande-estudios-primaria-2009.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la República Mexicana Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 20 de septiembre 2020 de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)

Swinburn, B. A., Gary S., Hall K., Klim M, Finegood D., Marjory M., y Steven L. G. (2011). *La pandemia mundial de obesidad: moldeada por los impulsores globales y los entornos locales*. Londres: Lancet. 804-814. Consultada 26 de agosto 2018. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(11\)60813-1](https://doi.org/10.1016/S01406736(11)60813-1)

Universidad Interamericana para el Desarrollo. UNID. [s.a.]. *Los cuatro períodos de desarrollo de Piaget: 4*. Consultado el 14 de noviembre de 2019 [http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas\\_desarrollo\\_piaget2.pdf](http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2019). Plan Educativo Nacional Capítulo 8 Organización estructural del Sistema Educativo Mexicano. *Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas*. Consultado el 10 de noviembre de 2019. [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_07/Text/07\\_03a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html)

## ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento de recolección de datos: entrevista fenomenológica

ENTREVISTA CUALITATIVA (FENOMENOLÓGICA)	
Datos personales	
Pregunta	Opción de respuesta
1.- Hola soy _____ ¿Y tú eres [cite el nombre del niño]? 1.1.- ¿Cómo estás? 1.2.- “Cuando no comprendas una de mis preguntas, por favor dime "no entiendo". Cuando me digas eso, trataré de explicarme mejor. Confidencialidad. ¿Te parece bien?	1.- Abierta
2.- Por favor dime cuántos años tienes.	2.- Abierta
3.- ¿En qué grado escolar estás?	3.- 3.- 1º 2º 3º 4º 5º 6º
4.- ¿Te gusta venir a la escuela? 4.4. ¿por qué?	4. Sí/No 44.4. Abierta
5.- ¿En tu escuela se dio el programa SaludArte?	5.- Sí/No
6.- ¿Tú tomabas los talleres de SaludArte?	6.- Sí/No
6.1.- ¿te gustaban? 6.2.- ¿Por qué?	6.1.- Sí/No 6.2.- Abierta
7.- ¿En qué grado ibas cuando empezaste a tomar los talleres SaludArte?	7.-1º 2º 3º 4º 5º
8.- ¿El año pasado todavía tomaste los talleres SaludArte?	8.- Sí/No

<b>Beneficios de práctica de taller de danza en sus:</b>	<b>Experiencia relación con vida cotidiana</b> <b>El tiempo vivido (temporalidad), espacio vivido (espacialidad)</b>	
Relaciones personales y sociales:	<b>Antes del programa</b>	
	<b>Durante el programa</b>	
	<b>Después del programa</b>	
	<b>Pregunta</b>	<b>Opción de respuesta</b>

Escuela /hogar	9.- ¿Te acuerdas por qué empezaste a ir a los talleres de SaludArte?  9.1.- ¿qué te dijeron en tu casa y/o en la escuela de por qué se iban a dar esos talleres y por qué tú los tomarías	9.- Abierta 9.1.- Abierta
	10.- ¿Tomaste el taller de danza de SaludArte?  10.1.- ¿te gustaba?  10.2.- ¿por qué?	10.- Si/No 10.1.- Sí/No 10.2.- Abierta
	11.- ¿Tú escogiste tomar el taller de danza?  11.1.- ¿Por qué?	11.- Sí/No 11.1.- Abierta
	12.- ¿Podrías haber dicho que no querías tomar el taller de danza?	12.- Sí/No
	13.- ¿Además del taller de danza tomaste otros talleres de SaludArte?  13.1.- ¿Cuáles?	13.- Si/No 13.1.- Abierta
	13.2.- ¿Qué taller te gustaba más?  13.3.- ¿Por qué?	13.2.- Abierta 13.3.- Abierta

	14.- ¿Cómo te llevas con tus compañeras y compañeros?	Durante el programa 14.- a) Muy bien b) bien c) regular d) mal
	15.- ¿tú crees que te llevabas mejor con tus compañeras y compañeros antes de tomar los talleres de SaludArte o después de tomarlos?	15.- Antes/ Después
	15.1.- ¿Por qué crees que pasó esto (o sea llevarse mejor o no con sus compañeras/os antes o después de tomar los talleres)?	15.1.- Abierta

Habilidades físicas, socioemocionales	16.- ¿Qué te enseñaban en el taller de danza de SaludArte?	16.- Abierta
	17.- ¿Qué era lo que más te gustaba del taller de danza de SaludArte?	17.- Abierta
	18.- ¿Qué era lo que se te hacía más fácil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	18.- Abierta
	19.- ¿Qué era lo que menos te gustaba del taller de danza de SaludArte?	19.- Abierta
	20.- ¿Qué era lo que se te hacía más difícil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	20.- Abierta
	21.- ¿Qué aprendiste en el taller de danza de SaludArte?	21.- Abierta
	22.- ¿Cómo te sentías cuando tomabas el taller de danza de SaludArte?	22.- Abierta
	22.1.- ¿por qué te sentías así?	22.1.- Abierta
	23.- ¿Cómo te sientes ahora que ya no tomas el taller de danza de SaludArte?	23.- Abierta
23.1.- ¿por qué te sientes así?	23.1.- Abierta	

<b>Significado de las artes (danza)</b> <b>El cuerpo vivido (corporeidad)</b> Experiencia	24.- ¿Te gustaría que volvieran a dar el taller de danza en tu escuela?  24.1.- ¿Por qué?	24.- Sí/No 24.1.- Abierta
	25.- ¿Te gustaría que la danza fuera una materia más en tu escuela?  25.1.- ¿Por qué?	25.- Sí/No 25.1.- Abierta
	26.- ¿Has llevado la materia de educación artística?	26.- Sí/No

	26.1.- ¿te gusta?  26.2.- ¿por qué?	26.1.- Sí/No  26.2.- Abierta
	27.- ¿La clase de educación artística te gusta más que otras clases, por ejemplo, español, historia, etc.?  27.1.- ¿por qué?	27.- Sí/No 27.1.- Abierta
	28.- ¿Tu clase de educación artística se parece o era parecida a los talleres de SaludArte?  28.1.- ¿qué era diferente?	28.- Sí/No 28.1.- Abierta



<b>Estilos de vida y hábitos saludables salud (autocuidado)</b>	29.- ¿Crees que tomar el taller de danza de SaludArte te hizo:	29.1.- Flexible a. Más flexible b. igual de flexible c. nada flexible
---	--	--

		<p>29.2.- Segura de ti mismo</p> <p>a. más segura de ti mismo b. igual de segura de ti mismo</p> <p>c. nada seguro de mí mismo.</p>
		<p>29.3.- Coordinado</p> <p>a. más coordinado</p> <p>b. igual de coordinado</p>
		<p>c. igual de coordinado</p>
		<p>Cuidado de tu alimentación</p> <p>a. más cuidado en tu alimentación</p> <p>b. igual de cuidado de tu alimentación</p> <p>c. nada de cuidado en tu alimentación</p>
	<p>30.- ¿Sigues practicando algún taller artístico?</p> <p>30.1.- ¿Por qué?</p>	<p>30.- Si/No</p> <p>30.1.- Abierta</p>
<p><b>Educación para la vida</b></p>		



## Anexo 2 Registro de entrevista fenomenológica 1

### Registro 1

**Espacio:** Escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz en la alcaldía Tláhuac.

**Lugar de entrevistas:** afuera de la primaria.

**Fecha:** jueves 29 de agosto del 2019.

**Descripción:** terminando la jornada escolar de los niños y las niñas en un horario de las 14:30 aproximadamente se realizó la entrevista piloto a **AV-9-5to-5-P**.

**Entrevistador:** Vanessa Romano Ramírez

### Anexo 3 Registro de entrevista fenomenológica 2

#### Registro 2

**Espacio:** Escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz en la alcaldía Tláhuac.

**Lugar de entrevistas:** afuera de la primaria, terminando la jornada escolar de los niños y las niñas.

**Fecha:** Del 1 al 11 de septiembre del 2019.

**Descripción:** terminando la jornada escolar de los niños y las niñas en un horario de las 14:30 aproximadamente se realizaron 7 entrevistas oficiales.

**Entrevistador:** Vanessa Romano Ramírez

**Total, de participantes:** 7 más una piloto.

## Anexo 4 Transcripción de entrevista fenomenológica parte 1

ENTREVISTA FENOMENOLOGA						
Datos personales						
	Pregunta	Opción de respuesta	M	D	A	A
	<p><b>1.-</b> Hola soy _____ ¿Y tú eres [cite el nombre del niño]?</p> <p><b>1.1.</b> ¿Cómo estás?</p> <p><b>1.2.</b> Cuando no comprendas una de mis preguntas, por favor dime "no entiendo". Cuando me digas eso, trataré de explicarme mejor.</p> <p>Confidencialidad. ¿Te parece bien?</p>	Abierta	Bien	Bien	Bien	Bien
	<b>2.-</b> Por favor dime cuántos años tienes.	Abierta	10 años	11 años	11 años	11 años
	<b>3.-</b> ¿En qué grado escolar estas?	Abierta	6to	6to	6to	-----
	<p><b>4.-</b> ¿Te gusta venir a la escuela?</p> <p><b>4.4.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>4.</b> Sí /No</p> <p><b>4.4.</b> Abierta</p>	<p><b>4.</b> No</p> <p><b>4.1.</b> Porque es mucho trabajo y no me gusta</p>	<p><b>4.</b> Sí</p> <p><b>4.1.</b> Porque me gusta aprender cada vez más cosas nuevas.</p>	<p><b>4.</b> No, poquito.</p> <p><b>4.1.</b> Porque casi no me gusta trabajar [silencio] y tengo sueño y no he dormido</p>	<p><b>4.</b> Sí</p> <p><b>4.1.</b> Porque era entretenida.</p>

					bien y así como que no me da ganas de venir a veces.	
	<b>5.-</b> ¿En tu escuela se dio el programa SaludArte?	Sí No	SÍ	Sí	Sí	Sí
	<b>6.-</b> ¿Tú tomabas los talleres de SaludArte?	<b>6.-</b> Sí No	<b>6.-</b> Sí	<b>6.-</b> Sí	<b>6.-</b> Sí	<b>6.-</b> Sí
	<b>6.1.-</b> ¿Te gustaban?	<b>6.1.</b> Sí No	<b>6.1.</b> Sí	<b>6.1.</b> Sí	<b>6.1.</b> Sí	<b>6.1.</b> Sí
	<b>6.2.-</b> ¿Por qué?	<b>6.2.</b> Abierta	<b>6.2.</b> Eran divertidos	<b>6.2.</b> Porque era divertido y convivíamos con más niños.	<b>6.2.</b> Era divertido	<b>6.2.</b> Eran como unas actividades entretenidas en las que te enseñaban más de lo que te enseñaban tus maestros.
	<b>7.-</b> ¿En qué grado ibas cuando empezaste a tomar los talleres SaludArte?	1º 2º 3º 4º 5º	3ro	2do	1ro	5to
	<b>8.-</b> ¿El año pasado todavía tomaste los talleres SaludArte?	Sí No	Sí	Sí	No	Sí

Beneficios de práctica de taller de danza en sus:	Experiencia relación con vida cotidiana El tiempo vivido (temporalidad), espacio vivido (espacialidad)					
Relaciones personales y sociales	Antes del programa		Durante el programa		Después el programa	
Escuela /hogar	<p><b>9.</b> ¿Te acuerdas por qué empezaste a ir a los talleres de SaludArte?</p> <p><b>9.1.</b> ¿Qué te dijeron en tu casa y/o en la escuela de por qué se iban a dar esos talleres y por qué tú los tomarías.</p>	Abierta	<p><b>9.</b> No</p> <p><b>9.1.</b> A pues qué cómo me iba, si me iba bien o si me iba mal.</p>	<p><b>9.</b> Porque a mi mamá le interesaron y ahí podíamos aprender cosas nuevas.</p> <p><b>9.1.</b> Que me portara bien y que no estuviera de latosa.</p>	<p><b>9.</b> A veces era porque mi mamá no me podía cuidar y quería que estuviera más tiempo en la escuela.</p> <p><b>9.1.</b> Me dijeron que estaba bien, solo que tenía que estar bien, poner atención y tenía que participar en lo que me dijeran.</p>	<p><b>9.</b> Porque una amiga iba ahí y se me hizo muy interesante.</p> <p><b>9.1.</b> Me apoyaron porque dijeron que eran algo bueno para mí.</p>
	<p><b>10.</b> ¿Tomas te taller de danza de SaludArte?</p> <p><b>10.1.</b> ¿Te gustaba?</p> <p><b>10.2.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>10.</b> Si/No</p> <p><b>10.1.</b> Si/No</p> <p>Abierta</p>	<p><b>10.</b> Sí</p> <p><b>10.1.</b> Sí</p> <p><b>10.2.</b> Pues como que</p>	<p><b>10.</b> Sí</p> <p><b>10.1.</b> No</p> <p><b>10.2.</b> Se me hace</p>	<p><b>10.</b> Sí</p> <p><b>10.1.</b> No</p> <p><b>10.2.</b></p>	<p><b>10.</b> Sí</p> <p><b>10.1.</b> No mucho</p> <p><b>10.2.</b> Porque no me</p>

			bailábamos y le profe Fabián me caían bien y me gustaba mucho estar en ese taller.	difícil bailar.	Porque casi no me gustaba bailar.	gustaba mucho bailar.
	<p><b>11.</b> ¿Tú escogiste tomar el taller de danza?</p> <p><b>11.1.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>11</b> Sí/No</p> <p><b>11.1.</b> Abierta</p>	<p><b>11.</b> Sí</p> <p><b>11.1.</b> Porque me gusta bailar.</p>	<p><b>11.</b> No</p> <p><b>11.1.</b> Ya que nos lo ponían en los horarios.</p>	<p><b>11.</b> No</p> <p><b>11.1.</b> Pues nos decían que teníamos que hacer lo que nos dijeran, porque cómo era por grupos un día nos daban danza, otro día canto y así.</p>	<p><b>11.</b> Sí</p> <p><b>11.1.</b> no se me hacía muy entretenido.</p>
	<p><b>12.</b> ¿Podrías haber dicho que no querías tomar el taller de danza?</p>	<p><b>12.</b> Sí/No</p>	No	Talvez	No	Sí
	<p><b>13.</b> ¿Además del taller de danza tomaste otros talleres de SaludArte?</p> <p><b>13.1.</b> ¿Cuáles?</p>	<p><b>13.</b> Si/No</p> <p><b>13.1.</b> Abierta</p>	<p><b>13.</b> Sí</p> <p><b>13.1.</b> Educación, nutrición y canto.</p>	<p><b>13.</b> Sí</p> <p><b>13.1.</b> Canto, educación física y nutrición.</p>	<p><b>13.</b> Sí</p> <p><b>13.1.</b> Teatro, canto y educación física.</p>	<p><b>13.</b> Sí</p> <p><b>13.1.</b> Deportes, nutrición y música.</p>
	<p><b>13.2.</b> ¿Qué taller te gustaba más?</p> <p><b>13.3.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>13.2.</b> Abierta</p> <p><b>13.3.</b> Abierta</p>	<p><b>13.2.</b> Danza y educación.</p> <p><b>13.3.</b> Porque me divertía</p>	<p>Canto porque me gusta cantar.</p>	<p><b>13.2.</b> Educación física.</p> <p><b>13.3.</b> Porque nos llevaban a torneos.</p>	<p><b>13.2.</b> Deportes</p> <p><b>13.3.</b> Porque no sacaban de la escuela.</p>

<b>Habilidades físicas, socioemocionales</b>	<b>14.</b> ¿Cómo te llevas con tus compañeras y compañeros?	Durante el programa <b>a)</b> Muy bien <b>b)</b> Bien <b>c)</b> regular <b>d)</b> mal	<b>b)</b> Bien	<b>b)</b> Bien	<b>b)</b> Regular	<b>a)</b> Muy bien
	<b>15.</b> ¿Tú crees que te llevabas mejor con tus compañeras y compañeros antes de tomar los talleres de SaludArte o después de tomarlos?	<b>15.</b> Antes/ Después	Después	Antes	Después	Después
	<b>15.1.</b> ¿Por qué crees que pasó esto (o sea llevarse mejor o no con sus compañeras/ os antes o después de tomar los talleres)?	<b>15.1.</b> Abierta	<b>15.1.</b> Porque no los conocía bien y ya cuando comenzamos a conversar y hablar mejor nos conocimos y llevamos mejor	<b>15.1.</b> Porque se vean muy bien y tenían buen carácter	<b>15.1.</b> Porque empecé a conocer más a compañeros de la escuela, empecé a conocer a más niños y me llevaba bien con ellos.	<b>15.1.</b> Pues porque algunas veces no conoces bien a las personas y la juzgas sin saber en verdad como son, y esto lo aprendí en los talleres.
	<b>16.</b> ¿Qué te enseñaban en el taller de danza de SaludArte?	Abierta	<b>16.</b> Nos enseñaban sobre el arte y a bailar	<b>16.</b> Me enseñaban ritmos, el zapateo y cosas así.	<b>16.</b> A bailar, a que tenía que hacer lo que nos dijeran porque no íbamos hacer lo que nosotros dijéramos, a ser responsable.	<b>16.</b> Los bailes, ejercicios de flexibilidad y canciones.
	<b>17.</b> ¿Qué era lo que más te gustaba del taller de danza de	Abierta	<b>17.</b> Bailar	<b>17.</b> Bailar más que nada.	<b>17.</b> De que jugábamos y todos nos hablábamos y nos	<b>17.</b> Eeeh los ejercicios que hacíamos con los maestros.

	SaludArte?				conocernos más.	
	<b>18.</b> ¿Qué era lo que se te hacía más fácil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	<b>18.</b> Abierta	<b>18.</b> Platicar, charlar	<b>18.</b> -----	<b>18.</b> A platicar.	<b>18.</b> El arco.
	<b>19.</b> ¿Qué era lo que menos te gustaba del taller de danza de SaludArte?	<b>19.</b> Abierta	<b>19.</b> Nada, todo me gustaba.	<b>19.</b> Que nos regañaban a veces.	<b>19.</b> Que siempre nos tenían en orden.	<b>19.</b> Heee las actividades que hacías con los profesores y las salidas.
	<b>20.</b> ¿Qué era lo que se te hacía más difícil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	<b>20.</b> Abierta	<b>20.</b> Que a veces nos ponían hacer muchas cosas y si me cansaba, como con el baile del muerto me canse.	<b>20.</b> Cruzar los pies	<b>20.</b> Bailar	<b>20.</b> Heee el baile.
	<b>21.</b> ¿Qué aprendiste en el taller de danza de SaludArte?	<b>21.</b> Abierta	<b>21.</b> Aprendí a bailar y tantito del arte	<b>21.</b> Aprendí nuevos pasos y ya	<b>21.</b> A qué tenía que llevarme bien con los demás, a hacer lo que me pidieran.	<b>21.</b> Pues a quitarte la pena.
	<b>22.</b> ¿Cómo te sentías cuando tomabas el taller de danza de SaludArte? <b>22.1.</b> ¿Por qué te sentías así?	<b>22.</b> Abierta  <b>22.1.</b> Abierta	<b>22.</b> Bien.  <b>22.1.</b> Porque estaba con las personas que me gustaban.	<b>22.</b> Muy bien, muy saludable.  <b>22.1.</b> porque me sentía más ligera.	<b>22.</b> Bien  <b>22.1.</b> Porque convivía con los demás niños.	<b>22.</b> Bien, contenta.  <b>22.1.</b> Porque había que era algo que me iba ayudar en un futuro, como en la secundaria, en bailes o cosas así en ejercicios de los profesores.



	<p><b>23.</b> ¿Cómo te sientes ahora que ya no tomas el taller de danza de SaludArte?</p> <p><b>23.1.</b> ¿Por qué te sientes así?</p>	<p><b>23.</b> Abierta</p> <p><b>23.1.</b> Abierta</p>	<p><b>23.</b> Pues más o menos, me gustaba ir y todo me siento algo triste.</p> <p><b>23.1.</b> Me siento así porque estaba con cosas que me gustan y que me las quiten pues como que no.</p>	<p><b>23.</b> Muy mal ya que ellos nos enseñaban (niña cuenta esto con un poco de lágrimas en sus ojos).</p> <p><b>23.1.</b> No sé porque me siento así.</p>	<p><b>23.</b> Un poco aburrido.</p> <p><b>23.1.</b> Porque ya no conviví con nuevos niños que entraron.</p>	<p><b>23.</b> Pues se siente mal, porque es algo que nos quitaron y pues yaa.</p> <p><b>23.1.</b> Pues porque era un taller muy divertido y nos entretenía bastante.</p>
--	--	---	---	--	---	--

<p><b>Significado de las artes (danza)</b></p> <p>El cuerpo Vivido (corporeidad)</p> <p>Experiencia</p>	<p><b>24.</b> ¿Te gustaría que volvieran a dar el taller de danza en tu escuela?</p> <p><b>24.1.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>24.</b> Si/No</p> <p><b>24.1.</b> Abierta</p>	<p><b>24.</b> Sí</p> <p><b>24.1.</b> Porque me gustaba bailar y todo y los profesores enseñaban bien pues si aprendía.</p>	<p><b>24.</b> Sí</p> <p><b>24.1.</b> Porque aprendíamos cosas.</p>	<p><b>24.</b> Sí</p> <p><b>24.1.</b> Para convivir con compañeros nuevos que no conozco.</p>	<p><b>24.</b> Sí</p> <p><b>24.1.</b> Pues como te digo se me hace interesante también todo eso.</p>
	<p><b>25.</b> ¿Te gustaría que danza fuera una materia más en tu escuela?</p> <p><b>25.1.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>25.</b> Sí/No</p> <p><b>25.1.</b> Abierta</p>	<p><b>25.</b> Sí</p> <p><b>25.1.</b> Porque así sabría más el arte de bailar y me gusta mucho bailar y pues si quería que lo pusieran.</p>	<p><b>25.</b> Sí</p> <p><b>25.1.</b> Porque podríamos cuando salgamos y así podríamos bailar.</p>	<p><b>25.</b> Sí.</p> <p><b>25.1.</b> Porque pues, así convivimos más, nos respetamos.</p>	<p><b>25.</b> Mmmm No.</p> <p><b>25.1.</b> Pues como no me gusta el baile no se me hace algo como muy entretenido ya.</p>

	<b>26.</b> ¿Has llevado la materia de educación artística?	<b>26.</b> Sí/No	<b>26.</b> Sí	<b>26.</b> Sí	<b>26.</b> Sí	<b>26.</b> Sí
	<b>26.1.</b> ¿Te gusta?	<b>26.1.</b> Sí/No	<b>26.1.</b> Sí.	<b>26.1.</b> Sí	<b>26.1.</b> Sí	<b>26.1.</b> Sí
	<b>26.2.</b> ¿por qué?	<b>26.2.</b> Abierta	<b>26.2.</b> Porque hacemos figuras, hacemos arte con pintura y me gusta	<b>26.2.</b> Porque ahí nos podemos expresar.	<b>26.2.</b> Porque pintamos, dibujamos y este y ya.	<b>26.2.</b> Era una de las materias favoritas porque te enseñaban cosas que no sabía.
	<b>27.</b> ¿La clase de educación artística te gusta más que otras clases, por ejemplo, español, historia, etc.?	<b>27.</b> Sí/No	<b>27.</b> No	<b>27.</b> Sí	<b>27.</b> No	<b>27.</b> Sí
	<b>27.1.</b> ¿Por qué?	<b>27.1.</b> Abierta	<b>27.1.</b> Porque hay otras materias como matemáticas que sí me gustan mucho porque me ayudan a aprender y Eso.	<b>27.1.</b> Porque también me gusta pintar.	<b>27.1.</b> Porque lo que me gusta de educación artística es que pintamos, coloreamos y así y pues lo que no me gusta es que luego nos ponen cosas difíciles y no entiendo cómo se me complica dibujar.	<b>27.1.</b> Porque hay más variedad.
	<b>28.</b> ¿Tu clase de educación artística se parece o era parecida a los talleres de SaludArte?	<b>28.</b> Sí/No	<b>28.</b> No	No	<b>28.</b> No	<b>28.</b> Algunas veces.

	<b>28.1.</b> ¿qué era diferente?	<b>28.1.</b> Abierta	<b>28.1.</b> Porque en baile (SaludArte) el arte lo expresábamos moviéndonos y en artísticas (Educación artística) lo expresábamos pintando y escribiendo.	<b>28.1.</b> Porque hay nada más nos piden autores y así y en Saludarte no.	<b>28.1.</b> Porque en SaludArte eran con otros niños y en educación artística no solo son tus mismos compañeros de clase.	<b>28.1.</b> En la danza, porque en educación artística nos calificaban cuando bailábamos en el día de las madres en septiembre y en SaludArte no. Y lo parecido es que no enseñaban a bailar varias cosas.
	<b>29.</b> ¿Crees que tomar el taller de danza de SaludArte te hizo:	<b>29.1. Flexible</b> <b>a)</b> Más flexible <b>b)</b> Igual de flexible <b>c)</b> Nada flexible	<b>29.1.</b> <b>a)</b> Más flexible	<b>29.1.</b> <b>b)</b> Más flexible	<b>29.1.</b> <b>b)</b> Igual de flexible	<b>29.1.</b> <b>b)</b> Igual de flexible
		<b>29.2. Segura de ti mismo</b> <b>a)</b> Más segura de ti mismo <b>b)</b> Igual de segura de ti mismo <b>c)</b> Nada seguro de mí mismo.	<b>29.2.</b> <b>a)</b> Igual de segura de ti mismo	<b>29.2.</b> <b>a)</b> Más segura de mis misma	<b>29.2.</b> <b>b)</b> Igual de segura de ti mismo	<b>29.2.</b> <b>b)</b> Igual de segura de ti mismo

		<b>29.3. Coordinado</b>  <b>a) Más coordinado</b>  <b>b) Igual de coordinado</b>  <b>c) Nada coordinado</b>	<b>29.1.</b> a) Más flexible	<b>29.1.</b> b) Más flexible	<b>29.1.</b> b) Igual de flexible	<b>29.1.</b> b) Igual de flexible
		<b>29.2. Segura de ti mismo</b>  <b>a) Más segura de ti mismo</b>  <b>b) Igual de segura de ti mismo</b>  <b>c) Nada seguro de mí mismo.</b>	<b>29.2.</b> <b>a) Igual de segura de ti mismo</b>	<b>29.2</b> <b>a) Más segura de mis misma</b>	<b>29.2.</b> <b>b) Igual de segura de ti mismo</b>	<b>29.2.</b> <b>b) igual de segura de ti mismo</b>
	<b>30. ¿Sigues practicando algún taller artístico?</b>  <b>30.1. ¿Por qué?</b>	<b>30. Si/No</b>  <b>30.1. Abierta</b>	<b>30. No</b>  <b>30.1.</b> Porque como no tengo quien me enseñe y así ya no lo tomo.	<b>30. No</b>  <b>30.1.</b> Porque ya no hay ninguno.	<b>30. No</b>  <b>30.1.</b> Pues en la escuela ya no es lo mismo y afuera no hay nada.	<b>30. Sí</b>  <b>30.1.</b> Porque me la dan en la secundaria.
<b>Educación para la vida</b>						

## Anexo 5 Transcripción de entrevista fenomenológica parte 2

ENTREVISTA FENOMENOLOGA						
Datos personales						
	Pregunta	Opción de respuesta	A	M	I	Entrevista piloto
	<p><b>1.-</b> Hola soy _____ ¿Y tú eres [cite el nombre del niño]?</p> <p><b>1.1.</b> ¿Cómo estás?</p> <p><b>1.2.</b> Cuando no comprendas una de mis preguntas, por favor dime "no entiendo". Cuando me digas eso, trataré de explicarme mejor.</p> <p>Confidencialidad. ¿Te parece bien?</p>	Abierta	Bien	Bien	Bien	Bien
	<b>2.-</b> Por favor dime cuántos años tienes.	Abierta	12 años	9 año	9 años	9 años
	<b>3.-</b> ¿En qué grado escolar estas?	Abierta	6to	4to	4to	5to
	<p><b>4.-</b> ¿Te gusta venir a la escuela?</p> <p><b>4.4.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>4.</b> Sí /No</p> <p><b>4.4.</b> Abierta</p>	<p>4. Sí, mucho</p> <p>4.1. Porque convivía con mis compañeros y me divertía echaba relajo.</p>	<p>4. Sí</p> <p>4.1. Porque me enseñan muchas cosas.</p>	<p>4. Sí</p> <p>4.1. Porque tengo amigos</p>	<p>4. Sí</p> <p>4.1. Porque los maestros nos tratan bien.</p>
	<b>5.-</b> ¿En tu escuela se dio el programa SaludArte?	Sí No	SÍ	Sí	Sí	Sí

	<b>6.-</b> ¿Tú tomabas los talleres de SaludArte?	<b>6.-</b> Sí No	Sí	Sí	Sí	Sí
	<b>6.1.-</b> ¿Te gustaban?	<b>6.1.</b> Sí No	<b>6.1.</b> ¿te gustaban?	<b>6.1.</b> Sí No	<b>6.1.</b> Sí	<b>6.1.</b> Sí
	<b>6.2.-</b> ¿Por qué?	<b>6.2.</b> Abierta	<b>6.2.</b> ¿Por qué?	<b>6.2.</b> Abierta	<b>6.2.</b> Porque me gustaba cuando salíamos y hacíamos los torneos aquí en la escuela, cuando nos ponían a cantar.	<b>6.2.</b> Me divertía
	<b>7.-</b> ¿En qué grado ibas cuando empezaste a tomar los talleres SaludArte?	1º 2º 3º 4º 5º	2do	3ro	1ro	1ro
	<b>8.-</b> ¿El año pasado todavía tomaste los talleres SaludArte?	Sí /No	No	Sí	Sí	Sí

Beneficios de práctica de taller de danza en sus:	Experiencia relación con vida cotidiana El tiempo vivido (temporalidad), espacio vivido (espacialidad)					
Relaciones personales y sociales	Antes del programa		Durante el programa		Después el programa	
Escuela /hogar	<p><b>9.</b> ¿Te acuerdas por qué empezaste a ir a los talleres de SaludArte?</p> <p><b>9.1.</b> ¿Qué te dijeron en tu casa y/o en la escuela de por qué se iban a dar esos talleres y por qué tú los tomarías.</p>	Abierta	<p><b>9.</b> Porque me llamaba la atención y lo podía hacer en mi tiempo libre, cuando no hacía nada.</p> <p><b>9.1.</b> No me decían nada mis papás mientras estuvieran a gusto.</p>	<p><b>9.No</b></p> <p><b>9.1. Nada</b></p>	<p><b>9.</b> Porque se quedaban mi amigo y podía jugar más con ellos.</p> <p><b>9.1.</b> Nada, ni en la escuela</p>	<p><b>9.</b> -----</p> <p><b>9.1.</b> -----</p>
	<p><b>10.</b> ¿Tomaste taller de danza de SaludArte?</p> <p><b>10.1.</b> ¿Te gustaba?</p> <p><b>10.2.</b> ¿Por qué?</p>	<p><b>10.</b> Si/No</p> <p><b>10.1.</b> Si/No</p> <p><b>10.2.</b> Abierta</p>	<p><b>10.</b> Si</p> <p><b>10.1.</b> Sí</p> <p><b>10.2.</b> Porque te podías expresarte y por una parte enseñar los pasos que te sabían y los podías mezclar con otros</p>	<p><b>10.</b> Si</p> <p><b>10.1.</b> Sí</p> <p><b>10.2.</b> Sí</p>	<p><b>10.</b> Si</p> <p><b>10.1.</b> Sí</p> <p><b>10.2.</b> Porque el profesor era divertido</p>	<p><b>10.</b> Si</p> <p><b>10.1.</b> Sí</p> <p><b>10.2.</b> -----</p>

			compañero.			
	<b>11.</b> ¿Tú escogiste tomar el taller de danza?  <b>11.1.</b> ¿Por qué?	<b>11.</b> Sí/No  <b>11.1.</b> Abierta	<b>11.</b> Si  <b>11.1.</b> Era divertido.	<b>11.</b> Sí  <b>11.1.</b> Porque te enseñan a bailar	<b>11.</b> Sí  <b>11.1.</b> Porque quería aprender a bailar	<b>11.</b>  <b>11.1.</b>
	<b>12.</b> ¿Podrías haber dicho que no querías tomar el taller de danza?	<b>12.</b> Sí/No	<b>12.</b> No	<b>12.</b> No	<b>12.</b> Sí	<b>12.</b> ---
	<b>13.</b> ¿Además del taller de danza tomaste otros talleres de SaludArte?  <b>13.1.</b> ¿Cuáles?	<b>14.</b> Si/No  <b>13.1.</b> Abierta	<b>13.</b> Sí  <b>13.1.</b> Música, arte, deportes y el de cocina.	<b>13.</b> Sí  <b>13.1.</b> Este de Arte.	<b>13.</b> Sí  <b>13.1.</b> Nutrición, teatro y educación física.	<b>13.</b>  <b>13.1.</b>
	<b>13.2.</b> ¿Qué taller te gustaba más?  <b>13.3.</b> ¿Por qué?	<b>13.2.</b> Abierta  <b>13.3.</b> Abierta	<b>13.2.</b> El de deporte  <b>13.3.</b> Porque nos sacaban íbamos a los torneos, siempre iba.	<b>13.2.</b> Arte  <b>13.3.</b> ----	<b>13.2.</b> El de nutrición y el de teatro.  <b>13.3.</b> Porque hacíamos cosas con papiroflexia.	<b>13.2.</b>  <b>13.3.</b>
	<b>14.</b> ¿Cómo te llevas con tus compañeras y compañeros?	Durante el programa  <b>a)</b> Muy bien <b>b)</b> Bien <b>c)</b> regular <b>d)</b> mal	<b>a)</b> Muy bien	<b>b)</b> bien	<b>c)</b> regular	----
	<b>15.</b> ¿Tú crees que te	<b>15.</b> Antes/ Después	<b>15.</b> Después	<b>15.</b> Después	<b>15.</b> Después	---



<b>Habilidades físicas, socioemocionales</b>	llevabas mejor con tus compañeras y compañeros antes de tomar los talleres de SaludArte o después de tomarlos?					
	<b>15.1.</b> ¿Por qué crees que pasó esto (o sea llevarse mejor o no con sus compañeras/os antes o después de tomar los talleres)?	<b>15.1.</b> Abierta	<b>15.1.</b> Porque convivimos mucho más tiempo y hablamos y nos conocíamos más. Y porque de por si la escuela ya es larga y luego nos mezclaban y eran más horas y conocías nuevas amistades.	<b>15.1.</b> No sé	<b>15.1.</b> Porque conocí a más compañeros	---
	<b>16.</b> ¿Qué te enseñaban en el taller de danza de SaludArte?	<b>16.</b> Abierta	<b>16.</b> Pues no enseñaban los pasos a bailar el día de las madres para septiembre y hubo una vez que bailaron de ballet algo así tiempo ballet.	<b>16.</b> Bailes y a veces nos daban dibujos para dibujar, a veces nos explicaban nos ponían en un pizarrón muchas cosas para escribirlas en la libreta.	<b>16.</b> Me enseñaban a bailar a jugar a veces como a cambiar de lugares.	---
	<b>17.</b> ¿Qué era lo que más te gustaba del taller de danza de SaludArte?	<b>17.</b> Abierta	<b>17.</b> Pues por una parte me cansaba porque en ese momento era muy activa y me cansaba, y me gustaba que me	<b>17.</b> Dibujar	<b>17.</b> Que era en un lugar grande en el salón de TICS y es un salón amplio.	---

			mantenían activa, en movimiento			
	<b>18.</b> ¿Qué era lo que se te hacía más fácil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	<b>18.</b> Abierta	<b>18.</b> Las marionetas y a veces nos ponían hacer tipo gimnasia y eso se me facilita mucho.	<b>18.</b> Bailar	<b>18.</b> Jugar	---
	<b>19.</b> ¿Qué era lo que menos te gustaba del taller de danza de SaludArte?	<b>19.</b> Abierta	<b>19.</b> Cuando... no pues no había nada que me molestara.	<b>19.</b> Que nos pusieran trabajos repetitivos.	<b>19.</b> Jugar con mis amigos	---
	<b>20.</b> ¿Qué era lo que se te hacía más difícil de hacer en el taller de danza de SaludArte?	<b>20.</b> Abierta	<b>20.</b> Aprenderme los pasos	<b>20.</b> Dibujar.	<b>20.</b> Cuando brincamos se me hacía difícil.	---
	<b>21.</b> ¿Qué aprendiste en el taller de danza de SaludArte?	<b>21.</b> Abierta	<b>21.</b> Ha bailar, a coordinar y ser más flexible.	<b>21.</b> Este baile, música, dibujar.	<b>21.</b> A bailar un poco.	---
	<b>22.</b> ¿Cómo te sentías cuando tomabas el taller de danza de SaludArte? <b>22.1.</b> ¿Por qué te sentías así?	<b>22.</b> Abierta  <b>22.1.</b> Abierta	<b>22.</b> Feliz  <b>22.1.</b> Porque podía aprender más, divertirme.	<b>22.</b> Bien.  <b>22.1.</b> Porque me llevaba bien con algunos compañeros.	<b>22.</b> Bien  <b>22.1.</b> Porque había aire en el salón era amplio y me sentía fresco.	---
	<b>23.</b> ¿Cómo te sientes ahora que ya no tomas el taller de danza de SaludArte?	<b>23.</b> Abierta	<b>23.</b> Pues ahora ya no sé qué hacer pues era algo a lo que me quitaba tiempo, podía divertirme y aprender cosas nuevas, pero ahora ya	<b>23.</b> Tristeza	<b>23.</b> Me siento normal.	---

	23.1. ¿Por qué te sientes así?	23.1. Abierta	no puedo porque ya no está.  23.1. Me siento más porque ya no está ahí, se siente la nostalgia.	23.1. Porque a mí me gustaba estar en SaludArte. Pues ya no está.	23.1. Porque ya no es tan divertida a la escuela, ahora solo educación física porque nos sacan al patio a jugar.	
Significado de las artes (danza)  El cuerpo Vivido (corporeidad)  Experiencia	24. ¿Te gustaría que volvieran a dar el taller de danza en tu escuela?  24.1. ¿Por qué?	24. Sí/No  24.1. Abierta	24. Sí  24.1. Porque al final de cuentas no solo yo lo pude haber disfrutado sino también los demás y aprender un poco de todo.	24. Sí.  24.1. Porque me quiero quedar más en la escuela.	24. Sí  24.1. Porque otra vez sería divertido.	---
	25. ¿Te gustaría que danza fuera una materia más en tu escuela? 25.1. ¿Por qué?	25. Sí/No  25.1. Abierta	25. Sí  25.1. Porque podrías aprender y coordinar más rápido.	25. Sí  25.1. Porque sería muy divertido.	25. Sí  25.1. Porque nos lo darían en el salón que me gustaba el grande.	25.  25.1.
	26. ¿Has llevado la materia de educación artística?	26. Sí/No	26. Sí	26. Sí	26. Sí	26. Sí
	26.1. ¿Te gusta?  26.2. ¿Por qué?	26.1. Sí/No  26.2. Abierta	26.1. Sí	26.1. Sí	26.1. Sí  26.2.	---

		<b>26.2.</b> Porque a veces nos sacaban al patio o nos dejaban en el salón pintando.	<b>26.2.</b> Porque -- - ---	Porque hacemos cosas creativas como papiroflexia, doblar hojas.	
<b>28.</b> ¿La clase de educación artística te gusta más que otras clases, por ejemplo, español, historia, etc.?  <b>27.1.</b> ¿Por qué?	<b>28.</b> Sí/No  <b>27.1.</b> Abierta	<b>27.</b> Sí  <b>27.1.</b> Porque te distraías un poco de los libros y podías aprender y expresar lo que sentías.	<b>27.</b> Sí  <b>27.1.</b> Porque en educación artística escribes y puedes hacer dibujos.	<b>27.</b> Todas  <b>27.1.</b> Porque en español es divertido leer y la de artes hacemos cosas divertidas o doblamos hojas.	---
<b>28.</b> ¿Tu clase de educación artística se parece o era parecida a los talleres de SaludArte? <b>28.1.</b> ¿qué era diferente?	<b>28.</b> Sí/No  <b>28.1.</b> Abierta	<b>28.</b> No  <b>28.1.</b> No mucho porque ahí en SaludArte se concentraban más en el baile y el canto y ahí te daban el material y en la clase no tenías que llevar todo con anticipación.	<b>28.</b> Sí  <b>28.1.</b> En los dibujos.	<b>28.</b> Sí  <b>28.1.</b> En qué hacemos lo mismo en nutrición y teatro, en nutrición un día hicimos jabones, Mazapanes, chocolates y un día era un concurso de chef y en teatro hacíamos obras de teatro y en educación	---

					artística también hacemos eso.	
	<p><b>29.</b> ¿Crees que tomar el taller de danza de SaludArte te hizo:</p>	<p><b>29.1. Flexible</b></p> <p><b>a)</b> Más flexible</p> <p><b>b)</b> Igual de flexible</p> <p><b>c)</b> Nada flexible</p>	<p><b>29.1.</b></p> <p><b>a)</b> Más flexible.</p>	<p><b>29.1.</b></p> <p><b>b)</b> Igual de flexible.</p>	<p><b>29.1</b></p> <p><b>b)</b> Igual de flexible</p>	--
		<p><b>29.2. Segura de ti mismo</b></p> <p><b>a)</b> Más segura de ti mismo</p> <p><b>b)</b> Igual de segura de ti mismo</p> <p><b>c)</b> Nada seguro de mí mismo.</p>	<p><b>29.2.</b></p> <p><b>a)</b> Más segura de mí misma.</p>	<p><b>29.2</b></p> <p><b>c)</b> Nada segura de mí misma</p>	<p><b>29.2</b></p> <p><b>b)</b> Igual de seguro de mí mismo.</p>	---
		<p><b>29.3. Coordinado</b></p> <p><b>a)</b> Más coordinado</p> <p><b>b)</b> Igual de coordinado</p> <p><b>c)</b> Nada coordinado</p>	<p>29.3.</p> <p>a) Más coordinada</p>	<p>29.3.</p> <p>b) Igual de coordinada.</p>	<p>29.3.</p> <p>a) Más coordinado</p>	29.3.

		<b>29.4.</b> <b>Cuidado de tu alimentación</b> <b>a)</b> Más cuidado en tu alimentación <b>b)</b> Igual de cuidado de tu alimentación <b>c)</b> Nada de cuidado en tu alimentación	<b>29.4.</b> <b>a)</b> Más cuidado en mi alimentación	<b>29.4.</b> <b>a)</b> Más cuidado en mi alimentación	<b>29.4.</b> <b>a)</b> Más cuidado en mi alimentación	---
	<b>31.</b> ¿Sigues practicando algún taller artístico? <b>30.1.</b> ¿Por qué?	<b>31.</b> Si/No <b>30.1.</b> Abierta	30. Sí 30.1. Porque me distraigo y me gusta mucho.	30. Sí 30.1. Porque me lo dan en las clases.	30. Sí 30.1. Natación	30. 30.1.
<b>Educar para la vida</b>						

## Anexo 6. Entrevista piloto.

### Entrevista piloto AV-9-5to-5-P

**A: Entrevistadora**

**B: Entrevistada**

**A: Como ya te había dicho mi nombre es Vanesa soy estudiante de pedagogía de la UNAM, esta entrevista es para un trabajo de titulación consiste en saber las experiencias en el programa saludarte y para ello es hacer valer su voz como niños y niñas.**

**A: ¿Cómo te llamas por favor? B: V**

**A: ¿Cómo estás?**

**B: Bien**

**A: ¿Por favor dime cuántos años tienes?**

**B: 9 años**

**A: ¿En qué año estás?**

**B: En el año... A: Perdón, ¿en qué grado escolar estás? B: 5to**

**A: ¿Te voy a pedir por favor que empieces a esta entrevista describiendo tu forma de ser, ¿Cómo eres qué dirías de ti (soy una niña que le gusta jugar) ? B: Alegre a veces me río y a veces no. A: Muy bien.**

**A: ¿Cuéntame qué haces en un día normal en tu escuela?**

**B: Estudiar y jugar con mis amigos.**

**A: ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?**

**B: Estudiar y jugar con mis amigos.**

**A: ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?**

**B: Que nos enseñan mucho, que los maestros se portan bien con nosotros.**

**A: ¿Hay algo que no te guste de la escuela? B: No A: ¿Todo te gusta? B: Sí**

**A: ¿Qué materias te gustan más y cuáles menos?**

**B: Historia y geografía y las que no me gustan son español. A: ¿Por qué te gusta la historia, geografía? B: Porque la historia me hace ver cuáles eran nuestros antiguos los que descubrieron cosas y geografía porque yo quiero saber sobre el mundo. A: ¿y de las que decías menos por qué no te gustan?**

**B: Porque el español es muy difícil para mí se me complica.**

**A: ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente cuando escuchas el taller de danza salud arte? B:** lo que se me viene a la mente, que yo quiero participar.

**A: ¿Cuánto tiempo estuviste tomando el taller de danza en el programa saludarte?**

**B:** No me acuerdo, pero era desde primero segundo que yo tomaba. **A:** ¿Aproximadamente 3 años?

**B:** Si

**A: De los talleres de salud arte había teatro, danza, música, ¿Cuál taller te gustaba más?**

(Debido a una mala grabación no se puede obtener el audio de estas respuestas)

**A: ¿Podrías decirme y describirme cómo era un día normal en tus clases de danza Qué hace a tu maestra qué hacías tú y tus compañeros cómo era?**

**B:** Pues en danza el maestro tocaba el piano y nosotros bailábamos nos movíamos o a veces ponía juegos **A: ¿Y tú qué hacías y con tus compañeras? B:** Pues yo no sé.

**A: ¿Cómo era un día normal en tu escuela cuando estaba el programa saludarte describe un poco desde que entrabas a las 8 hasta que salías en la tarde?**

**B:** Pues se veía el sol bonito porque así en la mañana daba el sol y en la tarde también se veía bien porque a veces nos ponían afuera y se veía o nos ponían adentro a comer.

**A: ¿Y ahora como es un día normal bueno ahorita ya no está el programa en saludarte te veo diferente ahí ahora que no está el programa?**

**B:** Pues yo me siento mal porque yo quería todavía seguir bailando, hacer arte y jugar fútbol con los amigos (esto lo expresa la niña con una cara triste, pensativa y con sus ojos un poco llorosos). **A: ¿Cómo te sentías cuando tomabas tus talleres por ejemplo que te quedabas de 2:30 a 5:30?**

**B:** Muy feliz. **A: ¿Por qué? B:** Porque eso me emociona y me emociona estar con mis compañeros y con mis amigos y maestros.

**A: ¿Ha cambiado algo en tu vida que tu hayas tomado por ejemplo danza digamos antes de que tú entrarás a tu taller de danza sientes que esté te ayudo en algo ahorita sientes que te dejó algo bueno por ejemplo? B:** Si, pues me dejó el taller para pintar mejor a bailar.

**A: ¿Sigues practicando algún taller artístico de danza o algo así? B: No V: ¿por qué? por ejemplo por ejemplo hay una casa de cultura en tu casa o algo así que puedas tú ir a tomar algún taller o en otro lado que practiques ahora algún arte?; B:** no hay ninguna.

**A: ¿Cómo describirías que eras tú antes de entrar aquí a los talleres en tu escuela?**

**B:** Pues grosera. **A: ¿Y ahora consideras que ya no eres grosera? B:** no. **A: ¿Por qué, sientes que eso tiene que ver con lo que te enseñaron en tus talleres? B:** si, me



enseñaron a calmarme más y no estar ahí con mis compañeros pegándole entonces siento que sí me ayudó.

**A: ¿Tengo entendido que los talleres, hacían presentaciones fuera de la escuela, es así? N: ¿Cómo que presentaciones...? B: si presentar su trabajo en algún teatro o así. B: No. A: ok**

**A: ¿Cuándo entraste a tu taller de danza que pensaste que ibas a aprender? B: Yo pensé que iba a aprender a convivir más con otros niños. A: ¿Y fue así? B: si, si fue así. A: ¿Y te gustó? B: sí.**

**A: ¿Podrías platicarme si de los talleres de danza te ayudo en algo por ejemplo a mejorar tu baile o mejorar tu coordinación? B: Pues le enseñaban a cantar. A: Ok.**

**A: ¿Podrías platicarme alguna experiencia que recuerdes buena o mala que tenga respecto a tu taller de danza? B: pues la buena es que ay no me acuerdo ya no me acuerdo no la buena es que estaba de allá para acá jugando en las sillas la mala es que de qué nos regañaban. A: ¿De qué lo regañaban? B: porque gritaba mozo o corríamos.**

**A: ¿Qué actividades hacían por ejemplo ahorita ya saliste de la escuela antes de que entrarás a los talleres tú qué hacías en las tardes? B: yo me ponía a jugar con mis primos, pero primero hacía mi tarea. A: ¿ahora que ya no está el programa saludarte, que haces por las tardes? B: pues lo mismo que hacía antes con mis primos, nada más que ahora como hago mi tarea y ya no nos dejan jugar después porque tenemos que ir a dormir o a bañarnos.**

**A: Me comentabas que tú ahorita no tomas algo artístico como arte o danza ¿porque? B: porque no hemos encontrado ninguno y además ya no me quiero meter en otro porque ya tengo más cosas que hacer ahorita que estoy en quinto más tarea.**

**A: ¿Cuéntame llevas la clase de educación artística quién te escuela Qué haces ahí cuéntame un poquito? B: ahorita en quinto ya no la tengo sino antes y hacíamos dibujos, o sea como una telaraña, también hice unos erizos y unas cosas que no me salían, eran como unos paisajes. A: ¿y también cantaban o bailaba, aparte de canto tenías actividades, así como canto o baile algo así en la que te movieras? B: No, solo las maestras nos ponían relajaciones, nos decía que cerráramos los ojos y pensáramos en algo y no ponía música relajante**

**A: ¿Tenían algún material en el que se guiaran, así como el libro de matemáticas un libro de texto de educación artística? B: No, ahorita no, sólo la maestra de aquí nos dijo que un tiempo podíamos colorear en nuestro cuaderno o que nuestros papás nos compraran un libro para colorear. A: Ok, y ¿Tú crees que es necesarios un libro que les den como lo demás o no? B: ¿Cómo, no entiendo? A: Que bueno que me dices para que te explique, por ejemplo, tienes tu libro de matemáticas, de español, de historia, de educación artística no tienen ¿Tú crees que necesitarías un libro en el que te puedas ir guiando en esa materia de educación artística donde hacen manualidades? B: No entiendo. A: ¿Tú llevas libros de educación artística? B: Sí, apenas lo vamos a llevar a penas, el lunes. A: Ah, perdón entonces había entendido mal yo, sí llevan, gracias.**

**A: ¿Te gustaría que volvieran a dar taller de danza en tu escuela? B: Sí. A: ¿Por qué? B: Porque me ayuda también a relajarme mucho cuando me siento estresada. A: ¿Te relaja el cuerpo o cómo sientes tu cuerpo? B: Relajada, así como blandita así sin moverme me siento bien.**

**A: ¿Te gustaría que aquí en tu escuela tuvieran nuevamente un taller de danza en el que tú te puedas relajar y eso? B: Sí A: ¿Por qué? B: porque me gustaba mucho y además me sigue gustando a además me gustaría volver hacer todo eso.**

**A: ¿Para tí que significa haber participado en estos talleres en tu escuela, que en tu primaria te hayan dado la oportunidad de tomar estos talleres? B: Pues sí me gustaría recordar y de grande pues quisiera seguir tomando talleres.**

**A: ¿Te gustaría seguir practicando danza? B: Sí**

**A: Quisieras agregar algo más, ya estamos terminando la entrevista, ¿Sí fueron entendibles las preguntas o no, las dije muy rápido o no entendiste la forma en las que pregunté, se te hizo complicado responderlas? B: Se me hizo un poco complicado responderlas. A: ¿Por qué? B: Eso fue hace tiempo y no lo recuerdo tan bien. A: Y ahorita que te hice recordar ¿Qué sentiste? B: Me hizo recordar cómo eran mis maestros, hasta los extraños todavía. A: ¿No te acordabas mucho hasta ahorita que te hice estas preguntas, te hizo recordar lo que había vivido? B: Solo me acuerdo de una persona, bueno de unas varias, el maestro de educación física, los dos gemelos que eran de danza y de una que cuidaba aquí la puerta que tenía el cabello rojizo que se llamaba Perla.**

**A: Recordaste y comprendo lo que comentas, sí ya tiene medio año que fue eso y por eso fue algo complicado responder. Te agradezco mucho Valeria lo que acabas de compartir, te repito esto es muy valioso y que bueno que me diste la oportunidad, Gracias**

