



**Quién soy, qué siento cuando danzo y actúo  
danza-teatro una experiencia de sentido, en la configuración de subjetividad infantil.**

Presentado por:

Mónica Alejandra Alarcón Munévar,

María Judith Calderón Portela,

Jenny Alejandra Yepes Mateus

COHORTE 56

Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y social

Asesor:

Mg. Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá. 2021



**Quién soy, qué siento cuando danzo y actúo  
danza-teatro una experiencia de sentido, en la configuración de subjetividad infantil.**

Asesor:

Mg. Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Magister en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

## Resumen

El siguiente trabajo de grado expone los desarrollos investigativos correspondientes al proyecto, que tuvo por objeto comprender las maneras en que el sentido de las prácticas culturales danza- teatro en la historia vivida por niños y niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil.

Por ello, se aborda esta problematización en tres ejes: primero, desde un *contexto nacional* que permite situar la danza y el teatro en la historia y las políticas públicas en torno a estas; segundo un *contexto local* que da cuenta de la forma en que se dan estas prácticas culturales. De acuerdo con ello a nivel local, en la ciudad de Bogotá, se ha iniciado un proceso en los últimos años, para incorporar dichas políticas de desarrollo sostenible desde el aprovechamiento de las expresiones culturales y un tercer eje que se ha denominado *líneas de fuga*, desde el cual surgen propuestas y formas distintas de asumir y posibilitar el teatro y la danza como prácticas culturales desde otras miradas. Dado el panorama anteriormente expuesto, se hace necesario enunciar aquellas formas en que otros actores sociales reconocen esta problemática y avanzan por caminos distintos a la simple adopción de políticas, adoptando otros espacios de transformación, escape y crítica a estas formas instauradas de ser, experimentar y producir prácticas culturales, y especialmente aquellas que competen al presente estudio como lo son la danza y el teatro.

El propósito general del trabajo de grado estuvo enfocado en comprender las maneras en que el sentido de las prácticas culturales danza- teatro, en la historia vivida por los niños y las niñas podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

El enfoque epistemológico interpretativo, se determinó la metodología fenomenológica, como camino para describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas por un grupo de niños y niñas, en contexto de las prácticas culturales danza-teatro. Para ello, se establecieron cinco categorías metodológicas, como presupuestos no teóricos, que guiaron la posterior reflexión y discusión acerca del fenómeno, como son: experiencia vivida, protagonismo infantil, sujeto fenomenológico, subjetividad infantil y sentido fenomenológico; posteriormente las narraciones pre-reflexivas de los niños y niñas fueron analizadas a través del uso de existenciales, que permitieron comprender que toda experiencia, se da en términos de relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad.

El estudio se propuso indagar sobre los aspectos que rodean al ser humano cuando danza y actúa. Por consiguiente, se presenta la discusión desde dos tópicos, el primero centrado en el *protagonismo infantil*, es decir, el mundo de la vida que configura cada infante dada la experiencia con estas prácticas y la actividad creadora que surge durante su vivencia de sentido.

El segundo tópico analizando la *configuración de la subjetividad infantil*, desde relaciones intersubjetivas que se tejen y los sentidos que emergen de sus vivencias en torno a la danza y el teatro;. La subjetividad, es vista en aspectos como la influencia de las relaciones intersubjetivas que se dan en dichas experiencias, la relación del infante con su entorno y los objetos que acompañan dichas prácticas.

**Palabras claves:**

Cultura, infancia, expresión corporal, culturas artes escénicas, desarrollo participativo

## Dedicatoria

**Jenny Alejandra**

*Este nuevo logro profesional he de dedicárselo a mi hijo porque se ha convertido en mi mayor motivación para continuar creciendo como persona, madre, hija y educadora. A Dios, por brindarme la sabiduría y disciplina que he necesitado a lo largo de mis experiencias vividas.*

*A mis sobrinos Valerie, Jorge y a mi ahijado Thiago como muestra de constancia para que cumplan sus sueños. A mis hermanos; a mi mamá por su compromiso hacia sus hijos y a mi padre que continúa guiándome desde el Cielo.*

**María Judith**

*En este recorrido académico y de vida me han acompañado grandes personas que me han posibilitado el estar aquí, a ellos gracias por su compañía y palabras de aliento, a mis herman@s que me han acompañado siempre, a mis sobrinos y mi motor que me impulsa a seguir, a la luz que me despeja el camino en mi andar. Muchas gracias a cada uno de ellos.*

**Mónica Alejandra**

*Se la dedico a mi Dios quién supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se presentaban, enseñándome a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento. A mi madre Luz Dary Alarcón Munévar quien con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.*

## Agradecimientos

*A Dios por abrirnos las puertas para cumplir nuestras metas.*

*A nuestros familiares por apoyarnos y acompañarnos en esta experiencia académica.*

*A las familias de los y las niñas que participaron en este proceso, por permitirnos conocer parte de sus experiencias cotidianas, pasadas y anhelos en el campo de la danza y el teatro; e incluso de su intimidad familiar y de infancia.*

*A nuestra directora de tesis Yolanda Gómez Mendoza, quien, con su experticia, asesoría y acompañamiento, nos permitió aprender del arte de investigar con ética, rigurosidad y pasión.*

*Y, por último, a los niños y las niñas que formaron parte de este estudio por compartirnos sus experiencias tal y como las vivieron. Por supuesto, a sus padres, madres y/o adultos cuidadores; quienes favorecieron su participación, como población sujeto.*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1</b>		<b>8</b>
<b>2</b>	<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>13</b>
3.1	EJE 1: POLÍTICAS CULTURALES	14
3.2	EJE 2: PRÁCTICAS CULTURALES	18
3.3	EJE 3: LÍNEAS DE FUGA	20
3.4	ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
3.5	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	28
3.6	PROPÓSITOS	28
3.6.1	<i>Propósito general</i>	28
3.6.2	<i>Propósitos específicos</i>	28
3.7	JUSTIFICACIÓN	29
<b>4</b>	<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>31</b>
4.1	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31
4.1.1	<i>Nivel epistemológico- paradigma Interpretativo</i>	32
4.1.2	<i>Nivel metodológico- perspectiva Fenomenológica</i>	33
4.1.3	<i>Nivel Técnico</i>	36
4.1.3.1	Métodos empíricos	37
4.1.3.2	Métodos reflexivos	40
4.1.4	<i>Población sujeto</i>	43
4.1.5	<i>Ruta metodológica</i>	45
4.2	CATEGORÍAS METODOLÓGICAS	46
4.2.1	<i>Subjetividad infantil</i>	48
4.2.2	<i>Protagonismo infantil</i>	51

	8
4.2.3 <i>Experiencia vivida</i>	52
4.2.4 <i>Sentido fenomenológico</i>	55
4.2.5 <i>Sujeto fenomenológico</i>	56
<b>4. HALLAZGOS</b>	<b>58</b>
4.1 <b>RELACIÓN VIVIDA (RELACIONALIDAD)</b>	60
4.2 <b>ESPACIO VIVIDO (ESPACIALIDAD)</b>	66
4.3 <b>TIEMPO VIVIDO (TEMPORALIDAD)</b>	71
4.4 <b>CUERPO VIVIDO (CORPORALIDAD)</b>	76
4.5 <b>MATERIALIDAD VIVIDA</b>	82
<b>5 DISCUSIÓN</b>	<b>89</b>
<b>6 CONCLUSIONES</b>	<b>101</b>
<b>7 ANEXOS</b>	<b>111</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ruta metodológica	43
Ilustración 2. Relación vivida.	58
Ilustración 3. Relación vivida.	60
Ilustración 4. Espacio vivido.	63
Ilustración 5. Tiempo vivido.	64
Ilustración 6. Tiempo vivido.	65
Ilustración 7. Cuerpo vivido	67
Ilustración 8. Cuerpo vivido.	68
Ilustración 9. Materialidad vivida.	72

**INDICE DE ANEXOS**

Anexo 1. Instrumento	95
Anexo 2. Instrumento de caracterización	96
Anexo 3. Entrevista fenomenológica	97
Anexo 4. Instrumento de existenciales	98
Anexo 5. Instrumento de análisis fenomenológico (Rejilla)	102

## 2 Presentación

El presente documento expone los desarrollos investigativos correspondientes al proyecto, que tuvo por objeto comprender las maneras en que el sentido de las prácticas culturales danza-teatro en la historia vivida por niños y niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil.

Desde un enfoque epistemológico interpretativo, se determinó la metodología fenomenológica, como camino para describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas por un grupo de niños y niñas, en contexto de las prácticas culturales danza-teatro. Para ello, se establecieron cinco categorías metodológicas, como presupuestos no teóricos, que guiaron la posterior reflexión y discusión acerca del fenómeno, como son: experiencia vivida, protagonismo infantil, sujeto fenomenológico, subjetividad infantil y sentido fenomenológico; posteriormente las narraciones pre-reflexivas de los niños y niñas fueron analizadas a través del uso de existenciales, que permitieron comprender que toda experiencia, se da en términos de relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad.

Como hallazgos del estudio, se resalta que las prácticas culturales danza-teatro, existen en tanto cobran significado en la vida de los niños y niñas, es decir, danzar y actuar no son cosas u objetos dados, sino que adquieren un significado en la consciencia de cada sujeto, dada la experiencia vivida. Siendo, en este caso una experiencia de alegría y felicidad, que genera actitudes de solidaridad, trabajo en equipo, confianza en sí mismo y en los otros, reconocimiento de habilidades, expresión de emociones desde la corporalidad; entre otras, llegando a representar

una práctica de sentido en el mundo de la vida que construye cada sujeto niño-niña, vista en el deseo manifiesto por vivir más experiencias, por continuar danzando y actuando en su vida adulta y por enseñar y compartir con otros estas vivencias.

Con ello, las prácticas danzar y actuar se hacen imagen en la vida de los niños y niñas, como vehículo para manifestar su subjetividad de forma protagónica, siendo prácticas que permiten a la niñez construir relaciones intersubjetivas, exponer la corporalidad en diferentes escenarios, tomar decisiones en cuanto a intereses artísticos particulares y grupales; expresar deseos de libertad, de autonomía e independencia desde la emocionalidad que atraviesa sus sentidos, y a su vez, su práctica influye en la configuración de subjetividades con capacidad creadora y de agencia social frente a las tensiones con el mundo adulto.

### 3 Planteamiento del problema

Para un educador, la pregunta por la subjetividad infantil representa un conjunto de reflexiones sobre aquello que observa cotidianamente en el infante; implica un esfuerzo por comprender la existencia de un campo de tensiones entre las experiencias vividas por niños y niñas, las relaciones intersubjetivas que construye en dichas prácticas y los modos de ser, sentir, decir y hacer que se manifiestan; frente a los ya construidos por los adultos, los cuales generalmente se pretenden instaurar como verdades o únicos caminos. Un interés genuino por conocer dicha subjetividad exige prescindir de un concepto único de infancia, o referirse a ella en forma singular; para abrir la posibilidad de comprender las infancias en plural como múltiples posibilidades de ser en el mundo que los rodea.

Para ello, se condujo la reflexión desde dos prácticas culturales que se dan en la niñez como son la danza y el teatro, identificando en ellas la posible manifestación de una subjetividad infantil, como expresiones artísticas que permiten que el ser se revele desde su corporalidad, su oralidad; desde lo considerado real y su relación con lo imaginable y lo fantástico. Además, como maestras se observa que a través de la danza y el teatro los niños y niñas desarrollan su espontaneidad, imitan situaciones que previamente han conocido y a su vez imaginan desenlaces distintos; es decir, que al parecer intentan representar desde su pensamiento el mundo que están comenzando a habitar y experimentar.

Por lo tanto, es desde este lugar -el de las prácticas culturales de danzar y actuar-, desde el cual surge la pregunta por la subjetividad infantil; pero la cual lleva a su vez a un camino de preguntas sobre ¿cómo viven esta experiencia cultural los niños y las niñas?; ¿Cómo viven, experimentan y construyen los infantes sus propias experiencias culturales y artísticas?; ¿cómo

viven los infantes las propuestas pedagógicas que los adultos les proponen?; y consecuentemente, ¿qué significa para la niñez danzar y actuar?

Estas cuestiones se problematizan aún más, cuando se identifica que danzar y actuar, como prácticas culturales, no son precisamente connaturales al sujeto, y específicamente al sujeto infante; sino que con el tiempo han estado enmarcadas en modos de habitar específicos de ciertos grupos humanos, se han convertido en formas de construir identidad e incluso han sido objeto de políticas para su regulación. Lo cual, hace más compleja la tarea por comprender las maneras en que estas prácticas culturales son una expresión de protagonismo de niños y niñas en la configuración de una subjetividad infantil.

Por ello, se aborda esta problematización en tres ejes: primero, desde un *contexto nacional* que permite situar la danza y el teatro en la historia y las políticas públicas en torno a estas; segundo un *contexto local* que da cuenta de la forma en que se dan estas prácticas culturales; y un tercer eje que se ha denominado *líneas de fuga*, desde el cual surgen propuestas y formas distintas de asumir y posibilitar el teatro y la danza como prácticas culturales desde otras miradas.

### **3.1 Eje 1: Políticas culturales**

En este primer eje se problematiza la forma en que las prácticas culturales de los diversos grupos sociales han sido objeto de regulación a través de políticas de carácter público o institucional que direccionan las formas en que dichas prácticas se deben dar; siendo visibles en sectores tan diversos como la educación o la economía. Con ello, se presume que parte de estas políticas puedan tener influencia en las formas como el sujeto infante percibe, asume y vivencia

estas dos prácticas culturales a saber, como ejemplo de ello, las directrices educativas en términos curriculares, que colocan en uno y otro lugar la enseñanza de las artes.

A nivel internacional se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos de los Niños y las Niñas, que el juego y la recreación es uno de los derechos fundamentales para el desarrollo físico, psicológico e incluso cultural de la niñez, dando lugar a políticas nacionales y locales que promuevan el pleno ejercicio de ello. Evidencia de ello, a nivel nacional se encuentra la Constitución Política de Colombia del año 1991, como carta magna que se sustentan en leyes que reconocen, desarrollan y promueven una serie de mecanismos para que dichos derechos sean reconocidos y otorgados a los ciudadanos; desde la cual se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural como fundamento de nacionalidad.

A nivel educativo, se evidencia que el Ministerio de Educación Nacional en su Ley General de Educación Ley 115/1994 en concordancia con lo dispuesto anteriormente, reglamenta los fines de la educación y entre otras, el currículo y las áreas que se deben enseñar a nivel nacional, reconociendo la expresión artística como parte fundamental del desarrollo. Además, reconoce el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de diversas culturas; la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo; y añade que el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo desde los grados que corresponden a la educación inicial hasta la educación media.

Así mismo, los lineamientos curriculares para el área de Educación Artística, supuestos por el Ministerio de Educación Nacional, afirman que “nuestro desarrollo artístico pasa por la expresión avasallada, en un proceso de reestructuración de su identidad y en la protesta manifestada por la fuerza de las etnias y las culturas” (MEN, 1994, p. 4), de lo cual se infiere que

la cultura y sus expresiones artísticas, son manifestaciones humanas que juegan un papel distinguido en la construcción de identidad tanto individual como colectiva y van más allá de favorecer o enriquecer la acumulación de capital.

Lo anterior, refleja que existe una intención institucional por hacer de las expresiones artísticas un vehículo que fomente ciertas identidades consideradas nacionales o regionales; las cuales pueden influir en la configuración de subjetividades ya sea para promover o para restringir la expresión de las mismas en un contexto determinado; aunque a su vez, representa para la niñez una práctica que promueve la participación para vincularse con otros; para escuchar, cuidar, organizarse e incidir en espacios culturales. Por ello, se considera pertinente contemplar los escenarios en los que se producen estas prácticas, su intención y particularmente la forma como los sujetos viven y sienten dichas experiencias artísticas.

Es así, como se encuentra que a nivel económico también existe una incidencia sobre las prácticas culturales, lo que es evidente en la actual llamada economía naranja, enmarcada dentro de políticas globales de desarrollo sostenible. Desde el actual Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del presidente Iván Duque, *Pacto por Colombia, pacto por la equidad, 2018-2022*, se asume una posición hacia la cultura desde los postulados de la Agenda 2030 con sus objetivos de Desarrollo Sostenible contemplado en los siguientes estándares: educación de calidad, trabajo decente, y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; ciudades y comunidades sostenibles; y una política de alianzas para lograrlo.

Por su parte, la Ley 1384 por la cual se fomenta la economía naranja, cuyo objetivo es desarrollar, fomentar, incentivar y proteger las industrias creativas con una fuerte apuesta por sectores de creación, producción y comercialización de bienes y servicios, basados en contenidos

intangibles de carácter cultural; lo cual presenta la riqueza cultural de una nación como fuente de expansión e innovación hacia nuevas ideas, que potencien la comercialización y el mercado; es decir, una cultura al servicio del desarrollo económico. Es por ello, que actualmente diversos sectores políticos han comenzado a reconocer el papel que juega la cultura para iniciativas económicas, financieras e incluso con vistas hacia reformas sociales; desde discursos que resaltan la creatividad y espíritu innovador como competencias empresariales que promueven la cultura como mecanismo de desarrollo.

En este sentido las prácticas culturales como danza y teatro, ya no representan tanto la manifestación de la fuerza de las etnias y las culturas en términos de fortalecimiento de la identidad cultural, sino que empiezan a representar un valor y un capital provechoso en términos económicos. Esto repercute a su vez en el campo educativo, visto por ejemplo, en los objetivos en el currículo de artística, diseñados desde indicadores como la cantidad de horas de instrucción que se debe dar; la búsqueda de estrategias para equiparar la cultura propia con la “alta cultura”; conferir mayor formación a los profesionales del sector de la cultura para fortalecer sus conocimientos; con la pretensión de incrementar el desarrollo económico y potencial cultural del país; como medidas que son estudiadas y evaluadas sin tener en cuenta los contextos sociales y culturales propios.

En suma, esta perspectiva de la cultura afecta indirectamente la forma como los infantes se relacionan con las diversas expresiones artísticas, dejando de ser sujetos pasivos para la economía para convertirse en consumidores activos, que van creciendo más rápido, están más conectados, son más directos y tienen un fácil acceso a la información; demostrando el interés de

los adultos por ver en los niños y las niñas objetos de consumo y no sujetos con capacidad de agencia social.

Sin embargo, como se verá en el siguiente eje problematizador, surge la pregunta sobre ¿cómo se van a poner en diálogo el sector económico, el sector educativo y los colectivos con liderazgo cultural para llevar a cabo dichas políticas?; ya que históricamente se ha evidenciado que la riqueza cultural colombiana ha sido objeto de discriminación y abandono; ignorando las necesidades y particulares de los diversos grupos poblacionales, escasamente nombrados en la Ley como parte de la diversidad cultural nacional. Además, asumiendo la diversidad biocultural de la nación y los territorios, frente a la lectura de los estudios de niñez, sigue vigente la pregunta por el involucramiento de niños y niñas en la producción de sentido que confieren a estas prácticas culturales.

### **3.2 Eje 2: Prácticas culturales**

A nivel local, en la ciudad de Bogotá, se ha iniciado un proceso en los últimos años, para incorporar dichas políticas de desarrollo sostenible desde el aprovechamiento de las expresiones culturales, proceso que corresponde a los lineamientos del Ministerio de Cultura. Es por ello, que la Secretaría Distrital de Cultura ha diseñado y divulgado dos estrategias digitales para niños y niñas como son las plataformas Maguare y MaguaRED; siendo la primera un portal web con contenidos culturales y expresiones artísticas con el fin de promover el ejercicio cultural; y la segunda que propone el diálogo entre agentes cuidadores, agentes educadores y agentes culturales. Estas plataformas, inciden en la forma cómo los infantes apropian y reproducen la diversidad cultural de su contexto, dando lugar a discursos, prácticas y saberes que se constituyen en formas de subjetivación.

Con ello, se evidencia lo que se ha venido llamando como una niñez consumidora, siendo parte de la política global antes descrita, en la cual el sujeto es considerado el centro de la política y de la estrategia de desarrollo; asumiendo al sujeto como consumidor y desconociendo su capacidad crítica. En este sentido, se le otorga importancia como individuo con capacidad de consumir, por lo tanto, con *libertad* de elegir entre la variedad de productos culturales que se oferten y con potestad de demandar aquellos productos culturales que convenga; siendo importante para los empresarios conocer los intereses, gustos e incluso deseos de los sujetos para proveer como industria los escenarios e infraestructura capaces de intensificar y satisfacer la asistencia masiva de público.

En este sentido, las prácticas culturales, antes vistas o, dicho de otra manera, ignoradas como simples prácticas culturales diversas y regionales; ahora son reconocidas como un potencial económico, siendo un campo nuevo para la institucionalidad en el sector cultural. Por lo cual, quienes lideran acciones a su favor, carecen de información y líneas de base para la toma de decisiones, dejando en evidencia el poco diálogo intercultural existente; además de la falta de recursos destinados a diferencia de otros Ministerios o Secretarías, siendo el campo de las artes al cual menos recursos se le asigna por parte del Estado, lo cual es expuesto en el Plan Decenal de Cultura 2012-2021, como una de las necesidades y tensiones a trabajar.

Lo anterior, se debe en parte a las condiciones de discriminación e invisibilización histórica de grupos, poblaciones y colectividades a quienes se les ha vulnerado en el libre desarrollo de sus prácticas culturales, alterando la construcción de identidad de las comunidades y empobreciendo la diversidad cultural del país. Este desconocimiento generalizado sobre las dinámicas propias de cada grupo cultural, se demuestra también en la baja participación de los

mismos en el diseño, apropiación e implementación de políticas públicas; que podría tener incidencia en términos de promoción, divulgación, valoración y reconocimiento de sus prácticas, saberes, costumbres y expresiones artísticas; siendo ahora presionados a hacer parte de dinámicas globales de homogeneización y de políticas de desarrollo sostenible sin ejercicios de diálogo y construcción participativa.

Por último, se identifica que las políticas de Desarrollo Sostenible con la estrategia de Economía Naranja ven en la riqueza cultural de cada país, un capital que puede potenciar el crecimiento económico; lo cual ha generado tensiones en diversos sectores sociales, al resaltar que esta apuesta no surge de un diálogo intercultural, y contrario a ello, se evidencia un Estado que mantiene en una suerte de abandono a las comunidades. A esto se añade, que su riqueza cultural es reconocida por otros sectores, con intenciones lucrativas, desconociendo el valor histórico y social de los saberes y prácticas que han permanecido al interior de las familias de cada comunidad por años y que ahora vienen a ser transformadas incluso con la forma como los niños y niñas consumen nuevas tendencias en abandono de una cultura propia; siendo pertinente cuestionarse el sentido que otorgan los niños y niñas a dichas prácticas culturales.

### **3.3 Eje 3: Líneas de fuga**

Ahora bien, dado el panorama anteriormente expuesto, se hace necesario enunciar aquellas formas en que otros actores sociales reconocen esta problemática y avanzan por caminos distintos a la simple adopción de políticas; por lo cual se ha decidido denominar este tercer eje como líneas de fuga; es decir, como espacios de transformación, escape y crítica a estas formas instauradas de ser, experimentar y producir prácticas culturales, y especialmente aquellas que competen al presente estudio como lo son la danza y el teatro.

Autores como Kincheloe & Steinberg (2000), reivindican la participación de las propias comunidades y especialmente de la niñez en la construcción de cultura, afirmando que “los estudios culturales, con su atención a la dinámica del discurso del campo, tienen interesantes posibilidades de nuevas maneras de estudiar específicamente la educación de la infancia” (Kincheloe y Steinberg, 2000, p. 76). Con ello, se resalta la apuesta por escuchar pensamientos, sentires y memorias de niños y niñas, partiendo de la experiencia vivida y del rol de la familia como principal institución en la sociedad, con capacidad para impulsar el aprendizaje de la cultura, e incluso dinamizador de expresiones como la danza y el teatro.

Estas líneas de fuga que estudian prácticas culturales de danza y teatro, están relacionadas con la dimensión corporal, social y de auto trascendencia; apartándose de la comprensión hegemónica que ha caracterizado a las artes escénicas; desde su postura otorgan protagonismo las experiencias de vida de infantes y adultos, y destacan los significados en su corpus conceptual. En cuanto a la dimensión corporal, se considera al cuerpo como medio físico que le permite al sujeto interactuar con otras realidades del mundo circundante; expresar sentimientos, emociones y sensaciones percibidas en su entorno social, y situarse en el aquí y el ahora de su existencia misma.

Por consiguiente, desde esta dimensión corporal, deviene la auto trascendencia, desde la cual el cuerpo representa para el sujeto una fuerza que lo impulsa, lo trasciende, lo extralimita y lo desborda, en búsqueda del desequilibrio del mundo que lo irrumpe y lo cuestiona por su hacer y proceder; siendo la danza y el teatro artes escénicas fuente de trascendencia, que le brindan al sujeto la posibilidad de ser y estar con los otros, y a su vez le permite construir diversas comprensiones de la realidad.

En este sentido, las prácticas culturales danza y teatro, representan para la niñez, vehículos para expresar la corporeidad, recrear tanto su mundo conocido como aquellos que aún considera extraños; les posibilita expresar emociones, sentimientos y ritmos que aportan a la construcción de una consciencia de sí mismo, de los otros y del espacio. Ejemplo de estas líneas de fuga, se encuentran la biodanza, por un lado, que comprende al sujeto como un sistema de integración afectiva, introduciendo a través de la música y el canto vivencias y emociones de forma consciente; y la danza creativa por otro, con interés de potenciar la expresión espontánea, creativa y afectiva por medio de la música y las interacciones que se comparten con el grupo, desde el reconocimiento del propio cuerpo o la danza motora, cuyo propósito es canalizar el estrés, las tensiones y las depresiones.

En cuanto a la dimensión social, se afirma que la niñez se desarrolla en un mundo que les es familiar, que les permite comenzar a interactuar con aquel mundo circundante en principio extraño; por lo cual no son islas a la deriva sino el producto de nuevas interacciones sociales en las cuales se reconocen como un ser único, pero a la vez comparten características similares con otros, que les permite identificarse y pertenecer a una cultura y una sociedad, ejemplo de ello, es el teatro del oprimido, siendo una apuesta artística que permite a los niños y niñas comenzar a descubrir y comprender su mundo, sintiéndose actores activos y centrales con capacidad de transformar la experiencia vivida y darle su propio desenlace, como forma de consciencia de lo vivido; o el teatro psicodramático que se dirige al desarrollo de la espontaneidad y la creatividad.

Esta formas de comprender las culturas escénicas, toman un distanciamiento de representaciones hegemónicas, desde las cuales, la niñez es desprovista de su capacidad de imaginar, crear, recrear su propio ser, el de otros y su mundo; por el contrario, para estas

opciones divergentes, el infante está en la capacidad de reconocer al otro, por lo que la experiencia vivida es dotada de sentido al compartirla con otros, a lo que Rizo (2014), define como sujeto trascendental, es decir como sujeto “intencionalmente inter-conectado (...) el sustrato permanente e inseparable de un flujo continuo de experiencias vividas- actuales y posibles” (Rizo, 2014, p. 302).

Estas apuestas alternativas de acercarse a la comprensión de prácticas culturales, desde la experiencia y el sentido que el sujeto les otorga, se convierten en líneas de fuga que sugieren otro tipo de comprensión, desde las emociones y sentires que generan; otorgando un mayor protagonismo a la experiencia del sujeto consigo mismo y los otros a través de estas prácticas. Por tanto, estos estudios, resaltan que las prácticas diferenciales, no están atadas a particularidades que se desprenden de las artes escénicas, ni a los controles que se ejercen sobre el cuerpo; sino que buscan la esencia de la propia existencia, el sentido que aferra al sujeto a la vida y su cotidianidad como experiencias de toda subjetividad. Siendo apuestas que le permiten al sujeto infante expresar su relación con el mundo familiar, con los mundos extraños circundantes y consigo mismo de forma natural, espontánea y creativa; por lo cual se considera pertinente la cuestión y búsqueda por otras posibilidades de encuentros de la danza y el teatro.

Sin embargo, desde estas líneas de aproximación al fenómeno, continúa la pregunta por el sujeto mismo, por comprender el lugar de la danza y del teatro en la experiencia vivida, por auscultar la forma en la que el sujeto construye una imagen de estas prácticas y les otorga sentido como parte de su mundo. Siendo preguntas que quedan abiertas y que al parecer exigen alejarse del concepto de danza como algo dado, con sus variantes, técnicas, tipos y categorías; para

comprenderla en clave del sujeto que las configura, que las clasifica, que las nombra como aquel que ha construido un sentido sobre esta práctica y por tanto le ha dado un lugar como objeto.

### **3.4 Estado de la cuestión**

El rastreo de antecedentes efectuado con ocasión de la configuración del problema de investigación del que da cuenta este informe, se realizó sobre el tema definido como prácticas culturales de danza y teatro en población infantil; revisando 30 documentos entre los que se encuentran 20 tesis, 5 revistas, 2 artículos indexados y un libro producto de investigación. Tomando este corpus, se analizan las cuestiones planteadas, las metodologías usadas y los resultados que arrojó cada estudio; identificando su aporte al presente proyecto.

De acuerdo con esto, fue posible clasificar los estudios en cuatro categorías a saber. Una primera categoría, contempla los estudios que se enfocan en analizar los aportes de la danza y el teatro en procesos cognitivos como la atención, esencial en el proceso de aprendizaje; una segunda categoría hace referencia a investigaciones sobre el rol que tiene la danza y el teatro en el currículo escolar, su importancia y función en comparación con otras asignaturas en el contexto educativo; como tercera categoría se encuentran los estudios enfocados en investigar los usos de la danza y el teatro como formas de expresión corporal para el desarrollo de la motricidad gruesa, la inteligencia espacial y el desarrollo de la autonomía en la infancia; por último, una cuarta categoría presenta los estudios que destacan los beneficios de la danza y el teatro en apoyo a procesos para mejorar la comunicación, la convivencia y las relaciones intra e interpersonales que construyen los infantes desde una postura crítica de la expresión artística y cultural.

En cuanto a la metodología, se encontró el uso de diversos enfoques y métodos, con una tendencia por la investigación social, o llamada de segundo orden, desde la cual se combina la investigación documental exploratoria con el trabajo de campo y se apropian enfoques desde un paradigma socio crítico. Desde esta tendencia, se reconoce la importancia de comprender las significaciones, imaginarios, prácticas sociales y la construcción de realidad que se produce en diferentes contextos históricos de los sujetos investigados, encontrando metodologías de tipo descriptivo, etnográfico, hermenéutico, fenomenológico; y otras como la Investigación Acción Participación- IAP por su sigla o la sistematización de experiencias.

Los estudios de tipo descriptivo han logrado representar las características, roles, funciones y sentido histórico que han tenido las artes en el contexto educativo; las prácticas y experiencias pedagógicas que se ofrecen a los infantes; mientras que, desde el enfoque etnográfico, los estudios pretenden mostrar descriptivamente las prácticas cotidianas en contextos escolares desde las experiencias de los sujetos que allí se relaciona. Por su parte, los estudios que se desarrollan desde una metodología fenomenológica, presentan una comprensión de la problemática desde el estudio del fenómeno o de las experiencias tal como se presentan, desde la vivencia de los propios sujetos; mientras que aquellos estudios de tipo hermenéutico pretenden realizar una interpretación de la problemática dentro del contexto social e histórico en el cual se desarrolla y las estructuras internas como fuente de significación profunda.

Por otro lado, se encuentran metodologías que además de comprender el fenómeno desde la experiencia de los sujetos investigados, busca poner en marcha posibles soluciones que impacten o transformen las problemáticas planteadas e incluso que promuevan la participación activa de los sujetos en dicha resolución. Dos de las metodologías encontradas son la Investigación

Acción Participación IAP y la sistematización de experiencias, la primera se orienta a plantear una solución a la problemática desde un trabajo conjunto entre investigador y comunidad investigada; analizando problemáticas sociales y/o familiares que pueden ser trabajadas desde los beneficios e impacto que tiene el desarrollo de prácticas artísticas como la danza y el teatro tanto a nivel individual como comunitario y social; y la segunda consolida de forma rigurosa las memorias del proceso realizado con las comunidades.

Otro aspecto revisado, corresponde a los resultados alcanzados por las investigaciones, en el que se considera al sujeto como protagonista de las prácticas, siendo el individuo quien aprende y expresa su capacidad creadora. Además, se hace énfasis en los usos, fines e impacto que tienen estas prácticas a nivel individual y comunitario, en resolución de conflictos familiares o sociales e incluso en la construcción de ciudadanías y su importancia para el fomento de prácticas pedagógicas en el ámbito educativo.

Los resultados de dichos estudios mostraron que las prácticas de danza y teatro han sido usadas con infantes y jóvenes, con el fin de promover el desarrollo de habilidades artísticas y a su vez, intervenir en problemáticas del contexto, evidenciando la preocupación de los investigadores por fenómenos sociales en los cuales se encuentran inmersos niños y niñas, teniendo en cuenta sus experiencias de vida y motivaciones. En cuanto a la creatividad, los resultados de diferentes investigaciones demuestran que la creatividad es un derecho y no un privilegio de unos pocos, siendo fundamental promoverla desde un lenguaje que permita la exploración en todas las edades, por lo que se desarrollan estudios con infantes o jóvenes en general y no con artistas profesionales, potenciando aprendizajes en diversos aspectos.

Este tipo de investigaciones, mostró que la danza y el teatro, en procesos creativos, permiten fortalecer en los sujetos investigados, otras capacidades como la resiliencia para asumir crisis que se viven a nivel personal, familiar o comunitario. Además, los estudios concluyen que la corporalidad es fundamental para el desarrollo del ser humano y su forma de relacionarse con el mundo; ya que el sujeto se mueve para ser y existir, y es a partir del movimiento que el ser humano se transforma constantemente, siendo la experiencia de vida, una experiencia desde el cuerpo que lo habita y la expresividad que brota de ellos.

Frente al aprendizaje, las investigaciones resaltan que las expresiones artísticas como la danza y el teatro, permiten la apropiación de conocimiento con mayor interés, potencializan el desarrollo integral de los niños y niñas; permite la reflexión de saberes y experiencias, contribuyendo significativamente a la participación de la niñez en diferentes hitos culturales; siendo además formas de comunicación no verbal que potencian el reconocimiento con el otro y las posibilidades de encuentro desde una postura de enriquecimiento cultural. Lo cual contribuye a una construcción de ciudadanía desde prácticas y experiencias basadas en el movimiento, la corporalidad y la expresión emocional como ejes fundamentales el desarrollo del ser humano y su convivencia con otros.

Dado los resultados del estado de la cuestión, se concluye que, en su mayoría, definen las prácticas de danzar y actuar como herramientas o vehículos que facilitan otros procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales en el ser humano. Sin embargo, se mantiene la cuestión por indagar y acentuar el valor de sentido en función de la subjetividad infantil, es decir, auscultar los significados y representaciones que el niño y la niña confiere a estas prácticas desde su experiencia. Por lo tanto, se propone explorar un camino desde el método fenomenológico,

como aquel que hace posible desentrañar el sentido que subyace a las prácticas y aproximarse a la comprensión del fenómeno desde las vivencias de los propios sujetos, como dadores de sentido.

### **3.5 Formulación del problema**

¿De qué manera el sentido de las prácticas culturales de danza y teatro, en la historia vivida por niños y niñas podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

### **3.6 Propósitos**

#### **3.6.1 Propósito general**

Comprender las maneras en que el sentido de las prácticas culturales danza- teatro, en la historia vivida por los niños y las niñas podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

#### **3.6.2 Propósitos específicos**

- Exponer la experiencia personal originaria de niños y niñas vivida en las prácticas culturales de danza y teatro.
- Descubrir el sentido Fenomenológico que otorgan niños y niñas a las prácticas de danza y teatro en las que participan.
- Analizar en la experiencia expuesta, posibles expresiones de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

### 3.7 Justificación

Se presenta a continuación la pertinencia social de la investigación, sus implicaciones educativas y la relevancia tanto teórica como metodológica para el campo de estudios de la niñez.

Desde el rol profesional de maestras con experiencia en población infantil, se considera conveniente realizar una investigación que muestre las maneras en que las prácticas culturales de danza y teatro que experimentan los niños y niñas en diversos contextos sociales y educativos, representan formas complejas de expresión de una subjetividad infantil; las cuales merecen ser estudiadas como objetos que tiene lugar en la vida subjetiva del niño y la niña. Con ello, se asume que estas expresiones artísticas no existen fuera del sujeto o independientes a él, sino que existen en la medida en que el sujeto las hace vivas a través de sus experiencias, les otorga sentido; siendo necesario indagar la práctica desde los sentires del cuerpo vivido y la narrativa de experiencias pre-reflexivas.

El estudio muestra la producción de sentido que configuran los niños y niñas en sus experiencias de danzar y actuar, exaltando el valor social que cobran sus vivencias y correlatos de las mismas. Siendo experiencias que contribuyen al desarrollo de la personalidad, al trato social entre los sujetos, a la formación del carácter, al fomento de la sensibilidad y a la promoción de valores, es decir, a la construcción de humanidad; lo cual a su vez aporta al cultivo de la cultura de una sociedad, siendo “un medio eficaz para provocar la participación espontánea y social” (Osorio, 2014, p. 79) de los sujetos.

Por lo cual, sus aportes son relevantes para quienes trabajan en campos como la cultura, la educación, el cuidado de la niñez, e incluso para los mismos actores familiares que se encuentren interesados en comprender lo que experimentan los niños y niñas mientras disfrutaban de estas prácticas de expresión artística; con un impacto en la forma como se acompañan, diseñan y desarrollan propuestas pedagógicas, recreativas y sociales desde estas prácticas culturales y artísticas.

La investigación tiene un valor teórico, especialmente para el campo de estudios de la niñez, con influencia en todos aquellos intereses académicos relacionados con la configuración de la subjetividad infantil, al reconocer en los niños y niñas sujetos productores de sentido y resaltar en la reflexión de la experiencia una forma de aproximación a la comprensión de problemas prácticos; siendo la experiencia, como lo plantea Husserl, citado por Rizo (2014) el puente que permite al sujeto apropiarse de su mundo familiar y acercarse a mundos circundantes extraños posibles. Además, los postulados teóricos que se tuvieron en cuenta, permitieron explorar estas prácticas culturales de forma reflexiva, con el fin de comprender el sentido fenomenológico de las mismas en los sujetos infantes.

Con ello, se resalta la utilidad metodológica del estudio, ya que, en coherencia con lo anterior, se tomó la fenomenología como metodología centrada en la experiencia vivida, otorgando un interés especial a las narraciones fenomenológicas que hacen los niños y niñas sobre sus vivencias de danza y teatro; además de reconocer su participación en escenarios culturales como una posible expresión de subjetividad infantil, dotada de significados que son escuchados, expuestos e interpretados por el presente estudio. Por lo cual, los resultados se expresan en un lenguaje fenomenológico, que en palabras de Van Manen (2016), “requiere de

toda la medida y la complejidad del lenguaje, de la prosa y lo poético, lo cognitivo y lo phático” (Manen, 2016, p. 32); aportando al diseño de instrumentos para la producción y análisis de datos desde este enfoque metodológico.

Por último, el estudio representa un aporte a la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, en el fortalecimiento y reflexión de las prácticas de maestros, la comprensión de subjetividad infantil; enriqueciendo la trayectoria investigativa, impulsada por la Fundación Centro Internacional de Educación CINDE, con relación a estudios de la niñez y su incidencia en contextos educativos y sociales. Siendo fuente de comprensión para este y otros problemas prácticos; dejando abiertas otras cuestiones sobre la configuración subjetiva de la niñez, el rol de niños y niñas en la producción de cultura y con ello la capacidad de agencia social de la niñez.

## **4 Marco Metodológico**

En el siguiente capítulo se presentan las decisiones metodológicas que guiaron el estudio, a nivel epistemológico, metodológico y técnico; en este nivel técnico se describen los métodos empíricos y reflexivos que se usaron, la población sujeto de investigación; se detalla la ruta metodológica y sus fases; y por último se exponen las categorías metodológicas que se determinaron para comprender el fenómeno.

### **4.1 Diseño de la Investigación**

El presente estudio, se diseñó de acuerdo con los fundamentos epistemológicos para realizar investigación social (Ibañez, 1994), que describe los tres niveles que se deben considerar y

definir para cualquier estudio riguroso. El primer nivel, denominado *epistemológico* es desde el cual se fundamenta la comprensión de mundo que se tiene como investigadoras y por consiguiente el paradigma desde el cual se ha decidido abordar el problema; el segundo nivel es llamado *metodológico*, en el cual se define el método en coherencia con el anterior nivel; y por último, en el tercer nivel *técnico*, se apropian los instrumentos más adecuados en congruencia con el enfoque elegido. Estas tres decisiones, permitieron definir, analizar y comprender la problemática abordada manteniendo lo que Bourdieu (1976) ha definido como vigilancia epistemológica, es decir, procurando mantener de forma rigurosa los principios de epojé y reducción para comprender el fenómeno.

#### **4.1.1 Nivel epistemológico- paradigma Interpretativo**

La presente investigación se inscribió en el Paradigma Interpretativo, como “un modelo de análisis novedoso y potente que permite analizar el discurso desde la comprensión de sentido que tiene para el hablante un discurso determinado”; (Ríos, 2005, p.58) por lo que se busca la objetividad desde los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esto, según Heidegger, como se refiere en Quintana (2014), implica comprender las interpretaciones y significados que le otorgan las personas a la realidad en sus interacciones y vivencias; siendo fundamental abarcar la realidad subjetiva para alcanzar el conocimiento; desde este paradigma se define al hombre, según Heidegger (1980) como:

un ser que interpreta, necesariamente como ser-en-el-mundo, toda persona por su misma constitución óptica esencial, está compelida a comprender su entorno interpretando su situación histórica. En otras palabras, el objetivo del hombre es interpretar al ser que se

revela a través de la historia: comprender su historicidad constitutiva y del propio sentido de su momento histórico, (Quintana, 2014, p. 28).

Por su parte, desde la posición de Weber citado en Burgardt (2004) el paradigma interpretativo “nace con la propuesta de practicar una ciencia de la realidad de la vida en la cual estamos inmersos mediante la comprensión, por una parte, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones; y por otra, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma” (Burgardt, 2004, p. 15); teniendo como objetivo principal comprender a profundidad el objeto de estudio, desde el fenómeno sensible, tal como se presenta.

Por tanto, esta comprensión no se limita a la interpretación de textos y la relación intencional de conciencia de sentido, sino que es “una autocomprensión mediatizada por signos, símbolos y textos, desde un comprender ontológico” (Ricoeur, 2001, p. 30), es decir que deviene del ser en todas sus expresiones y manifestaciones. Siendo la experiencia vivida y su reflexión formas de aproximarse al conocimiento como principio epistemológico, que subraya la existencia de los objetos -en este caso danza y teatro- desde la representación o imagen que construyen los sujetos.

#### **4.1.2 Nivel metodológico- perspectiva Fenomenológica**

En este segundo nivel, se definió como perspectiva metodológica, la perspectiva fenomenológica, desde la propuesta de Van Manen (2003), como la más adecuada para alcanzar la comprensión al problema planteado y permite reflexionar acerca de la experiencia vivida desde el uso de la descripción y la interpretación de los relatos de los sujetos para alcanzar la esencia del fenómeno. Esta perspectiva, se conduce, según el autor, “por un *phatos*: al quedar

atrapados por los fenómenos tal como aparecen, se muestran, se presentan o se dan a nosotros [...] la fenomenología dirige su mirada hacia donde se originan y configuran las regiones de significado y comprensiones” (Van Manen, 2003, p. 56).

Esta propuesta, toma postulados de Husserl (1998), al pretender explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos, persiguiendo la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad, siendo indispensable, desde esta metodológica, definir mecanismos para la búsqueda de significados y acceder a las vivencias de los sujetos a través de relatos, historias y anécdotas; los cuales se convierten en estructuras mentales proporcionadas por la experiencia y la imaginación de quienes la viven; que para el presente estudio hace referencia a las vividas por niños y niñas en las prácticas de danza y teatro.

Desde esta perspectiva, el fenómeno está ahí a modo de dato sensible, lo que implica una intención de captar el fenómeno en su pura radicalidad, como dice la frase *ir a las cosas mismas*, puesto que las cosas mismas no son sino las cosas tal y como se hacen presentes en la consciencia de quien conoce; y una vez, que ésta se ha desprendido de la *epojé*, es decir, de todo juicio de valor, de principios teóricos o de sentido común, este acercamiento al fenómeno permite apreciarlo tal como es en sí mismo.

Para ello, el fenómeno es sometido al requisito de la reducción fenomenológica, que hace referencia a la intencionalidad, al acto de referirse a algo, lo cual se logra mediante la unidad identificable del sentido referido, lo que Husserl denomina *noema* o correlato intencional de la referencia *noética*, del acto mismo de pensar, lo cual implica indagar sobre el sentido intencional de los actos noéticos, es decir, de los actos del pensamiento.

El objetivo de la fenomenología, según Fuster (2019), “surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phainomenon) a la conciencia. Se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019, p. 204). Por lo cual, el autor resalta que, esta perspectiva se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, desde la perspectiva del sujeto y la complejidad de la vida humana más allá de lo objetivable.

Ahora bien, esta metodología, desde Van Manen (2003), plantea tres fases, la primera llamada fase descriptiva, la cual busca recoger la experiencia vivida a través de distintas fuentes como por ejemplo, relatos de la experiencia personal, entrevistas conversacionales y relatos autobiográficos; la segunda fase, es la interpretativa en la cual se amplían y reescriben las anécdotas recogidas en la fase anterior, siendo posible formular nuevas preguntas a partir de los relatos o entrevistas de los participantes. Acto seguido, se procede a realizar un análisis temático, en el que a nivel general del análisis o reflexión macro-temática, se detecta la frase sentenciosa que pretende captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo; y en una tercera fase, se ejecuta una reflexión micro-temática aplicando una aproximación selectiva de marcaje y aproximación detallada, con el fin de obtener un conjunto de frases que capturen los significados esenciales de esta experiencia.

A medida que se efectúa este análisis, se hace una verificación de transformaciones lingüísticas, para lo cual se consideran los párrafos más sensibles, desde el punto de vista fenomenológico y los temas y las afirmaciones temáticas reunidas hasta el momento; lo cual

según Van Manen (2003), “no es un procedimiento mecánico, se trata más bien de un proceso interpretativo y creativo” (Van Manen, 2003, p. 113). Además, el valor fundamental de este diseño, como lo explica Ayala (2008), es el de “acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada” (2008, p. 412), siendo esta la base para la reflexión y resaltando la importancia pedagógica de los fenómenos educativos, desde la determinación de sentido dada a las experiencias de danza y teatro en la niñez.

En conclusión, con esta perspectiva, se logra describir la experiencia vivida y narrada por niños y niñas, como protagonistas que dan cuenta de lo que Van Manen (2003) denomina como razón vital, vista “a través de los relatos y los elementos básicos del mundo de la vida: el tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y las relaciones humanas vividas” (Van Manen, 2003, p. 36), dando lugar al texto fenomenológico, como una “descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos, tal como las conocemos en el mundo de la vida” (2003., p. 37), siendo uno de los fines de esta metodología al conseguir describir e interpretar la experiencia del ser humano vivida de manera cotidiana a través del lenguaje escrito, haciendo reconocible el significado y el sentido de esas vivencias.

#### **4.1.3 Nivel Técnico**

En este tercer nivel, se describen las técnicas usadas tanto para la producción de datos como para su análisis, como técnicas reflexivas que permiten tematizar y comprender el sentido de los datos producidos. Para ello se seleccionaron técnicas empíricas (vivenciales) y técnicas reflexivas (reducción), las cuales se adaptan al propósito de la investigación fenomenológica, siendo unos para producir los datos y otros para el análisis reflexivo de los mismos, como se describe a continuación.

#### 4.1.3.1 *Métodos empíricos*

Para recoger la experiencia se obtiene material vivencial a través de descripciones personales (ver Anexo 1), entrevistas para obtener casos vivenciales, identificación de vivencias ficticias y exploración de vivencias imaginarias de otras fuentes estéticas; de este tipo de actividades, el presente estudio tomó la *entrevista fenomenológica* (ver Anexo 3), como principal recurso técnico, con el fin de buscar en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos mismos a su experiencia vivida. Con esta técnica, más allá de recopilar información o conocimiento adquirido, se tiene como objetivo, sorprender lo vivido en el presente con el propósito de explorar y recoger material narrativo vivencial de los niños y niñas como fuente principal de la reflexión fenomenológica.

Según Van Manen (2016), la entrevista fenomenológica se usa como medio para explorar y recoger material vivencial, de las narraciones vivenciales pre reflexivas en las que los sujetos, hablan de una vivencia tal como fue vivida. Para ello, es fundamental el rol como investigadores, quienes deben tener presente los siguientes indicadores, en el momento de la entrevista: *¿dónde?*, qué implica hablar del lugar o entorno para que el sujeto comience a pensar sobre sus vivencias; *¿quién?*, que se refiere a dar confianza al sujeto para que se sienta seguro al momento de contar su experiencia; *¿cuándo?*, procurando un ambiente que permita la conversación fluida; *¿por qué?*, siendo importante que el investigador mantenga la relación de lo que quiere investigar y se capte la conversación deseada; *¿cómo?*, aquí se aconseja que el investigador cuente una vivencia o anécdota propia para motivar la participación del sujeto; *¿qué?*, sin perder el objetivo que se quiere obtener con el material, permaneciendo alerta a la vivencia y

finalmente; *¿cualquier cosa?*, pregunta que resalta la importancia de permitir al sujeto recordar y narrar, siendo necesario en ocasiones, el silencio del investigador.

Al tener en cuenta estos aspectos en las entrevistas, se “logra transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto es un reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo” (Van Manen, 2016, p. 56). Lo cual, permitió la producción de datos empíricos de carácter pre-reflexivo con relación a las experiencias vividas de niños y niñas subyacentes a la danza y el teatro y suscitó la reflexión sobre los sentidos inherentes a estas vivencias artísticas y culturales.

Además, la indagación de las experiencias vividas, estuvo guiada por el empleo de los existenciales a saber: existencial de la relación vivida (relacionalidad), del cuerpo vivido (corporalidad), del espacio vivido (temporalidad) y de cosas y materiales vividos (materialidad); (ver Anexo 4), los cuales constituyen una estructura que subyace a la experiencia vivida y permitieron arribar a los sentidos de las prácticas, como se describe a continuación, desde la perspectiva de Van Manen (2016).

En cuanto a la *relacionalidad*, este aspecto consiste en la reflexión de la relación que se entreteje entre las vivencias del yo y los otros, ya que las experiencias consigo mismo son atravesadas en términos de otredad y de encuentro entre lo propio y lo ajeno. Por su parte, el existencial de la *corporalidad*, resalta el cuerpo como el vehículo por el cual el sujeto se percibe a sí mismo y a los demás, siendo posible sentir y expresar sentimientos y emociones, dotando de sentido y significado las experiencias vividas.

El existencial de *espacialidad*, reconoce que toda vivencia se da en un espacio tanto externo como interno, ya sea desde los lugares o sobre sí mismos; y el de *temporalidad*, hace referencia al tiempo en el que transcurren los fenómenos, resaltando la diferencia entre el tiempo objetivo (cósmico) como aquel que es llevado con tiempo de reloj y, el tiempo subjetivo (vivido), el cual puede ser vivido como largo o corto, de acuerdo con la experiencia de agrado o desagrado para el sujeto.

Con respecto al existencial de la *materialidad*, el autor plantea la relación que se entretiene entre el sujeto y la *cosa*, como extensión que lo atraviesa y articula su actuar en la realidad cósmica material. En este sentido, la cosa no está dada por hecho, no define el ser ni el sentido histórico del sujeto; de lo que se trata es de comprender el significado de la cosa para los sujetos y sus implicaciones éticas, políticas, valorativas y pedagógicas; comprendiendo la forma como se ha transformado la relación entre los sujetos y las cosas.

En conclusión, es importante para el presente estudio, comprender la relación existencial material del sujeto con las *cosas*: con aquellos objetos materiales que rodean las prácticas de danzar y actuar, desde los cuales surgen experiencias, memorias, significados y recuerdos tanto personales como colectivos en espacios y tiempos de relación con otros; y que luego se convierten en vivencias que pueden ser narradas a través de la entrevista fenomenológica. Por tanto, la entrevista fenomenológica sirve para “explorar y recoger el material narrativo vivencial de historias o anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión fenomenológica y por ende desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p. 359).

Por tanto, un modo posible de ayuda en este proceso de investigación reflexivo es empleando los existenciales de la relación vivida (relacionalidad), cuerpo vivido (corporalidad), espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (temporalidad), y materialidad, para explorar los fenómenos de una manera heurística. Estas nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido que pertenecen al mundo de la vida de alguien –son temas universales de la vida-, los sujetos vivencian el mundo y su realidad a través de ellos.

#### ***4.1.3.2 Métodos reflexivos***

Ahora bien, para analizar el material pre-reflexivo producidos en el presente estudio, mediante las técnicas fundamentadas anteriormente, a través de la entrevista fenomenológica, se hizo uso de dos principios fenomenológicos a saber la epojé y la reducción, en los que “aprehender y formular una comprensión temática no es un proceso limitado a unas reglas sino al acto libre de ver el sentido, conducidos por la epojé y la reducción” (Van Manen, 2016, p. 365). En cuanto a la reducción, esta implica la actitud fenomenológica reflexiva, que se propone lidiar con la unidad de un fenómeno tal y como se muestra o se da en seguridad; procurando una actitud sensible que “nos mantiene reflexivamente atentos a los modos en que los seres humanos vivencias y son conscientes del mundo antes de reflexionarlo o tematizarlo” (Van Manen, 2016, p. 259).

Por su parte, el principio de la epojé, como se había indicado anteriormente, implica “la eliminación de todo lo que nos limita a percibir las cosas mismas, ya que la actitud natural por su naturaleza objetiva nos lo impide, así es que practicar epojé se refiere a abstenerse o prescindir” (Villanueva, 2014, citado por Guillen, 2019, p. 2). Con ello, la reducción implica, percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la consciencia y comprender de modo

sistemático como está constituido el mundo subjetivo; siendo un proceso de conocimiento que demanda tanto la descripción como la interpretación analítica, lo cual exige profundizar en la experiencia, como parte de la vigilancia epistémica propia de este tipo de estudios.

En este sentido, la escritura y el análisis fenomenológico consiste en comprender el significado que tienen para los sujetos sus experiencias vividas, tomando distancia de definiciones teóricas que limiten con prejuicios la visión del fenómeno que se pretende conocer. Con ello se resalta que el análisis no parte de un concepto definido de danza o de teatro en la niñez, sino que se ha partido de la representación genuina que los niños y niñas tienen de sus vivencias con relación a estas prácticas. De ahí, que se adopte una actitud fenomenológica, en aras de ir a la cosa misma, rescatando los sentidos que se exponen en las vivencias pre-reflexivas de los niños y las niñas durante las prácticas culturales de danza y teatro.

Luego de obtener estas representaciones lo más genuinas posible, desde las narraciones obtenidas en las entrevistas fenomenológicas, se intentó descubrir un contenido común en los niños y niñas que participaron, siendo posible determinar algunas representaciones generales o significados compartidos, como ser “sensible al modo en que algo se muestra y entonces la propia escritura llega a ser un mostrar, en el lenguaje de Heidegger, el mostrar de un auto-mostrarse” (Van Manen, 2016, p. 54). Al transcribir las narraciones obtenidas, estas comienzan a ser analizadas desde los existenciales anteriormente expuestos, comprendiendo que “el análisis temático, se refiere al proceso de recuperar las estructuras de sentido que están implicadas y dramatizadas en la experiencia humana, representada por un texto” (2016, p. 364), identificando puntos de encuentro y desencuentro en dichas vivencias.

Con estos dos principios, se diseñó una rejilla de análisis fenomenológico (Ver Anexo 5), en la que se clasifican las transcripciones con las respuestas a las preguntas realizadas, teniendo en cuenta los cinco existenciales y los seis tipos de reflexión deductiva; exponiendo los sentidos compartidos sobre el fenómeno de danza y teatro. Este instrumento, fue leído desde dos enfoques que hacen más rigurosa la comprensión de las narraciones de los sujetos y permiten iniciar la escritura de los textos fenomenológicos, los cuales se denominan como enfoque selectivo y enfoque detallado de la lectura, los cuales se pueden ejecutar varias veces en distinto orden, sin requerir una secuencialidad.

En principio, se hizo una lectura o análisis del texto como un todo, con el fin de captar el sentido o significado eidético, originario o fenomenológico del texto” (Van Manen, 2016, p. 365); en el cual, se hizo una relectura del texto extrayendo los enunciados, frases o pareceres particularmente esenciales o reveladores, acerca de la vivencia que se ha descrito; tomando los textos de la rejilla y elaborando párrafos reflexivos interpretativos- descriptivos; dejando en algunas ocasiones frases dichas por los niños y niñas de forma literal, al considerarlas evocadoras del sentido originario.

Luego, desde un segundo enfoque se hizo una lectura frase por frase para hallar datos reveladores, capturando expresiones o relatos intensos, que puedan elevarse al estatus de anécdota ejemplar, comprendida como “el modo natural por el que las preocupaciones particulares del vivir, se tornan conscientes [...] la narrativa anecdótica permite que la persona reflexione de manera concreta sobre la vivencia y en consecuencia se apropie de ella” (Van Manen, 2016, p. 365), siendo una actividad en la que el sujeto piensa y reflexiona sobre la vivencia.

En este sentido, se trató de observar y escuchar con rigor las narraciones de la experiencia vivida, para luego descubrir tanto lo diferente como lo semejante en los sentidos y representaciones construidas, procurando comprender lo que pueda ser esencial a la experiencia de los niños y niñas cuando se conectan con las prácticas de danzar y actuar. El conocimiento del fenómeno correspondió, por tanto, a la comprensión del sujeto, del objeto y de la imagen, que para el presente estudio, se refiere al sujeto infante, el objeto prácticas culturales de danza y teatro y la imagen que construyen dichos sujetos sobre dicha práctica como posible expresión de una subjetividad infantil; siendo una imagen descrita, reflexiva y analizada por las investigadoras; para lograr una concordancia de dicha imagen con el objeto en esencia.

Por último, la escritura fenomenológica exigió un “proceso reflexivo que consiste en intentar recuperar y expresar los modelos de los modos de vivenciar nuestra vida -tal y como la vivimos- y, ser capaces de actuar de forma práctica en nuestras vidas con mayor atención y tacto” (Van Manen, 2016, p. 22). En este sentido, los textos producto de este ejercicio de reflexión y análisis, procuraron mostrar el fenómeno como aparece ante los sujetos, como es percibido y significado por ellos; su descripción y análisis condujo a tomar conciencia del problema, de sus características, de su complejidad, más allá de pretender una solución al mismo.

#### **4.1.4 Población sujeto**

Para el presente estudio, se contó con la participación de 6 infantes, 4 niñas y 2 niños con edades que oscilan entre los 6 y los 9 años, habitantes de diferentes ciudades de Colombia como Bogotá, Neiva, Ibagué, Fusagasugá y Piedecuesta, Santander. (ver Anexo 2); contando con los respectivos consentimientos informados de sus padres, madres y/o adultos cuidadores. (ver Anexo 6).

Parte del tiempo de estudio y especialmente del trabajo de campo, los participantes se encontraban estudiando en educación mediatizada, dadas las contingencias ocasionadas por la pandemia SARS-CoV-2 y continuaron explorando sus gustos por expresiones artísticas como la danza y el teatro, desde diversas formas. Algunos asisten a clases de danza a través de encuentros virtuales por zoom, otros pertenecen al grupo de teatro y porras del colegio; aunque debido al aislamiento preventivo no volvieron a tener presentaciones en eventos escolares o comunitarios. Incluso uno de ellos conformó un grupo de amigos con quienes sube coreografías a su canal de YouTube, lo cual evidencia que esta contingencia influyó en algunas dinámicas de espacialidad, temporalidad, pero no transformó de fondo la experiencia vivida, ya que esta se desplegó desde antes de la pandemia.

Como acompañamiento familiar, los niños y niñas que participaron del estudio, conviven en su mayoría con padre y madre; una de las niñas vive con su madre, hermano y abuelo y sólo uno de ellos es hijo único; mientras los demás comparten sus gustos y rutinas con hermanos mayores o menores. En los encuentros manifestaron que cuentan con el apoyo de sus padres y hermanos para la creación de coreografías, que les gusta compartir sus gustos artísticos con sus familiares y enseñar lo que han aprendido.

En cuanto a las prácticas de bailar y actuar los sujetos participantes manifestaron expresiones como “me gusta bailar porque me hace feliz”, “quiero ser bailarín profesional”, “me gusta enseñar pasos y coreografías a mi hermano y familiares”; “mi pasatiempo es crear personajes y apropiarlos”; “sueño con ser una actriz”, “quiero tener una fundación de danza y enseñar a otros mis gustos y talento”, “me gusta bailar, nadar y hacer videos en YouTube con mi hermano”, “me gusta cantar, bailar, preparar recetas y jugar con mi amigo”; las cuales indican

los gustos compartidos por estas prácticas artísticas, independiente del contexto geográfico y social al que pertenecen o la edad que tiene cada uno de ellos.

#### 4.1.5 Ruta metodológica

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se siguió la siguiente ruta compuesta por cinco fases como se describe a continuación:



*Ilustración 1. Ruta metodológica*

Fuente: Elaboración propia (2021)

***Fase 1. Formulación del problema y diseño de la investigación.*** En la cual se realizó una problematización, rastreo y formulación de antecedentes a nivel internacional, nacional y local, en torno a las prácticas culturales de danza y teatro; dando lugar a la formulación del problema y a las configuraciones metodológicas necesarias para definir el nivel epistemológico, metodológico y técnico, (Ibáñez, 2003) y la posterior elaboración de instrumentos de acuerdo con la propuesta de Manen (2016).

**Fase 2. Marcos investigativos.** En esta fase se eligieron los documentos pertinentes de acuerdo con las decisiones epistemológicas antes tomadas. Se inició con la producción escritural del lugar de enunciación del estudio y la fundamentación de los referentes metodológicos; y de forma paralela se comienzan a tejer las decisiones sobre el trabajo de campo y se inicia con la caracterización de los niños y niñas participantes.

**Fase 3. Trabajo de campo.** En esta fase se ponen en marcha los instrumentos previamente diseñados y se inicia la producción de datos con la participación de los sujetos; mediante mediatización por computador. Se realizan las entrevistas fenomenológicas a la población sujeto, con el fin de indagar los sentidos conferidos por los niños y niñas implicados en las prácticas culturales danza y teatro, desde las narraciones de sus experiencias vividas.

**Fase 4. Hallazgos.** En esta fase se analizan los datos producidos en el trabajo de campo, es decir, las narraciones y los sentidos que los niños y las niñas le confieren a las prácticas culturales de danza y teatro; a través de un ejercicio de escritura fenomenológica.

**Fase 5. Discusión y conclusiones.** Para esta etapa se realiza un análisis fenomenológico, teniendo presente la identificación de hallazgos de la fase cuatro y los marcos investigativos de la fase dos; dando lugar a textos que responden a los objetivos y el problema de investigación planteado.

## **4.2 Categorías metodológicas**

A continuación, se presentan las categorías metodológicas que se plantearon para abordar el estudio; las cuales se escriben desde una postura fenomenológica en la que se prescinde de

conceptos fijos, es decir, no se asumen definiciones o teorías ya construidas sobre las prácticas de danzar y actuar, sino que se clarifican presupuestos metodológicos que guiarán la posterior reflexión y discusión de la experiencia vivida, producida en el trabajo de campo; siendo usadas para poder develar lo sensible, lo intuitivo, lo esencial del fenómeno.

Las categorías que se presentan a continuación son: subjetividad infantil, protagonismo infantil, experiencia vivida, sentido fenomenológico y sujeto fenomenológico; cada una orienta a las investigadoras en la producción de datos de sentido con los infantes, con la intención de presentar la experiencia vivida tal como aparece, tal como se muestra a los niños y niñas. Es por ello que se prescinde de conceptos teóricos para abordar el fenómeno y se apuesta por categorías metodológicas, dando prioridad a la subjetividad de los hechos y a la consciencia de los mismos tal como se presentan, lo que Husserl (1992) describe como

Un mundo constituido no sólo por hechos y eventos, sino también por valores, bienes, etc. Se trata de un mundo práctico con elementos bellos y feos, agradables y desagradables entre otros; por tanto, es necesario situarse más allá de lo fáctico. Pasar del mundo de los hechos- basado en la experiencia- al mundo de la vida- fundado en las vivencias, implica pasar de la perspectiva natural a la perspectiva fenomenológica. (Mieles Barrera, Tonon & Alvarado Salgado, 2012, p. 114).

Con ello, cada categoría presenta pistas para abordar los datos producidos en el trabajo de campo, formas de comprender el problema y abarcar el fenómeno; maneras de conducirse hacia el conocimiento de la esencia de las prácticas de danza y teatro en los infantes. Por tanto, hacer uso de nociones o conceptos preliminares estaría en contra de la reducción fenomenológica, es

decir, del principio de prescindir de juicios objetivos y cerraría la posibilidad de ver al sujeto como un ser empírico, social y trascendental.

#### **4.2.1 Subjetividad infantil**

Esta categoría metodológica implica remitirse a la “subjetividad como inherencia al mundo. No se da sin sensaciones, sin comunicación con las demás sensaciones o con las sensaciones de los demás” (Merleau-Ponty, Maurice. 1945, p. 414) que para el caso de la niñez, representa una mayor apuesta por escuchar desde sus propios lenguajes y prácticas los sentidos que construyen desde sus unidades a priori a la experiencia; tomando distancia de prejuicios teóricos y buscando los medios adecuados que permitan aproximarse a la experiencia genuina.

En este sentido, se resalta que la producción de sentido no es singular en sí misma, es decir, que puede ser múltiple y dinámica, siendo de igual forma una subjetividad cambiante (Espinosa, 2013), en permanente proceso de construcción y transformación en función de las experiencias que la atraviesan; las cuales, a su vez, son aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, es decir, con las interacciones con otros en contextos sociales y culturales.

Por lo tanto, se hace necesario identificar las condiciones y posibilidades que emergen en cada contexto en el que se configuran dichas subjetividades, siendo en palabras de Merleau Ponty Maurice

El sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras; es inseparable, pues, de la subjetividad e intersubjetividad que constituyen

su unidad a través de la reasunción de mis experiencias pasadas en mis experiencias, y nadie sabe mejor que nosotros como se efectúa por primera vez. (Merleau-Ponty, M 1945, p. 19).

Desde esta perspectiva, surge el interés por comprender las formas en que actúa e interactúa el sujeto, que lo hace ser dinámico y cambiante; cómo va construyendo su mundo de la vida (Husserl, 1949), a partir de las experiencias de su mundo familiar y de los mundos circundantes que se amplían en forma de vivencias.

Con ello, se añade que la subjetividad infantil se configura en medio de relaciones intersubjetivas, dadas en un principio con quienes cuidan de él, con adultos generalmente, quienes lo involucran en prácticas y vivencias que se convierten en su mundo familiar; y seguidamente, se amplían a otros mundos en el encuentro con otros niños y niñas, con otras instituciones como la escuela, mundos que en principio pueden parecer extraños para el sujeto, o ajenos a su mundo familiar, pero que se entretajan a manera de similitudes, diferencias o tensiones. Esta mezcla entre el mundo familiar y la aproximación a nuevos mundos circundantes va configurando el mundo de la vida del sujeto, es decir, le va permitiendo construir su propio sentido.

Así mismo, Espinosa (2013), comparte esta comprensión teórica de Husserl, al afirmar que la subjetividad infantil y el mundo de la vida, se da “en la medida en que el sujeto existe y se transforma intersubjetivamente a través del mundo circundante del cual hace parte, se encuentra y a la vez experimenta” (Espinosa, 2013, p. 19); siendo el niño un sujeto producto de vínculos intersubjetivos que lo constituyen como tal, y a su vez, le confieren la capacidad de ser productor de dicha subjetividad. Siguiendo a la autora, “la configuración de subjetividad parte de las

experiencias infantiles en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen subjetividad” (2013, p. 11).

Por lo tanto, esta categoría, entendida metodológicamente, permite comprender los sentidos que construyen los niños y niñas, como formas de manifestación subjetiva; siendo la expresión de un sujeto que “No hay entonces un carácter unívoco que defina la naturaleza del ego en la fenomenología de Husserl, sino más bien un movimiento exploratorio por las distintas experiencias mundano-vitales que atraviesa la subjetividad en la correlación con el mundo de la vida” (Husserl, 1949).

En suma, la subjetividad infantil no puede ser definida por fuera de un contexto histórico particular, tampoco puede ser expuesta de forma estática como una noción ya acabada; ya que es fluctuante, es dinámica, es producida en relación con otros sujetos; por lo cual ha de ser vista en palabras de Alfred Schütz

La serie de vivencias originarias, que es una serie de vivencias intencionales, conciencia para dirigir nuestra mirada hacia las unidades intencionales, a aquello de lo que estamos intencionalmente conscientes como algo homogéneo en la corriente del flujo: en este caso tenemos ante nosotros una subjetividad en el tiempo Objetivo, el campo temporal auténtico por oposición al campo temporal de la corriente de vivencias (Schütz, 1932, p. 76)

El cometido metódico de esta categoría es la explicitación de las diferentes estructuras vivenciales que atraviesa la subjetividad, al momento de desplegarse la correlación hombre-mundo, produciendo el sentido fenomenológico de las cosas.

#### 4.2.2 Protagonismo infantil

Esta segunda categoría metodológica, surge al cuestionar el rol que asume el infante en su configuración subjetiva, de cuál es su accionar social, atendiendo a la capacidad antes descrita de asumir, pero a la vez de producir dicha subjetividad; y en congruencia con los principios epistemológicos que direccionan el estudio, ya que, desde la fenomenología, es necesario “comprender e interpretar la acción social, que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prima el sentido común” (Mieles Barrera, Tonon & Alvarado Salgado, 2012, p. 23); entendiendo como acción social, la capacidad que tienen los sujetos de atribuir significados a sus vivencias y experiencias.

Esta capacidad de la niñez, para aproximarse al mundo de forma sensible, libre e intuitiva, se ve influenciada por el mundo de los adultos, como aquellos que tienen la responsabilidad de su cuidado, pero a su vez, tienen el poder de restringir o incluso impedir prácticas que obstaculizan el protagonismo de niños y niñas dadas sus propias experiencias. Desde un modelo adultocéntrico, visto en instituciones como la familia, la escuela, el Estado e incluso los medios de comunicación se imprimen ideas, se venden productos, se promueven aprendizajes, se restringen comportamientos y se generan tensiones sobre las distintas formas de cuidar, atender, comprender y ver a la niñez; dejando de lado su protagonismo como sujetos autónomos, creativos e independientes.

Sin embargo, para la presente investigación, los niños y las niñas tienen derecho a una mayor participación social, no sólo en el mundo de las prácticas culturales danza y teatro, sino además a nivel político, social, ético, espiritual; reconociendo un estatus social de la niñez, diferente al de los adultos. Desde esta visión, los niños y niñas poseen capacidades

extraordinarias para concebir coordenadas novedosas para la sociedad, siendo necesario generar espacios que inviten a construir y deconstruir las representaciones existentes sobre el rol de la niñez, dar apertura a una comprensión ontológica, es decir, desde el ser mismo, desde la realidad de los niños y niñas, desde su experiencia vivida; más allá de las representaciones y experiencias del adulto y de las investigadoras.

Es por ello, que se considera el protagonismo infantil, desde la fenomenología, otra categoría metodológica; que implica plantear la idea de una niñez no sólo ontológica, sino epistemológica, es decir, con capacidad de conocer dada su facultad intuitiva y natural de acercarse al mundo de la vida. Siendo posible afirmar que nadie puede conocer por el otro, no puede el adulto hablar de la experiencia del niño o la niña, excluyendo su voz; así que este protagonismo resalta que la forma más adecuada de comprender esa subjetividad infantil es reconociendo en ellos y ellas capacidad para contar sus vivencias desde la forma como cada uno las experimenta, y les da sentido.

#### **4.2.3 Experiencia vivida**

Esta categoría, es comprendida desde la perspectiva de diversos autores que resaltan la necesidad de “explorar directamente las dimensiones originales o pre-reflexivas de la existencia humana” (Van Manen, 2016, p. 44), siendo la forma de hallar las esencias y los sentidos de estas para los sujetos. Dicha experiencia pre-reflexiva se refiere a los relatos de la vida en el aquí y en el ahora, a la forma como el sujeto dota de sentido la experiencia y la práctica vivida desde sus sentidos, desde lo sensible y lo intuitivo; siendo la experiencia “el nombre para lo que se presenta directamente sin mediación del pensamiento o del lenguaje” (2016, p. 46).

Sin embargo, se reconoce que toda experiencia vivida esta medida por el pensamiento y el lenguaje, de ahí que el principio de reducción fenomenológica brinda herramientas para clarificar y confrontar tradiciones, presupuestos y lenguajes de la experiencia vivida en la cotidianidad. Por lo cual, es fundamental la forma en que se da la entrevista fenomenológica, ya que es allí donde se entreteje la relación entre el investigador y el investigado, siendo en palabras de Rizo

Una comunicación lingüística esencial en la praxis comunicativa de un mundo humano práctico, cuyo círculo incomparable más amplio de experiencia contiene significativamente, las experiencias de los hombres transmitidas por el lenguaje. Así mismo, la comunicación yo-tú motiva la toma de conciencia de los egos como persona. (Rizo, 2014, p. 311).

De manera que, para obtener la experiencia vivida de la forma más esencial posible, es fundamental establecer una comunicación intersubjetiva en la que se establezcan múltiples formas de reconocer lo subjetivo y lo propio, la otredad y la diferencia; lo mismo y lo otro, la identidad siendo inseparables en la constitución de toda experiencia humana.

Con relación a la forma como se producen los datos en el trabajo de campo, “toda recolección de evidencias, reflexiones sobre vivencias, entrevistas grabadas acerca de vivencias, o conversaciones transcritas acerca de vivencias son ya transformaciones de estas vivencias” (Van Manen, 2016, p. 357). Por tanto, el trabajo de campo se trata de “encontrar acceso a las dimensiones vitales de la vida, en tanto se espera que los sentidos que traemos a la superficie desde las profundidades de los océanos de la vida, no pierdan del todo el estremecimiento

natural” (2016., p.358); de acceder a lo más íntimo del fenómeno desde el protagonismo infantil como principio dinamizador del encuentro entre investigadores y los sujetos infantes.

Ahora bien, es preciso resaltar que la vivencia expresada por los niños y niñas, exige escuchar con rigurosidad, no se trata de ver al infante como un simple locutor de experiencias, sino de reconocer la constitución del sujeto en y a través del lenguaje, en palabras de Agamben (2007), es una expropiación de esa experiencia muda, como experiencia originaria, que “no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje, una experiencia *muda* en el sentido literal del término, una in-fancia del hombre, cuyo límite el lenguaje debería señalar” (Agamben, 2007, p. 64). Es aquí donde se entrelaza la relación entre vivencia y subjetividad, ya que “en el realismo habitual se confunden las apariencias sensibles, esto es, los objetos que aparecen en cuanto tales (que son ya trascendencias), en virtud de su mera subjetividad con las vivencias absolutas de aparecer, de la conciencia” (Husserl, 1949, p. 123).

En suma, se entiende por experiencia vivida, aquella que se da sin la adopción de una reflexión sobre esta; haciendo que “la experiencia vivida nombre lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa, lo aburrido y los momentos de éxtasis, así como los aspectos de las vivencias tal y como las vivimos” (Van Manen., 2016, p. 44). Por lo tanto, el rol de investigadores, se centró en estar atentas momento a momento, resaltando la vivencia en su complejidad, sus matices; adoptando una actitud de conciencia ante del mundo tal y como es vivido por los sujetos, logrando una aproximación y descubrimiento de la fuente originaria de la experiencia.

#### 4.2.4 Sentido fenomenológico

Esta categoría se aborda desde los postulados de Van Manen (2016), que plantea acceder a las fuentes dadoras de sentido por medio del principio de reducción, para comprender el fenómeno en cinco dimensiones a saber: eidética, ontológica, radical y originaria; manteniendo la actitud fenomenológica como apertura y liberación personal del mundo de la vida tal y como es sentida por los sujetos.

*Reducción eidética:* Esta reducción se centra en lo que hay de único y distinto en el fenómeno, consiste en la comprensión de alguna intuición esencial de la experiencia de vida del sujeto; por lo que se busca hallar lo esencial en lo particular de esa experiencia interna, evitando que haya una universalización de los fenómenos que pueden ser similares, pero no connotan el mismo sentido en la experiencia personal. Para ello se realiza una comparación de los distintos fenómenos, que puedan asimilarse con otros, pero que sin embargo sus sentidos son diferentes, ya que se pretende describir lo que se muestra la vivencia y “la consciencia como algo se muestra [...] por cuanto el *edidos* de los fenómenos son los invariantes que hacen que estos sean lo que son y que sin ello o ese algo no lo podrían ser” (Van Manen, 2016, p. 260).

*Reducción ontológica:* Esta reducción consiste en volver al mundo vivido sin ocultamientos, se trata de entender el fenómeno desde el modo ontológico del ser, es decir, del sentido del mismo; esta “consiste en explicar el modo o los modos de ser que pertenecen a, o son propios de algo. El sentido óntico de algo, es el modo de ser en el mundo de ese algo o alguien” (2016, p.262). En cuanto a la *reducción ética*, se sugiere una responsabilidad ética del cuidado del otro, desde una comprensión de alteridad, entendida como la pregunta no solo por el sentido

del ser, el yo o la presencia, sino también por el sentido de lo que es en sí mismo, del encuentro con el otro en la vivencia.

Por su parte, la *reducción radical*, se refiere a la auto-donación, es decir, a presentar el fenómeno como algo que se da a conocer, que se entrega sin mucho esfuerzo; desde una comprensión fenomenológica en la que solo se puede aceptar el ser dado, ya que “cuando algo se muestra, es el sí mismo de la donación de la cosa que se muestra y se da” (Van Manen, 2016, p. 266). Finalmente, la *reducción originaria*, indica volver a los orígenes del pensamiento y el sentido, la cual no encuentra en una teoría dada sino en las experiencias vividas de los sujetos, la cual puede ocurrir como un evento que no se puede planear o anticipar.

En conclusión, esta epojé- reducción permite hallar las esencias de las experiencias vividas por los niños y las niñas que participaron en la investigación, entendiendo que la reducción fenomenológica no es una función de hechos sino de esencias; siendo necesario auscultarlas de forma rigurosa a través de estas cinco dimensiones, para comprender el sentido que confieren los infantes a sus prácticas de danza y teatro.

#### **4.2.5 Sujeto fenomenológico**

Esta última categoría, se comprende al sujeto como trascendental, en cuanto que en él se lleva a cabo la correlación intencional entre las objetividades y la consciencia subjetiva, entendiendo la trascendencia como aquello que solo puede ser tal y como se vive. El mundo en el sujeto, antes de ser experimentado, es un epifenómeno (López, 2016); que al estallar en el sujeto como vivencia se convierte ya en un fenómeno dada la auto-experiencia reflexiva; lo cual da

cuenta que el mundo y su sentido son producto de una fecundidad especial, generada intersubjetivamente.

Siguiendo al autor, Husserl interpreta al sujeto desde la realidad objetiva del mundo y la compatibilidad con su comprensión como sujeto racional, que se aproxima a ese mundo desde la experiencia que tiene de él. Desde esta esencia constituida, el sujeto trascendental se encuentra en el centro del método de reducción y el espacio interno de la experiencia humana, por lo cual “ni el sujeto humano ni la realidad trascendental son absolutos, más bien es una relación trascendental que no pasa por alto la finitud, la fragilidad y la impotencia humana, que se establece entre lo humano y lo mundano” (Van Manen, 2016, p. 103).

En este sentido, comprender al sujeto fenomenológico, implica volver al fenómeno que se presenta a la consciencia, *ir a las cosas mismas* como consigna que impulsa la filosofía de Husserl, desde un idealismo en el cual las cosas no son sino las cosas tal como se hacen presentes en la consciencia, desprendida de toda añadidura como son los supuestos teóricos, las tradiciones o el sentido común. Por tanto, el objeto depende de la manifestación del sujeto trascendental, pero en cambio el sujeto no aparece dependiendo de ningún objeto, sino que se manifiesta a sí mismo como absoluto y no condicionado por el objeto, por lo que se trata entonces, de un mundo constituido por el sujeto, por lo que “no se busca contemplar al objeto, sino la forma en que es captado por el sujeto, desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal” (Bolio, 2012, p. 24)

Para Husserl, el sujeto sigue sus principios inmanentes a su ser, innatos y universales, por lo que se hace necesario contemplar la consciencia del mundo y no al mundo mismo, no como un conjunto de hechos sino como lo percibido del hecho. Por lo cual, conocer, implica desde el

sujeto trascendental, acceder a la propia consciencia y con ello a la historia que antecede a su propia consciencia; comprendiendo que “él no crea del todo las condiciones de su consciencia, le fueron dadas en gran medida al vivir su historia, su materia” (Bolio, 2012, p. 27). Este acto de conocer, es por tanto, una voluntad subjetiva en la que se hace cada vez más consciente de dichos designios, que parte del interior mismo para comprender sus propios procesos y orientaciones como sujeto individual y colectivo, accediendo a nuevas formas de conciencia.

#### **4. Hallazgos**

Este capítulo expone los sentidos encontrados en la experiencia vivida de un grupo de niños y niñas entre 6 y 8 años, con relación a las prácticas culturales danzar y actuar; describiendo la forma como el sujeto infante configura su experiencia al realizar estas prácticas artísticas y culturales y resaltando la representación que hacen de su experiencia tal como la viven. Con ello, se alcanza el segundo objetivo planteado por el estudio, al exponer la experiencia personal de niños y niñas, vivida en estas prácticas y se da inicio al tercer objetivo al descubrir el sentido que otorgan los sujetos participantes a las prácticas en las que participan, a través de una escritura fenomenológica.

La experiencia vivida de los niños y manifestada de forma pre-reflexiva durante las entrevistas, se describe a continuación desde los enfoques selectivo y detallado, que permitieron identificar el sentido originario de la experiencia narrada y a su vez extraer enunciados reveladores de una reflexión sobre la experiencia vivida y de sentidos compartidos. Por lo tanto, desde una escritura fenomenológica, las siguientes líneas prescinden de teorías, deducciones o suposiciones de las investigadoras, y contrario a ello, dan cuenta de sensaciones, actitudes, intenciones y experiencias de los niños y niñas, tal como cada uno de ellos las manifestaron.

En coherencia con la postura fenomenológica, los datos empíricos de carácter pre-reflexivo con relación a las experiencias vividas de niños y niñas, se presentan a través de cinco existenciales que permiten describir la forma en que se da la experiencia del sujeto: relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad; los cuales logran “transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto es un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo” (Van Manen., 2016, p. 56). Estos existenciales, como se describió en el capítulo de metodología son: relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad.

El primer existencial *relacionalidad*, expone los sentidos que emergen en la vivencia en términos de otredad, es decir, de las relaciones intersubjetivas que surgen en la experiencia vivida como encuentros entre lo propio y lo ajeno. El segundo existencial, *corporalidad*, da cuenta de los sentidos del cuerpo vivido como vehículo que permite al sujeto percibirse a sí mismo y a los demás. En cuanto al tercer existencial *espacialidad*, se manifiestan los sentidos con relación a los lugares tanto externos como internos en los que se da la vivencia; por su parte, el cuarto existencial *temporalidad*, presentan los hallazgos en cuanto al tiempo tanto objetivo como subjetivo en el cual se producen las experiencias, es decir, del tiempo en el que transcurre el fenómeno y a su vez del tiempo que es vivido por el sujeto. Finalmente, el quinto existencial, de *materialidad*, da cuenta de los sentidos que emergen entre el sujeto y su relación con las cosas, mientras vive la experiencia, siendo una materialidad que atraviesa y articula su actuar.

Este conjunto de hallazgos hace posible un acercamiento fenomenológico a la pregunta: *¿de qué manera el sentido de las prácticas culturales danza y teatro, en la experiencia vivida por niños y niñas podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la*

*subjetividad infantil?* y representa una aproximación a la comprensión del fenómeno, desde el sentido que emerge en el sujeto cuando realiza la práctica; tomando distancia de definiciones o conceptos de danza o teatro que pueden alejarse de la representación genuina construida por los niños y niñas; lo cual aumenta la sensibilidad ante el fenómeno y el interés por recuperar estructuras de sentido como maestras e investigadoras en formación.

#### **4.1 Relación vivida (relacionalidad)**

La vivencia infantil de danzar y actuar, según los hallazgos, se presenta como una vivencia intersubjetiva, no individual, como vivencia con otros y para otros; quienes de una u otra forma participan de estas prácticas, haciendo de ellas una oportunidad para el goce compartido; ya sean padres, madres, adultos cuidadores, maestros y amigos o pares. Además, se comprende que la fuente originaria de sentido surge de la experiencia vivida con ellos mismos y con los otros, de los sentimientos que emergen en las interacciones y del reconocimiento que surge en medio de las prácticas. Por tanto, este existencial implica preguntarse por la relación del sujeto con los otros, la ética de estar juntos, lo cual en “el sentido etimológico de la relación, incluye la referencia al entorno de las personas, de la familia y las intimidades que se establecen” (Van Manen., 2016, p. 346).

En el caso de la danza, esta se presenta a los niños y niñas en su mundo familiar, es allí donde emerge como práctica habitual en sus hogares, que tiene lugar en eventos y encuentros para celebrar ocasiones como, la Navidad, un aniversario de nacimiento de algún familiar, la llegada de un nuevo año, entre otras; como aspecto común en las narraciones de los niños y las niñas que dicen disfrutar del baile en compañía de padres, hermanos, tíos o primos, siendo una forma de compartir y relacionarse entre los miembros de la familia.

Sin embargo, para los sujetos participantes, esta práctica se extiende de sus hogares al mundo circundante de la escuela, donde comparten con otros adultos- sus maestros- y nuevos compañeros, la experiencia de bailar o actuar; como lo narra una de ellas: *cuando inicié la escuela, el maestro de danzas y quien dirigía el grupo de porras del colegio se acercó a mi mamá y le propuso que yo participara pues veía en mí, talento para ello (S1)*; dando cuenta de una relación de reconocimiento entre maestro- estudiante, vista en la habilidad y la capacidad para pertenecer.

Esta invitación por parte del maestro para acceder a experiencias relacionadas con la danza, -dada la edad de los niños-, debe ser aprobada y acompañada por los padres, quienes inician un camino de apoyo a sus hijos ya sea con la mensualidad de las clases, con el costo de los vestuarios, con el tiempo para ensayar y presentar; siendo de gran influencia en la construcción de sentido, como lo narra otro niño al afirmar *mis padres siempre me han dicho que “es muy sorprendente como bailas”, así que yo bailé, y me han dicho que se sienten orgullosos (S6)*.

Ahora bien, luego aceptar esta invitación y recibir dicho reconocimiento por parte de los adultos, los niños y niñas que ya han disfrutado de esta práctica con sus familiares, se inician en nuevas experiencias en sus grupos escolares; en los cuales surgen a su vez nuevas relaciones con otros niños y niñas que al igual que el sujeto infante, comparten su interés por la práctica y especialmente comparten el sentido que otorgan a ellas. Esto lo describe una de ellas en su relato: *mientras pertenecía a ese lugar, lo disfrute mucho, me sentía la mejor del equipo, y cuando alguna compañera presentaba alguna dificultad en el paso, entre todas nos apoyábamos porque éramos un equipo y no importaba si alguna era más pequeña, más delgada, más gordita;*

*todas podíamos bailar y ser felices (S1); expresando la forma en que la práctica de danzar con otros en su entorno escolar, desencadenó sensaciones de bienestar, tranquilidad, alegría y felicidad; otorgó en ellos un sentido de pertenencia y dio lugar a sentimientos de cooperativismo, empatía y trabajo en equipo.*



*Ilustración 2. Relación vivida*

*Fuente:* Sujeto 5, 2021, Trabajo de campo.

Las relaciones intersubjetivas que surgen dada la pertenencia a estos grupos escolares, dota de sentido la danza como práctica con otros, amigos y amigas, con quienes se tiene un interés compartido; de quienes se aprende y compara la técnica enseñada por el maestro y con quienes se vivencian íntimamente emociones, tensiones y deseos que atraviesan la práctica. Danzar se convierte entonces, en una actividad que el infante disfruta con sus pares, reconociendo en ellos destrezas, aprendiendo juntos la técnica e identificando lo similar y diferente que se tiene con el otro, como lo relata una de ellas: *tengo una amiga en el grupo que también baila y toca el violín, ella es chévere y divertida y me ha ayudado a ser más flexible como ella; con ella y mis otros compañeros de clase me siento muy muy feliz (S5).*

Incluso, la relación vivida se extiende a otros sujetos con quienes generalmente no existe algún grado de familiaridad o de relación grupal, pero representan esos otros a quienes el infante muestra su danza o su actuación: el público. Siendo una relación tan importante como las otras, porque genera en los niños y niñas emociones, recuerdos, sentimientos y acciones que dotan de sentido la práctica misma y motivan a nuevas experiencias. El público que observa sus puestas en escena, como aquellos otros que el sujeto infante quizá no conoce, o con quienes no vuelva a tener algún contacto; pero también como aquellos entre quienes se encuentra alguien especial.

Aquellos sujetos del público, se convierten en evaluadores, admiradores, críticos y observadores de su práctica, lo cual genera en cada infante un cúmulo de emociones, como las narradas a continuación: *Recuerdo que en la presentación teníamos que practicar mucho, a mí me daba miedo equivocarme, pero luego cuando vi a mi mamá entre los demás, viendo como yo bailaba, yo ya no me preocupe y baile; me sentía nerviosa, pero cuando ella comenzó a grabar y me sonrió se fueron los nervios, no me equivoque y al finalizar la presentación, el profesor me felicitó porque no me equivoque (S5); cuando tengo una presentación a mí me gusta que me miren, pero a veces cuando veo mucha gente me da susto y me duele la barriga, porque me da miedo equivocarme.*

El otro, conocido o no, familiar o no, maestro o compañero, se convierte en el reflejo de la práctica de niños y niñas, quienes temen equivocarse como si todos los otros supieran el acto, la coreografía o el libreto; los otros generan en el sujeto sensaciones fisiológicas producto de los nervios generados. Pero también son los otros, -compañeros, maestro y familiares, quienes se convierten en espejo para no perder el paso en el escenario, quienes felicitan el esfuerzo al terminar la presentación y quienes están allí grabando, sonriendo y mostrando todo su afecto

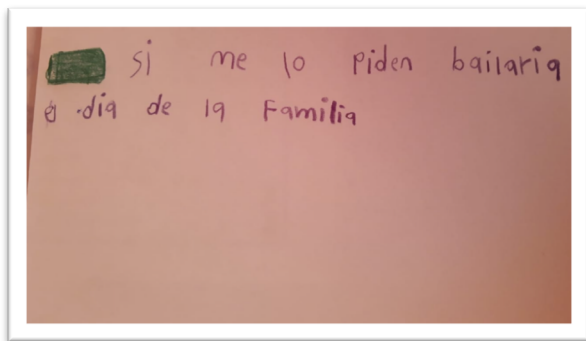
independientemente de lo que pase; finalmente son todos tanto unos como otros, quienes ayudan a superar el nerviosismo inicial y brindan confianza para asumir nuevos retos y experiencias.

Este sentimiento de seguridad de lo que algunos llaman talento y otros simplemente bailar, ha sido transmitido por el profesor, apoyado por los padres y les brinda la confianza y el deseo de querer compartir sus aprendizajes y experiencias con otros, como sus familiares. Ahora el infante se siente en la capacidad de enseñar a otros lo aprendido, como lo relata una niña: *me hace feliz ver a mi hermano bailar, me gusta enseñarle para que el aprenda y mi prima también se siente muy feliz cuando bailamos juntas, son muchos sentimientos, me siento como una profesional de verdad (S5)*; y a su vez, se sigue contando con los padres, quienes motivan la práctica, como muestra este relato: *mi papá siempre me graba en mis presentaciones y cuando necesito un ayudante para ensayar, el me ayuda porque él sabe bailar, y algunas veces si debo hacer el video, es mi mamá la que graba mientras los dos bailamos (S6.)*, resaltando en ambos casos, el valor de la experiencia vivida con otros.

Sin embargo, también se encontró que, en medio de las interacciones con los adultos, estos aparecen como figuras de autoridad, que en ocasiones puede generar tensiones al inhibir la práctica espontánea de niños y niñas, como sucede con algunos bailes que practican, en los que el contenido de las melodías favoritas para ellos y ellas, no es compartido de la misma forma por los adultos, quienes deciden restringir la reproducción de algunas de ellas en el espacio familiar, como lo relata uno de ellos: *tengo muchas canciones, pero algunas son como groseritas y mi mamá dice; no escuches tanto esa música porque es fea, entonces no la puedo escuchar mucho en casa (S2)*; marcando pautas o condiciones en la relación que establecen los adultos y los infantes alrededor de la música como elemento central en la práctica de danzar.

Esta relación vivida, se da tanto consigo mismo como con los demás; extendiendo la práctica de danzar en eventos familiares y presentaciones escolares a su mundo interior o personal, para darle un sentido a la danza como herramienta que les permite exteriorizar y tramitar diversas emociones en su cotidianidad, ya sea para afirmar su confianza: *bailar es encantador, es mi talento y cuando lo hago me siento sorprendente (S6); cuando estoy bailando me da mucha alegría, cuando actúo siento mucha confianza (S4)* o para distraerse de otras actividades ya que *cuando me siento cansada pongo música para sentirme feliz y tranquila (S3);* o para extraerse por un momento de la realidad presente y transportarse mentalmente a otros mundos posibles: *es muy chévere cuando uno baila, se le olvida el mundo y uno se relaja; siento que es un espacio que me aleja de mis preocupaciones (S2);* siendo allí donde emerge el sentido según el cual la práctica no es exclusivamente artística, sino que representa una estrategia personal y un instrumento emocional para sus vidas.

A su edad, -niños y niñas entre los 6 y 8 años-, estas experiencias de danzar y actuar en soledad, con familiares, maestros y compañeros; dados los sentimientos, actitudes y habilidades que ha generado en ellos, es relatada como una experiencia presente que desean continuar en el futuro, impactando no solo a aquellas personas que conocen sino también a otros que aún no conocen, pero que están en sus pensamientos como sujetos con quienes desean compartir su experiencia; encontrando este tipo de relatos: *quiero ser bailarina profesional (S4) sueño con ser actriz (S5), me gustaría enseñar los pasos que he aprendido a familiares y amigos (S3), quiero crear una fundación de danza en la que otros puedan compartir sus gustos y talentos por la música y la actuación (S1); quiero seguir subiendo videos en YouTube de diferentes bailes con mi hermano (S1);* como una experiencia en términos de otredad, que cobra mayor sentido al ser vivida intersubjetivamente.



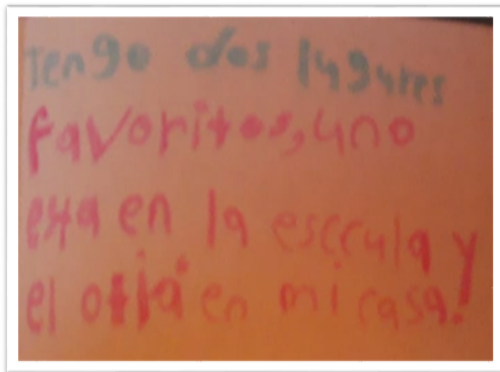
*Ilustración 3. Relación vivida*

*Fuente:* Sujeto 3, 2021, Trabajo de campo.

Se comprende entonces que estas prácticas culturales son para los sujetos de índole afectiva y por lo tanto no se limita a un carácter imitativo –como movimientos o actos aprendidos que se repiten en una rutina- por el contrario, surge como un acto expresivo y liberador. Al desarrollar su práctica con otros, surgen sentimientos de identidad y pertenencia con el equipo, lazos de cooperativismo y solidaridad para apoyar al compañero en el paso que ha olvidado o la técnica que se le dificulta; se evidencian acciones de empatía y reconocimiento mutuo; demostrando el valor de la vivencia como experiencia que se disfruta en compañía, siendo la práctica de danzar y actuar, un fenómeno intersubjetivo, más que una experiencia individual.

#### **4.2 Espacio vivido (espacialidad)**

En este existencial, se exponen los sentidos que emergen desde los espacios en los que se da la experiencia, los cuales son habitables y/o transitables por el sujeto infante y se convierten en espacios de expresión, de reconocimiento mutuo; que evocan recuerdos y emociones relacionadas con las prácticas de danzar y actuar.



*Ilustración 4. Espacio vivido*

*Fuente:* Sujeto 1, 2021, Trabajo de campo.

*En mi casa me gusta mucho bailar, con mis papás bailamos cada rato, nos gusta bailar salsa, merengue, vallenato y cuando suena una canción favorita de mi papá, él se levanta de la silla, a bailar todo chistoso y eso me da mucha risa (S2);* así es como llega la danza a la conciencia de los niños, como una experiencia vivida en el hogar, caracterizada por el vínculo emocional con aquel familiar, con tal ritmo o con aquella canción que motiva a ponerse de pie y mover el cuerpo de forma espontánea, imitar al cantante, caer en la nota y dejar fluir la expresividad con libertad e incluso jocosidad.

En este primer espacio del mundo familiar, no se mira la técnica, el ritmo o el talento que otros buscan; se vive la experiencia con independencia y autonomía, se escuchan los ritmos y géneros que gustan a los adultos en el hogar, se imitan movimientos del padre o de la madre y se explora con desenfado el cuerpo, el movimiento, los sonidos desde la experiencia sensorial del sujeto infante.

Luego, aparece el mundo circundante de la escuela, como otro espacio vivido, donde se comparten experiencias de sentido con más niños y niñas, donde se encuentra al maestro quien guía la práctica de danzar y actuar, perdiendo un poco de autonomía para seguir la técnica enseñada, ensayar el acto y coordinar el movimiento con otros que comparten el escenario; además, aparecen espacios exclusivos para la práctica como son la clase en particular o el grupo representativo, encontrando colegios con dotación e infraestructura diseñada para ello: el teatro, el salón múltiple, la plazoleta, el salón de los espejos, entre otros.

El mundo circundante escolar, aparece como espacio vivido para la actuación y el baile; en este se disponen secuencias, asignaturas, actividades lúdicas y artísticas como oportunidades para la expresión libre y espontánea, tanto así que para algunos representa una entrada formal al mundo de la danza o el teatro, siendo el espacio en el que se vivió la inmersión con la práctica, como lo narra una de ellas: *en mi colegio fue la primera experiencia, recuerdo que había inscripciones y casi nadie se quería unir a este grupo, así que le dije a otros amigos y decidimos unirnos (S2)*; mientras que en otros casos, los padres previamente matriculan a los niños en un colegio que promueva estas expresiones artísticas, como relata otra participante: *recuerdo que cuando tenía cinco años mis papás me habían inscrito a Tuna y a pre ballet, luego me matricularon en el colegio Maravillas en danzas y entonces me suscribieron en danzas también (S6)*.

Esto, da cuenta del espacio vivido como plural y cambiante, puede ser el hogar, la escuela, la clase o escenarios de la ciudad, en los que el sujeto infante transita, conoce, disfruta y revive ocasionalmente al evocarlos con su memoria; como sucede con aquellos espacios que habitaron en tan solo una ocasión, que sirvieron como escenario para aquella presentación o que

son comunitarios pero en aquel día fueron habitados por ellos; y que relatan a su edad a través del lenguaje metafórico y corporal como estrategias para conectar su experiencia vivida con aquel interlocutor. El teatro es un espacio vivido que, para niños y niñas, se experimenta como grandioso y memorable, como lo muestra el relato de uno de ellos: *recuerdo que ese lugar era muy alto, así como una autopista, como una carreterita pero mucho más grande y bonita, es un espacio grande como de este tamaño (abre sus brazos tanto como puede) (S6).*

El teatro como espacio vivido fue sentido como un lugar hermoso, grande y alto para aquel sujeto infante que tuvo su primera presentación, con él se describe la experiencia previa detrás del telón: *al llegar al teatro mire cuando ya iba a comenzar, entonces las cortinas todavía no se abrían, entonces yo hice así (respira e inhala varas veces, acompañando el ejercicio con sus brazos), luego ensaye los pasos fáciles... (S6);* siendo el espacio de sentido a partir de la vivencia. Es por tanto, el lugar habitable por el infante que le permitió sentir emociones, expresar actitudes, guardar recuerdos; como lo muestra aquel relato sobre el centro de eventos en la ciudad: *era muy genial y espectacular, todos podían participar ahí, habían canchas de fútbol, pintaron el piso y habían unas escaleras para sentarse (con sus manos muestra como subían y se sentaban); luego recuerdo ir al baño, ver como estaban todos mis compañeros y ensayar juntos los pasos (mueve su cuerpo hacia abajo bailando) (S6).*

Además, existen otros escenarios como la cancha, el coliseo, o el salón comunal del barrio, conocido por ellos al transitar en algún momento de su cotidianidad, pero que se convierten en espacios relacionados con la práctica de bailar o actuar, cuando fueron el lugar en el que se dio aquella presentación; cambiando su percepción y sus recuerdos sobre estos y brindando una mayor cercanía del niño y la niña con dicho espacio en que fue actor protagónico.

Por tanto, ya no es un espacio común, ahora es el espacio en el que sucedió tal o cual experiencia, como lo siente una niña cuando relata: *ese lugar era muy chili, todos los fines de semana veníamos con mi familia y me veían bailar, bailaba tuna, pre ballet y también bubu buy (S6).*

Estos escenarios comunitarios, escolares y familiares son apropiados por el sujeto infante para vivir su experiencia de danzar y actuar, pasan de ser simples estructuras de concreto para convertirse en espacios cargados de emocionalidad, de recuerdos, de experiencias que permiten hablar de lo vivido y sentido cuando se habitó aquel espacio, como muestran sus relatos: *tenía mucha emoción de estar ahí, pero también nervios antes de iniciar la dramatización; sin embargo, cuando vi a mis padres sentí confianza (S4); es emocionante ya que en este coliseo tanto tus padres como tus compañeros te pueden ver (S3); recuerdo que la última vez que baile en este parque, se sintió muy increíble, me sentí como una florecita que bailaba en el pasto (S5).*

Una de las diferencias que encuentran los niños y niñas entre estos dos espacios vividos, es la amplitud de los escenarios, ya que en sus casas los espacios son reducidos y en ocasiones el adulto restringe la práctica para evitar accidentes o desastres en el hogar; mientras que en la escuela encuentran locaciones adecuadas para sus ensayos, para mover su cuerpo libremente; espejos grandes para verse mientras actúan o danzan y recursos tecnológicos que apoyan la experiencia de audio, video y sonido que acompaña la preparación de las presentaciones. Algunos refieren que es incómodo ensayar en sus casas, que lo hacen encerrados en su alcoba o a veces en el baño como lugar íntimo que además cuenta con un espejo en el que pueden ensayar y evitar regaños de los adultos, aunque afirman que no se sienten las mismas emociones y libertad por ser tan reducido el espacio y existe el riesgo de lesionarse.

Tales restricciones dadas por la autoridad de los adultos, se muestra cuando en ocasiones se oponen a ciertos bailes o canciones, como lo manifiesta uno de ellos en su relato: *a veces prefieren que me quede viendo televisión para quedarme quieto o no hacer daños en la casa y eso me aburre (S2); mi mamá no me deja escuchar algunas canciones, me dice que no escuche esa música porque es fea, es porque son como groseritas (S4)*; lo cual muestra que, en el mundo familiar de los infantes, la extensión limitada de los espacios físicos parece contrarrestar con el ímpetu de sus movimientos y el adulto puede llegar a cohibir la práctica de los niños y niñas a partir de sus prejuicios.

#### **4.3 Tiempo vivido (temporalidad)**

Este existencial permite comprender la forma como se vivencia la experiencia en el tiempo, ya sea objetivo en términos de segundos, minutos, horas, años; o subjetivo entendido, como el tiempo vivido por el infante cuando experimenta su vivencia, sentido como un tiempo largo o corto con relación a las emociones placenteras o incómodas, que lo acompañan.

Evocar la temporalidad de las experiencias, trae consigo memorias y recuerdos de otros existenciales, ya que el infante logra recordar detalles como la fecha, el año o incluso la hora en la que realizó una presentación; y su vez recuerda en que espacio se encontraba, con quienes y las emociones que atravesaron dicha experiencia; denotando la memoria de esta temporalidad tanto subjetiva como objetiva. Por la edad en la que se encuentran los infantes que participaron de la investigación, es posible para ellos evocar dichas experiencias desde la memoria y narrar lo vivido, siendo común encontrar que el colegio, representa una etapa en la que iniciaron sus presentaciones artísticas, aunque en su mundo familiar ya disfrutaban de esta práctica.

En las narrativas que evocan la temporalidad de sus experiencias, algunos infantes recuerdan el pudor que les generaba presentarse ante el público, los nervios y la emoción que invadía sus cuerpos; y añaden que al cabo de unos segundos luego de iniciar la obra de teatro o el baile, esa sensación desaparecía, sintiéndose felices y libres en el escenario. Con ello, se halló que para cada infante la temporalidad evoca ciertos bailes o actuaciones que fueron más significativas que otras, y coinciden en traer a la memoria aquellas en las que se sintieron especialmente cómodos, alegres y emocionados.

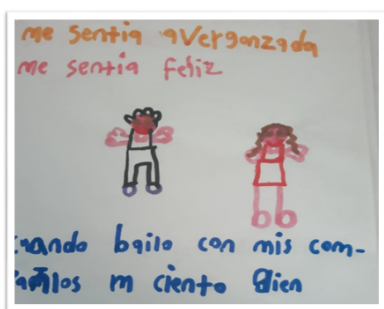


Ilustración 5. Tiempo vivido

Fuente: Sujeto 4, 2021, Trabajo de campo.

Expresar que el sentimiento de miedo duró poco tiempo, que luego se sintieron seguros y alegres, da cuenta de la temporalidad de las emociones vividas además de la temporalidad del evento mismo, como se muestra en esta narrativa: *en las presentaciones en público me invadían sentimientos de vergüenza, felicidad y valentía, pero miraba en lugar donde estaban sentados mis padres y entraba en mí la confianza, y luego, cuando empezaba la música sentía que todos los ojos nos miraban, pero sabía con mis compañeras que daríamos un buen espectáculo.* (S1); evocando el espacio vivido con toda su emocionalidad.

Se encontró que existe una relación entre la temporalidad objetiva y la subjetiva, ya que el infante que recordaba con exactitud el año en que realiza aquella presentación, lo hizo, porque el tiempo que duró la experiencia fue significativo para sí mismo, dada la emoción que invadió su cuerpo aquel día; como lo expresa uno de ellos al afirmar que *recuerdo que fue en el año 2019, la canción fue el chámpele y celebrábamos el día de la familia. Bailamos muy sabroso, mi esqueleto se iba a salir, fue muy chistoso; todavía me acuerdo y me da mucha risa, es que algunos de mis compañeros y compañeras se veían como si les fuera a dar un ataque (S3)*. Aunque la canción pudo durar tan sólo unos minutos, el recuerdo permanece en el infante de forma significativa, generando de nuevo risa y alegría al contarla.

A su edad, los participantes relatan el tiempo vivido como lejano, como experiencia que vivieron cuando *eran pequeños*, pero que recuerdan con detalle como lo relata uno de ellos: *todo empezó cuando tenía 6 años y entre al teatro, luego empecé a participar de las clases de talentos en mi colegio y desde entonces me ha gustado mucho el teatro (S4)*; lo cual es narrado como aquel suceso pasado que dio inicio a un cúmulo de experiencias relacionadas con la práctica, desde un tipo de autoafirmación como niños grandes, ya sea porque sus cuerpos se sienten más grandes o porque las vivencias los hacen sentir grandes pero así lo relatan: *algo que recuerdo mucho es que cuando yo estaba pequeña me llamaron de un canal de televisión RCN para que yo actuara, pero recuerdo que estaba enferma y no pude ir, me dio mucha rabia porque había ensayado para el casting, ahora quiero seguir actuando y volver a vivir ese momento algún día. (S4)*

El tiempo vivido, es diferente según cada sujeto infante, incluso algunos logran narrar la forma como sienten que el tiempo se detiene mientras realizan la práctica, dada la emocionalidad

que atraviesa la experiencia, como lo narra un niño: *no me importa mucho las miradas de todos sobre mí, porque cuando bailo se me olvida el mundo, es como si olvidara el escenario y me dedico solo a bailar y ser feliz, y cuando me doy cuenta el tiempo de presentación ha terminado, lo hemos logrado, todo ha salido bien y vuelvo a escuchar el público con los aplausos (S2)*. Allí emerge el sentido de la práctica desde una temporalidad subjetiva, en tanto el niño logra extraerse del tiempo físico y transporta su mente y cuerpo al baile y la felicidad que otorga; volviendo al final de la presentación al tiempo objetivo en el que aparecen de nuevo las miradas, los ruidos, el público y los reconocimientos.

Esta temporalidad, también se refleja en la forma como los infantes trasladan sus experiencias del mundo circundante de la escuela, al mundo familiar, ya que generalmente sienten el apoyo de sus padres para realizar estas prácticas y sienten el deseo de continuar sus ensayos y coreografías en sus hogares; siendo posible para algunos transportar esas emociones en el tiempo y en el espacio, al narrar: *me siento emocionado, bailar me gusta mucho, me distrae y me siento genial; ahora que bailo desde la casa, recuerdo cosas de cuando estaba en el colegio, pero desde mi casa lo puedo seguir practicando con mis padres porque ellos me acompañan a bailar*.



*Ilustración 6. Tiempo vivido*

*Fuente:* Sujeto 4, 2021, Trabajo de campo.

Sin embargo, otros niños y niñas también evocaron otras experiencias en las que no primó la alegría, sino tal vez, la presión por que todo saliera como lo ensayado o la dificultad de las técnicas aprendidas; siendo el caso de una de ellas que manifiesta *ese baile fue muy difícil de practicarlo, recuerdo que lo practicaba no solo en el colegio, sino en las tardes cuando llegaba a la casa (S5)*. Como sentido compartido, se halló que para todos los participantes no es agradable continuar sus ensayos y clases desde la virtualidad, manifiestan que las restricciones a causa de la pandemia han cambiado la forma en la que vivían y experimentaban la música y el teatro, siendo un tiempo poco satisfactorio para ellos, que despierta el deseo de volver pronto a la presencialidad que recuerdan.

Por último, se halló que el tiempo vivido de la práctica no se da solo en el momento de la presentación final, mostrando que el ensayo representa una forma de evocar en el tiempo una y otra vez la práctica, siendo una actividad importante para niños y niñas, quienes reconocen que para bailar y actuar se debe ensayar, como momento que constituye un ir y volver en los pasos, que lleva al sujeto infante a una perfección de su práctica, que le permite probar repetidamente

que técnicas, recursos y movimientos son los más adecuados para que funcione o resulte la presentación como se desea, para lograr una interpretación lo más genuina posible del actor o actriz para la obra, como forma de repetir una y otra vez el tiempo vivido.

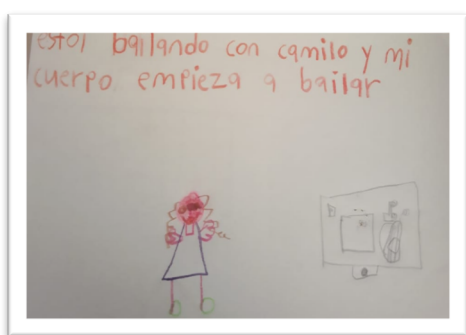
#### **4.4 Cuerpo vivido (corporalidad)**

Los hallazgos desde este existencial, dan cuenta de la forma como se vive la experiencia a través del cuerpo como vehículo, y las maneras como el sujeto se percibe a sí mismo y a los demás a través de su cuerpo, “siendo para algunos fenomenológicos, el cuerpo, la corporalidad o la encarnación motivo fundamental de la comprensión de los fenómenos humanos” (Van Manen., 2016, p. 358). Los hallazgos son leídos en clave de identificar aquellas expresiones o narrativas que permitan reconocer, como el sujeto infante se hace consciente de su cuerpo, como sus deseos, miedos y emociones se encarnan en el cuerpo que percibe, siente y toca el fenómeno.

La corporalidad, corresponde en palabras de Merleau- Ponty a la experiencia del propio cuerpo y su intencionalidad hacia el mundo, “el cuerpo es la base de lo vivido y existe activamente siendo inseparable del mundo y de las relaciones” (Merleau Ponty, M 1945, p. 165); siendo el vehículo por el cual se articula el mundo con las relaciones subjetivas e intersubjetivas y las experiencias tanto de forma sensorial como desde el pensamiento, las emociones y la afectividad. Lo cual, hace que prácticas como la danza y el teatro, se conviertan en actividades que transportan a otra dimensión y le permiten al sujeto encontrar su propio lenguaje expresivo a través del cuerpo, el movimiento y el contacto con otros.

El estudio encontró que el sujeto infante siente, percibe y actúa su experiencia vivida desde el cuerpo; cada ensayo, cada personaje y cada coreografía le permite al infante explorar su

cuerpo vivido desde los sentidos y reflexionar su experiencia desde la habilidad que va alcanzando. En sus relatos se evidencia la forma como logran conectar el cuerpo con la mente, reflexionar sobre el impacto de estas experiencias no solo física sino emocionalmente; como lo narra una de ellas: *me gusta cuando hacemos los pasos para que el cuerpo se relaje (S1); a veces cuando estoy haciendo tareas, me siento cansado, me comienza a dar sueño; y bailar me ayuda a despertarme, es chévere porque me ayuda a tomar energías nuevamente. (S4).*



*Ilustración 7. Cuerpo vivido*

*Fuente:* Sujeto 1, 2021, Trabajo de campo.

Además, a su edad, los infantes participantes, comprenden que estas experiencias se convierten en pasos para alcanzar o aprender ciertas habilidades y destrezas corporales; e incluso sienten que cuentan con la capacidad de enseñar a otros, de reconocer cualidades en sus compañeros y de identificar aspectos corporales que desean seguir trabajando; como lo expresan en narrativas como *al escuchar la canción, recordé los pasos de porras y comencé a hacerlos y enseñarlos a una amiga (S1); mis pies son lo que mejor se mueve, en porras los movemos mucho y tienen que estar calientes para hacer las volteretas; hacer algunas volteretas es difícil, hay que*

*repetirlas muchas veces, hasta que nos salga bien (S1); cuando se me olvida algún paso, miro rápido a una compañera y lo vuelvo a recordar.*

Este reconocimiento de habilidades propias y de aspectos por mejorar, da cuenta de una reflexión consciente que ha hecho el infante desde su cuerpo vivido, ya sea en prácticas de danza o de teatro; siendo una evidencia de procesos meta cognitivos con relación a su propia corporalidad; como lo relata uno de ellos: *lo más difícil es mover la cabeza, siento que hago la cabeza hacia un lado, entonces no puedo dar tantos giros, intento tenerla así quietica, es como que tuerzo la cabeza y puedo hacer el giro también (S3);* o la confianza que demuestra una de ellas cuando dice *yo me defiendo bailando, mi arma secreta es la cintura, y la que aún se me dificulta son los pies a veces descoordinados (S6).*

Los ensayos y las presentaciones finales, son experiencias del cuerpo vivido en las cuales los sujetos narran sentirse en un juego, transformar su cuerpo al rol que se exige y entregarse completamente al momento como si se conectaran a otra realidad posible; como si el personaje o la canción fueran parte de sí mismos; así lo expresa uno de ellos cuando relata: *al preparar los bailes me siento como si fuera un profesional (S5).* Sentir los sonidos, las personas y el escenario les permite viajar a mundos y personajes distintos a través de su cuerpo; los infantes aprecian el fenómeno de danzar y actuar dadas las experiencias que les permite vivenciar, las sensaciones, percepciones y sentimientos que van descubriendo, como afirma uno de ellos: *me gusta mucho, siento el ritmo y bailo y me muevo con el ritmo, por eso esto me gusta mucho y siento que aprendo nuevas cosas cada vez (S1),* descubriendo nuevas sensaciones cuando son uno mismo con el ritmo.

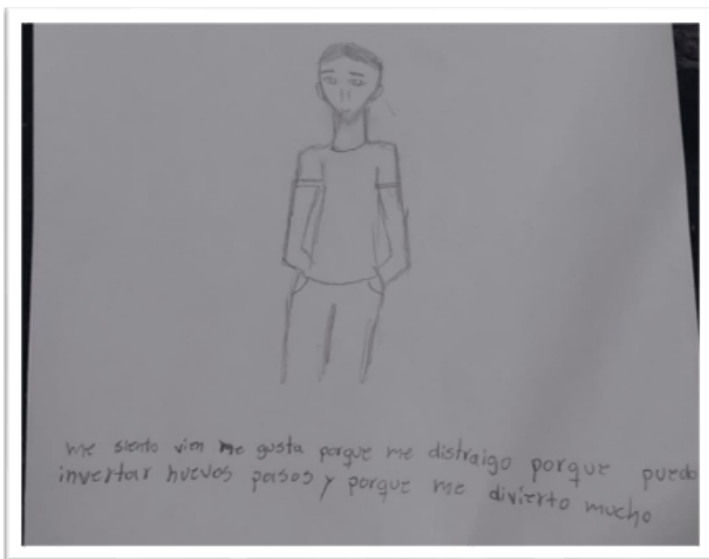
En cuanto a las experiencias relacionadas con la práctica de teatro, los niños y niñas manifiestan lo que sienten y lo que implica encarnar a un personaje, lo que implica transformar su cuerpo, voz, actuaciones para dar vida propia a dicha interpretación fantástica; evocando los cambios que como niños comienzan a asumir y experimentar mientras se preparan para la obra, como lo muestra este relato: *desde niña me encanta bailar, actuar y lo disfruto mucho... recuerdo que cuando estaba realizando la obra de teatro del principito de chocolate, me deje crecer mucho el cabello, porque el principito debía tener el cabello muy largo, por eso no deje que mi mamá me lo cortara.* Los infantes exploran toda su corporalidad a través de estas prácticas artísticas y culturales; reconocen su cuerpo, logran conectarlo con su mente para avanzar en la técnica y se transportan al mundo de sus personajes cuando actúan; dejando en evidencia las emociones, sensaciones y pensamientos que transitan por el cuerpo en cada experiencia vivida.

El cuerpo vivido, no se limita al propio cuerpo del sujeto infante, sino que se extiende a otros cuerpos con los que se relaciona, cuerpos que lo invitan al movimiento, que le dictan el libreto que continua, que le muestran el paso a seguir; como cuerpos que dialogan a través del lenguaje corporal, gestual y verbal. Este reconocimiento de un cuerpo que danza y actúa con otros, se muestra en relatos como: *al bailar con mis amigas me siento despreocupada, porque sé que, si en algún momento se me olvida un paso, me basta solo con mirarlas para recordar (S1);* como cuerpo que se muestra, pero a la vez se refleja en otros que le permiten reconocer y desarrollar su propia corporalidad.

Los hallazgos permitieron encontrar las experiencias de sentido que se configuran en el teatro; como práctica que permite que el cuerpo se transforme en otros cuerpos, rostros y

personajes que los niños y niñas hacen aparecer en cada obra, en cada presentación; y las transformaciones físicas que se logran para hacer posible la experiencia; como se muestra en este relato: *en el colegio hicimos un cuento y me gustó mucho porque yo era la bruja, me gustó mucho ser la villana; y recuerdo que tenía un vestido súper hermoso de color verde con rojo; y la cara maquillada con labios rojos (S4).*

El cuerpo vivido no se limita el cuerpo físico, se extiende a toda la corporalidad como expresión de emociones, de sensaciones percibidas tanto física como fisiológica y mentalmente; siendo las experiencias de danza y teatro, vivencias que despiertan en los niños y niñas el deseo de moverse: *me gusta sentir el ritmo en mi cuerpo, me gusta sentir como se mueve mi cuerpo con el merengue, el vallenato y la electro; pero también cuando conozco nuevos ritmos me da nervios no saber bailar ese ritmo; pero cuando aprendo a moverme me siento feliz (S5); que exigen aprender movimientos que pueden ser difíciles: algunos son muy complicados, porque toca hacer equilibrio como una bici.(S5), como acciones vistas en otros objetos conocidos y que el sujeto infante puede explorar con su cuerpo.*



*Ilustración 8. Cuerpo vivido*

*Fuente: Sujeto 3, 2021, Trabajo de campo.*

Por último, estas prácticas invitan a superar el miedo y aprender la técnica: *yo siento cuando bailo un poco de miedo, entonces respiro profundo, saco el aire y me siento mucho mejor, a veces hago tres giros triples, que consiste en un salto, otro salto, giro y aterrizo, eso me hace sentir más tranquila antes (S6)*; ayudan incluso a tramitar dichas sensaciones a través de ejercicios que según los niños y niñas los hacen ser mejores actores o bailarines: *para ser un gran bailarín tienes que respirar e inhalar, hacer los pasos varias veces con tu cuerpo, como por ejemplo saber hacer una puntilla (separa un pie, sube las manos y baja lentamente) y cuando logras aprender ya es algo fácil para ti*; mostrando como emerge el sentido del cuerpo vivido desde la exploración del cuerpo, la apropiación de cada una de sus partes y el empoderamiento del mismo como vehículo que aprenden a manejar con fluidez, técnica, desenvolvimiento y habilidad.

#### 4.5 Materialidad vivida

Este último existencial expone los sentidos de las cosas vividas, es decir, la relación entre el sujeto y la cosa material, de su valor sobre la experiencia humana como objetos que hacen parte importante en la construcción de sentido; que se presentan como extraños, pero que dada la relación íntima que se teje con ellos, se convierten en objetos que fortalecen el vínculo con la práctica e incluso se mezclan con la corporalidad vivida como parte extensiva de sus cuerpos, como relacionalidad vivida al establecer diálogos y encuentros afectivos con estos: En este sentido, la materialidad hace referencia al

significado de las cosas en la vida de los sujetos, y que, a su vez, median en las relaciones [...] esta se manifiesta a través de los objetos materiales tales como elementos tangibles y las cosas inmateriales, tales como las ideas, las acciones, las vivencias, los acontecimientos, las actitudes, las aptitudes, los descubrimientos y los valores” (Van Manen, 2016, p. 350)

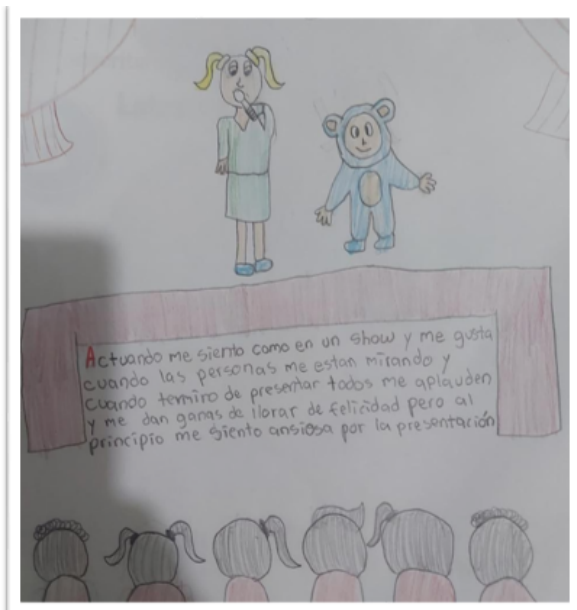
Por tanto, los hallazgos expuestos en este existencial, declaran tanto la relación como el vínculo que construye el infante con los materiales que circundan sus prácticas artísticas, mostrando los sentidos construidos por los niños y niñas sobre el valor personal, social y cultural que han otorgado a la danza y el teatro en la vida infantil. Además, se resalta que dicha materialidad es entendida como principio de transformación, la cual no se da en la materialidad del objeto mismo sino en la actividad como acción transformadora, es decir, la acción de bailar, actuar, expresarse a través del arte y la música de forma libre y creativa dan lugar al objeto o la cosa.

Esta relación del cuerpo con el mundo de los objetos, representa “nuestro mundo en su realidad cósmico material, debido a que de algún modo, nos vemos y nos reconocemos en las cosas que nos rodean, diciendo quienes somos, reflejando nuestra decepción o recordando nuestras responsabilidades” (Araiza & Gisbert , 2007, p. 113), ejerciendo una fuerza moral sobre la vida del sujeto. Esta experiencia con el mundo material, se refiere para el presente estudio a acontecimientos, obras, canciones, vestuarios, ritmos que cobran valor dada su relación con la experiencia vivida.

El encuentro del sujeto infante con la danza o con el teatro, según los hallazgos, se dio debido al contacto con algún objeto que inspiró el deseo de conocer más sobre dicha práctica; como lo relata esta narración: *mi sueño es ser actriz y bailarina porque lo deseo desde que tenía 7 años y comencé a estudiar teatro, allí aprendí a tocar la batería y el piano, además está mi profesor mi profesor de música con el que práctico y estoy muy contenta (S2)*, el lugar de la escuela y la relación con el maestro abrieron las puertas a conocer la guitarra y la batería, a percibir las con sus sentidos, tocarlas con la técnica guiada y luego apropiarse de ellas como cosas a las que podía darles vida para hacer música, es decir, como instrumentos que le permitieron establecer una relación con el mundo y con los otros.

En cuanto a objetos intangibles, los recuerdos de acontecimientos se convierten en cosas que le cuentan al sujeto infante quien es, le muestran la relación íntima que ha construido con la práctica, los aprendizajes y las sensaciones que han quedado de cada experiencia, como se refleja en algunos relatos que evocan el recuerdo de su primera presentación: *eran los intercolegiados mi corazón se aceleró mucho, suena como toc, toc, toc, toc, muy rápido, recuerdo que estaba muy nerviosa pero al mismo tiempo feliz, porque habíamos ensayado mucho y fue increíble (S1)*;

*yo también recuerdo la primera vez que me tocó bailar, y todavía el corazón se me acelera como si se fuera a salir, tuve que bailar y cantar y me puse muy tímida porque era mi primera obra de teatro rítmica, como un musical, estaba muy ansiosa y mi corazón latía muy fuerte al ver al público (S4); como un acontecimiento de sentido.*



*Ilustración 9. Materialidad vivida*

*Fuente: Sujeto 3, 2021, Trabajo de campo.*

Por su parte, los ritmos, géneros musicales y canciones favoritas son también objetos que se vivencian de forma íntima y contribuyen al sentido de la práctica, dadas las emociones, gustos e intereses que mueven; como lo relata uno de ellos: *mi género favorito es la salsa, había un profe que me enseñó, por eso a mi también me gustaría enseñar a bailar salsa a mi hermano Ethan (S5)*; dado el vínculo con el maestro, el género musical cobró sentido, paso de ser un género más a ser aquel que lo identifica, que le permite moverse libremente dada la seguridad en sus aprendizajes. Para cada infante sus gustos e intereses se definen por sus experiencias con las

cosas, abriendo mundos de posibilidades diversas para cada uno, como lo muestra el sentido que confiere una niña a la cumbia: *la cumbia es mi baile favorito, me encanta bailarla, soy muy buena me siento como una abejita cuando la bailo; sentir el piso frío por estar descalzas, eso me hizo sentir muy feliz (S6)*; como experiencia de sentido.

Por ende, escuchar tal o cual género, representa para el sujeto infante un viaje a través de la experiencia, un revivir una y otra vez la sensación placentera, de diversión y libertad; y a su vez, permite construir sentidos de identidad con quienes componen o gustan de la misma música; haciendo de la cosa, una extensión del cuerpo y la mente de los niños y niñas, quienes al oirla, sienten el deseo de bailar y de cantar, como lo muestra el relato de una de ellas: *me gusta mucho esa parte de la canción cuando dice: se muy bien que eres valiente y luchas por lo que sientes, cuando la oigo inmediatamente quiero cantarla y bailar (S4)*. Esta materialidad vivida, muestra que a través de la danza, o en palabras coloquiales, el baile, se desencadenan sensaciones de bienestar, tranquilidad y alegría, siendo la *felicidad* una palabra frecuentemente usada por todos los niños en los relatos de su experiencia vivida.

Por otro lado, la clase pasa de ser un espacio vivido a una materialidad vivida, a la que el sujeto infante le otorga un valor, de la cual se siente responsable de participar, como una fuerza moral que lo invita a estar allí y buscar nuevas experiencias: *en la clase de danza aprendí mucho más a bailar, por eso me inscribí dos veces, para aprender más (S5)*; además, es para niños y niñas una cosa que les permite crear: *en la clase de teatro podemos bailar y sentirnos bailarines profesionales, podemos hacer una película y ser como actores reales, por eso me gusta mucho estar ahí. (S4)*; es a través de la clase que el sujeto infante se reconoce y se ve a sí mismo;

describa nuevas sensaciones, haciendo que la música se vincule con ellos como si se tratase de otra persona que acompaña la experiencia.

En la clase, los niños y las niñas se relacionan con los ritmos, los géneros, los instrumentos; aprenden la técnica y construyen de forma protagónica una identidad compartida con sus pares, se gesta la responsabilidad de equipo, se conocen y aprenden diferentes ritmos resaltando la diversidad cultural como rasgo de la humanidad. Por tanto es en la clase, que el sujeto infante explora el mundo cultural de la danza, siendo posible a su corta edad encontrar relatos como: *yo he aprendido mucho, porque primero me suscribí como bailarina de ballet, luego me suscribí a la Tuna (S6); en la clase tuve que aprender eso de bugi bugi y cada vez que lo escucho ya me la se, la bailo y le muestro a los demás como es (S5)*, siendo vivencias que en principio aparecen como extrañas pero dada la experiencia se convierten en íntimas.

A modo de síntesis, los sentidos de las prácticas de danza y teatro, en la voz infantil pre-reflexiva hasta aquí expuesta, permite encontrar que en ellas hay una experiencia vivida compuesta por lo menos por los siguientes aspectos:

En primer lugar, las experiencias de bailar y actuar cobran sentido para los niños y niñas en la medida en que representan vivencias con otros, en las que se producen encuentros entre lo propio y lo ajeno, se comparte con familiares, maestros, compañeros y espectadores el goce de bailar y actuar, como fenómeno intersubjetivo más que experiencia individual. En las interacciones que se dan durante la práctica, el sujeto infante experimenta sentimientos de alegría, gozo, afecto, confianza, sorpresa, miedo; se forman capacidades como la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo; se aprende la técnica, se comparan y reconocen habilidades

mutuamente, todo lo cual es vivenciado intimamente con otros, quienes pueden llegar a estimular o inhibir la práctica, siendo la experiencia de otredad, la fuente originaria de sentido.

En segundo lugar, las prácticas de danzar y actuar han llegado a la consciencia de los niños y niñas desde dos espacios principalmente: el hogar y la escuela. El primero, como aquel mundo familiar en el que es habitual bailar para compartir y relacionarse de forma espontánea desde el vínculo afectivo; y el segundo, como mundo circundante de la escuela en que padres o maestros han reconocido en el sujeto infante un interés y habilidad especial por la danza o el teatro, invitando a participar de grupos, clases y escenarios que permitan continuar la exploración libre de la práctica y a su vez posibiliten el encuentro con técnicas, géneros, ritmos y obras como expresión artística y cultural. Ambos espacios tienen sentido porque permiten al sujeto transitar y/o habitar de forma protagónica escenarios que posibilitan sentir emociones, expresar actitudes y guardar recuerdos.

En tercer lugar, el sentido de las prácticas aquí expuestas, se produce desde una temporalidad de la experiencia, es decir, reconociendo el tiempo subjetivo y objetivo en el que ésta se produce, dadas las emociones placenteras o incómodas que acompañan la vivencia. Los niños y niñas construyen sentido al evocar el tiempo en el que vivieron su primera presentación grupal, las celebraciones familiares en las que bailaron; recordando el año en que sucedió, la canción u obra que exhibían, los ensayos que exigió, las personas que los acompañaron y especialmente las emociones que atravesaron dicha experiencia. Rememorando los nervios ante el público, el miedo a equivocarse, la euforia al lograrlo, las confianza al aprender las técnicas; imprimiendo un carácter subjetivo al tiempo vivido como corto, largo, detenido o transitable a través de la memoria.

En cuarto lugar, las experiencias de danzar y actuar se dan desde el cuerpo vivido, es decir, desde la corporalidad que permite al sujeto percibirse a sí mismo y a los demás; sentir y aprender el mundo desde las relaciones sensoriales, afectivas y emocionales que establece con otros cuerpos y con el propio. Por tanto, los sentidos aquí expuestos dan cuenta de la forma como el niño y la niña se hacen conscientes de su cuerpo a través de estas prácticas artísticas, como expresan deseos, temores, destrezas a través de éste; de la capacidad de encarnar personajes, de transformarse y soñar mundos posibles y de encontrar su propio lenguaje expresivo a través del cuerpo, el movimiento y el contacto con los otros.

Como quinto y último aspecto, se encontró que la experiencia vivida comprende la relación entre el sujeto y las cosas, a las cuales le otorga un valor dada su vivencia. Los sentidos que emergen de esta relación atraviesan y articulan el actuar del sujeto infante, sean objetos tangibles o intangibles como obras, canciones, personajes, ritmos, géneros, instrumentos o recuerdos de acontecimientos; con los cuales los niños y niñas se identifican porque han construido a partir de ellos una relación íntima que les permite verse y reconocerse en dichos objetos, a las cuales otorgan un valor personal como cosas importantes en la construcción de sentido sobre la práctica de danzar y actuar.

Finalizando, los hallazgos permiten evidenciar que la experiencia infantil comporta rasgos de protagonismo, dado que las vivencias de danzar y actuar fomentan en los niños y niñas el deseo de construir intersubjetivamente relaciones, ideas, proyectos y logros; les posibilita expresar y tramitar emociones consigo mismos y con los demás; promueven la solidaridad, el cooperativismo, la empatía; les concede reconocimiento en sus habilidades, confianza en sí mismos, sentido de pertenencia con el grupo e identidad de acuerdo a intereses compartidos. Lo

cual da pistas de una configuración subjetiva de la niñez, como prácticas que influyen en ella y a la vez permiten que esta se exponga de forma libre, autónoma y creadora; por lo que no se trata exclusivamente de una práctica artística sino que representa una práctica de índole afectiva e intersubjetiva a la cual los infantes han otorgado un sentido importante en sus vidas.

## 5 Discusión

En el presente acápite del informe, se da a conocer al lector el análisis y discusión, a partir de los hallazgos obtenidos en el estudio informado, que son contrastados con otros hallazgos consultados en el campo de las ciencias humanas, en torno al tema de las prácticas de danza y teatro en la niñez. Este ejercicio, desde las categorías metodológicas usadas permitió comprender la estructura que subyace a la experiencia vivida y arribar a los sentidos de estas prácticas, culminando el abordaje a la pregunta que orientó el estudio aquí informado: *¿de qué manera el sentido de las prácticas culturales de danza y teatro, en la historia vivida por niños y niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil?*

Este análisis del fenómeno, es comprendido desde tres aristas, por un lado, desde el sujeto como aquel que percibe y vive la experiencia; por otro lado, desde el objeto, que para este caso corresponde a las prácticas artísticas danzar y actuar; y una tercera arista, desde la imagen, es decir, desde el sentido que confiere el sujeto a este objeto dada su experiencia vivida; y el cual fue expresado a través de la voz de niños y niñas. Lo cual resalta que la imagen del objeto está alejada de conceptos abstractos, definiciones o teorías de danza o teatro y, contrario a ello, busca

es aproximarse a la imagen como la representación y sentido que confiere el sujeto del objeto, es decir, la imagen que él configura a través de su experiencia; siendo la construcción de sentido, el camino elegido para la comprensión del fenómeno de estudio.

Para ello, el estudio se propuso indagar sobre los aspectos que rodean al ser humano cuando danza y actúa, el sentido que cada uno confiere a su práctica y el acercamiento a esta no como hecho objetivable sino como fenómeno que puede ser, en tanto, se halla en la consciencia del sujeto. Por consiguiente, se presenta la discusión desde dos tópicos, el primero centrado en el *protagonismo infantil*, es decir, el mundo de la vida que configura cada infante dada la experiencia con estas prácticas y la actividad creadora que surge durante su vivencia de sentido; y el segundo tópico analizando la *configuración de la subjetividad infantil*, desde relaciones intersubjetivas que se tejen y los sentidos que emergen de sus vivencias en torno a la danza y el teatro; contrarrestando los hallazgos de cada uno con otras investigaciones.

En cuanto al primer tópico, *protagonismo infantil*, este se orienta a discutir las prácticas mismas, a partir de los hallazgos del presente informe y otros que fueron consultados. Este protagonismo, visto en las prácticas de danzar y actuar se evidencia cuando los niños y niñas fomentan su deseo por cooperar, el trabajo en equipo y la necesidad de interactuar con otros; lo cual permite exponer la capacidad creadora como parte esencial de la naturaleza humana y manifestar de forma protagónica la subjetividad dinámica que se produce en las experiencias vividas en el mundo familiar y el mundo circundante escolar de la niñez.

Este hallazgo, se contrasta con los expuestos por el estudio de Garibello y Quiroga (2015), quienes muestran el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas por medio del teatro, como actividad que motiva a los niños y niñas a ser partícipes de su propio conocimiento, de la

importancia de vivir en comunidad; dotando de protagonismo a la niñez desde las experiencias creativas que circundan esta práctica y señalando la necesidad de reflexionar sobre las estrategias y herramientas que brinda la escuela para ello. El estudio, afirma que el teatro le permite a los niños y niñas “exteriorizar sus sentimientos desde una libre expresión y favorece el intercambio de ideas para llegar a acuerdos, establecer amistades, identificar intereses comunes y trabajar de forma cooperativa” (Garibello y Quiroga, 2015, p. 45).

Siguiendo los resultados de este estudio, estas prácticas artísticas tienen la potencialidad de promover la participación en espacios y momentos en los que la niñez puede actuar; la cual no se reduce a cualquier realización de actividades, sino que es asumida como un derecho que se materializa en las experiencias sociales que le permiten acercarse y conocer el mundo que lo circunda. En este sentido, se muestra el sentido que tiene para los niños y niñas, las actividades de cooperación, el significado de la interacción social y del trabajo en equipo; como necesidades que se ven correspondidas en las experiencias de bailar y actuar y en las relaciones intersubjetivas que de ellas emergen.

El sentido de la experiencia se refleja cuando el niño o la niña, siente que aquello que logró en dicha presentación no hubiera sido posible sin el trabajo de sus compañeros, lo cual a su vez motiva el deseo por vivir nuevas experiencias que potencien su actividad creadora y su deseo de participar y construir con el otro bailes, obras de teatro, coreografías y personajes, como expresión de un protagonismo infantil. Algo semejante ocurre con la actividad de ensayo para presentaciones artísticas, que implica para niños y niñas una capacidad de autodisciplina, la cual nace de su propio deseo infantil por expresarse, mostrando que este deseo le hace posible mejorar su técnica, repetir los pasos una y otra vez; traspasar el tiempo y el espacio del colegio

para continuar su práctica en otros lugares como la casa o el parque y hacerlo de forma autónoma, como forma de protagonismo.

Además, danzar y actuar cobra sentido para la niñez como actividad creadora en la que no sólo potencia expresiones corporales, sino que fundamentalmente libera emociones, personifica animales, cosas, personas que lo transportan a mundos paralelos, imaginarios y posibles en los que, se ven, según sus palabras como *profesionales, como mariposas en el cielo, como grandes artistas, como aves*. Es por ello, que, a través de la actuación, particularmente, los niños y niñas encuentran un escenario de participación que les permite representar la realidad que conocen, que viven; pero, además, fantasear con finales posibles, imaginar y poner en escena cambios en la historia de los personajes, lo cual surge desde el deseo de transformar realidades y construir mundos posibles.

Este es un primer nivel que apuntaría a ir más allá, mirando cuál es el papel de niños y jóvenes en la sociedad, qué lugar se les asigna como ciudadanos, qué espacios de participación efectiva encuentran para sentirse parte real de sus comunidades, tanto en lo que toca a sus derechos como a sus obligaciones. (Cajiao, 1998, p. 28)

Siendo por tanto, una práctica que potencia esta actividad creadora y de incidencia en el contexto, ya sea para tomar decisiones como los pasos más adecuados para cierto ritmo, los aspectos físicos que deben modificarse para ser lo más parecidos al personaje a interpretar, o el vestuario que deben usar; como también para definir las emociones que atraviesan al personaje, las acciones que pueden emprender para cambiar el rumbo o final de la historia e incluso para determinar los valores que acompañan cada personaje. Esto, es compartido por el estudio de Gimeno (2019), que define el protagonismo infantil como un proceso en el cual los niños y las

niñas “desempeñan el papel principal en aspectos relacionados con el desarrollo de su comunidad, pero sobre todo de sí mismos con el ánimo de lograr el reconocimiento de sus derechos” (Gimeno, 2019, p. 25); al permitirle incidir en las experiencias vividas y transformarlas de forma protagónica en el escenario.

De este modo, las prácticas de danzar y actuar, dadas generalmente a través de experiencias grupales, permiten que el infante advierta que hace parte de un contexto más amplio, que sus acciones influyen en los otros, en el equipo; y por tanto, le permiten sentirse protagonista de la experiencia, y a su vez, parte de ella, dadas las relaciones intersubjetivas que construye y el sentimiento de identidad y pertenencia que se origina con el grupo de pares y adultos con quienes comparte estas prácticas artísticas. Por tanto, sus acciones dan cuenta del reconocimiento del otro, y reflejan una intención de comunicar desde el cuerpo, el movimiento y la oralidad como producto del vínculo intersubjetivo que se construye en la experiencia vivida; de manera que el ejercicio participativo que proporcionan estas prácticas “fortalece habilidades sociales, que permiten al sujeto identificarse con su comunidad y aprender a convivir en sociedad desde lo colectivo” (Gimeno, 2019, p. 32).

En consecuencia, las experiencias vividas por los niños y niñas cuando danzan y actúan en sus presentaciones, indican formas de participación familiar, escolar y comunitaria, apropiándose de escenarios locales, barriales e institucionales para expresar su actividad artística; siendo una manifestación de empoderamiento del cuerpo en el espacio social que habitan y de la libertad con la que expresan rasgos de su personalidad, tales como “logros de autovaloración y autoestima, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, de control interno, de competencia, de

libertad subjetiva, de asunción de riesgos y en la capacidad de no recluirse en la propia comunidad” (Cussiánovich, 2000, p. 90), que se evidencian en otros estudios.

Por otro lado, la misma metodología del estudio, permitió que los niños y niñas manifestaran de forma protagónica el sentido que confieren a las prácticas de danzar y actuar; ya que la entrevista fenomenológica, se centró en el sentido como unidad de análisis, invitando a que los infantes contarán sus experiencias desde lo afectivo, desde sus sentimientos, sueños intereses, imaginarios y fantasías. Encontrando expresiones de libertad, goce, sosiego y espontaneidad cuando danzan y actúan; las cuales fueron resaltados por este estudio, desde la pregunta *¿quién soy, qué siento cuando danzo y actuó?*, como prácticas protagónicas en la infancia, que le posibilitan participar, incidir, opinar, intercambiar criterios, tomar decisiones con otros para la construcción de proyectos comunes.

En cuanto a la forma como el presente estudio se aproximó a las fuentes de sentido, se asume que su metodología permitió encontrar la experiencia protagónica de la niñez en las prácticas artísticas analizadas, siendo importante según el estudio de Ardila y Rodríguez (2014), para develar el ser que se encuentra tras la práctica y “extender su experiencia desde un lugar de reserva, hacia un ambiente de intercambio dialógico, donde la escucha y la empatía, fortalecieron el valor de la palabra y la pregunta” (Ardila & Rodríguez, 2017, p. 56); lo cual fue posible al diseñar instrumentos que otorgaron participación y protagonismo a las voces de los niños y niñas.

En conclusión, las prácticas culturales de danza y teatro en la historia vivida por los niños y niñas, representan expresiones de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil; evidente en los hallazgos y en la discusión expuesta; como formas de manifestar y satisfacer

desde la infancia necesidades subjetivas como la actividad creadora, el deseo de estar con otros, la intención de comunicar desde diversos lenguajes y a su vez, su práctica incide en proceso de subjetivación al influir en la formación de subjetividades con confianza en sus habilidades, con capacidad para construir en equipo y de forma participativa proyectos comunes. Siendo hallazgos, que aportan a la comprensión del fenómeno y complementan estudios previos que resaltan la relación entre expresión artística y el deseo subjetivo de ser y estar con el otro, de sentirse libres y reconocidos intersubjetivamente. Sin embargo, como lo menciona Cajiao en su estudio “la participación de los niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectiva”

A pesar de todos estos cambios, las escuelas tienden a seguir idénticas: montadas en una organización vertical, en modelos de normalización disciplinaria y bajo la batuta de una tradición autoritaria. Podría decirse que se ha democratizado más rápido el discurso de la democracia que la práctica de la participación. Y con ello aparece la magia del discurso, que consiste en su capacidad de ocultamiento de la realidad. Es como si hablando mucho de la participación ya resultara innecesario promover su práctica. (Cajiao, 1998, p. 29)

Desafortunadamente el presente estudio no encontró suficiente bibliografía disponible de estudios sobre el protagonismo infantil en prácticas culturales. Lo cual, debería ser crucial en el desarrollo de un pensamiento latinoamericano sobre el papel de la niñez en el desarrollo democrático. Seguramente el tópico mencionado ha sido tratado, pero su divulgación es tan escasa que parece de circulación ignorada.

Ahora bien, en cuanto al segundo tópico con relación a la *configuración de subjetividad infantil*, se discute la forma en que las prácticas culturales de danza y teatro inciden y a su vez dan cuenta de una subjetividad en la infancia; es así como

Las configuraciones subjetivas son producciones de un sujeto en acción que está situado en múltiples tramas sociales simultáneas que aparecen como objetividades recreadas por su imaginación. La configuración subjetiva integra esa multi-espacialidad y multi-temporalidad de la persona, dimensiones que aparecen en los sentidos subjetivos que definen el aquí y ahora de la misma. (Madrigal, 2019, p. 126)

Siendo relevante explorar diversas prácticas culturales como expresiones de subjetividad y reconocer en ellas, escenarios influyentes.

Esta subjetividad, es vista en aspectos como la influencia de las relaciones intersubjetivas que se dan en dichas experiencias, la relación del infante con su entorno y los objetos que acompañan dichas prácticas; la forma como la danza y teatro se convierten en parte importante del mundo de la vida de cada sujeto infante; la reflexión que cada uno de ellos -a esta edad-, logra hacer de su experiencia vivida como forma de consciencia subjetiva y la imagen que el infante forma de la danza o el teatro desde las sensaciones y experiencias vividas.

En cuanto a las relaciones intersubjetivas, se establece que en la medida en que el adulto proporciona seguridad y confianza a los niños y niñas durante sus prácticas artísticas, y brinde actividades que estimulen las relaciones sensitivas con el espacio, con los objetos y con los otros;

los infantes desarrollan con mayor interés su actividad creadora, sus capacidades corporales, su habilidad para trabajar en equipo, entre otras. Contrario a ello, si el infante experimenta algún tipo de restricción o crítica destructiva por parte del adulto, esta también puede influir en su actividad creadora, en su deseo de expresión y en la confianza sobre sus propias capacidades; indicando que dichas experiencias artísticas, no están separadas de aprendizajes para la vida misma, sino que, por el contrario, influyen significativamente en su formación y su subjetividad.

En este sentido, las expresiones artísticas de danzar y actuar, más allá de permitir que el infante mejore sus habilidades relacionadas con la técnica, se convierten en prácticas que influyen en la capacidad de flexibilidad mental para asumir nuevas experiencias, retos y aprendizajes que inciden en su configuración subjetiva, independientemente de si el infante continúe o no danzando o actuando en posteriores etapas de su vida. Los hallazgos permitieron evidenciar que los niños y niñas que tienen vivencias artísticas desarrollan una sensibilidad con su entorno, se adaptan a nuevas vivencias que implican creación, cooperación y flexibilidad; además, se identificó que, al aumentar sus experiencias de danzar y actuar, aumenta su deseo de expresarse y el sentido que tiene el arte para sus vidas.

Esto, es compartido por otros estudios que sistematizan la experiencia vivida de sujetos que participan de grupos, colectivos y organizaciones que les permiten explorar estas prácticas artísticas, identificando la necesidad de incorporar el cuerpo y sus sentidos en el marco del discurso pedagógico y procesos de formación; como prácticas que “brindan a los niños y niñas la posibilidad de sentir, desarrollar, percibir y concebir su cuerpo de forma diferente a la de una educación que tiende a cohibir el cuerpo infantil” (Nieves y Rojas, 2010, p. 47). Siendo el cuerpo vivido una fuente de análisis importante al afirmar que la subjetividad “se construye mediante

procesos de subjetivación a partir de ejercicios de poder que pasan por el cuerpo, se inscriben y se expresan con el cuerpo” (Nieves y Rojas, 2010, p. 63).

En el estudio “teatro, producción de sentido político y subjetividad” el autor menciona como:

Pensar los fenómenos del teatro actual exige nuevas categorías y bases epistemológicas, útiles además para reconsiderar los fenómenos del teatro en el pasado. Para pensar –por ejemplo- el trabajo interno de los grupos teatrales y el encuentro de los espectadores con esos grupos, creemos relevante recordar en el tiempo contemporáneo que vamos al teatro a construir, esperar y experimentar, vivir subjetividad(es). (Dubatti, 2011, p. 16)

Por ello, es fundamental reconocer que las experiencias de danzar y actuar, vividas por los niños y niñas partícipes del estudio, se han dado en espacios del *mundo familiar* y posteriormente del *mundo circundante* de la escuela; las cuales se convierten en experiencias de sentido en la construcción de su propio *mundo de la vida*, dada la participación emocional que han construido. Lo cual, es expresado con vehemencia cuando afirman lo felices, emocionados, alegres y libres que se sienten cuando tienen estas vivencias e incluso cuando las recuerdan y expresan de forma pre reflexiva en las entrevistas; dando cuenta de la forma como la experiencia afecta emocionalmente al infante, cambiando su imagen sobre el objeto, es decir, sobre la danza y el teatro, ya que el infante ha sido influido en su subjetividad por esta práctica cultural.

Lo anterior, es constatado con otros estudios, que exponen la subjetividad como “creación de emociones, sentimientos y relaciones, que se dan en un tiempo- espacio determinado y se convierten en elementos que configuran su ser y perspectiva de vida social

cultural y política de todas las experiencias que lo atraviesan” (Carvajal, Rátiva, & Triana, 2020, p. 65); desde las que se reconoce la forma en que las instituciones como la familia y la escuela influyen en las experiencias y por tanto en la construcción de sentido que hace el sujeto. En este sentido:

La zona de experiencia que constituyen estas prácticas son *espacios de subjetivación*, o en términos de Félix Guattari una "máquina de producción de subjetividad" (Guattari-Rolnik, *Micropolítica* 37). Llamamos subjetividad a las formas de estar en el mundo, habitarlo y concebirlo generadas, portadas y transmitidas por los sujetos históricos, por extensión a la capacidad de producir sentido de dichos sujetos. (Dubatti, 2011, p. 16)

Estas sensaciones subjetivas, hacen que el sujeto infante le confiera un sentido fundamental a las prácticas de bailar y actuar en su mundo de la vida; haciendo que cada experiencia vivida se torne más consciente, es decir, dando lugar a reflexiones como las halladas, con relación a la corporalidad -qué parte del cuerpo mueven con mayor facilidad, cuál es su fuerte en términos de técnica-, o a la materialidad -qué ritmos, canciones, personajes y obras son más fáciles o complicadas, cuáles consideran que deben seguir ensayando y mejorando- por ejemplo; siendo expresiones que demuestran el nivel reflexivo que otorga el infante a su práctica y la flexibilidad y sensibilidad que han construido en cada experiencia, como una forma de consciencia subjetiva del fenómeno.

Así mismo, un estudio con relación al baile callejero en la escuela le otorga a la danza una forma de expresión creativa, mediante la cual el sujeto vive y organiza su cotidianidad, desde un deseo subjetivo de libertad y de reconocimiento propio; desde la participación en escenarios en los que el sujeto “entrega sentido a lo que hace. Dicho sentido se refiere a los

sucesos que selecciona, organiza y percibe para que signifiquen determinadas cosas” (Sanjuán, 2016, p. 50), como formas de constitución de subjetividades.

Por tanto, las experiencias que se dan tanto en el mundo familiar como en el mundo circundante de la escuela, influyen en el sentido que los niños y niñas confieren a las prácticas de danza y teatro en su mundo de la vida, lo cual es compartido por otras investigaciones que muestran cómo las prácticas culturales brindan experiencias que marcan un hito en la vida de los sujetos, ya que a partir de ellas comienzan a “auto-definirse como sujetos de derechos, desarrollando la personalidad, las emociones y los pensamientos [...] que orientan sus acciones, sus búsquedas permanentes por originalidad, creatividad, sensibilidad, reconocimiento, singularidad, entre muchos otros elementos” (Vela, 2009, p. 103), como prácticas que facilitan la expresión de percepciones, aspiraciones, imaginarios, saberes y sentimientos y despliegan la configuración de subjetividades.

En consecuencia, las experiencias de bailar y actuar son expresiones de subjetividad, ya que le permiten al niño manifestar su subjetividad, vista en término de emociones, relaciones y sentimientos de bienestar, libertad, alegría, confianza; los cuales surgen de vivencias intersubjetivas que se dan en el espacio y el tiempo, pero que trascienden en la vida misma del sujeto en términos de sentido; dotando de significado cultural, social y político la práctica artística. Siendo, para las familias y para otras instituciones como la escuela, actividades que permiten la interacción social, la expresión de emociones a través del cuerpo y generan aprendizajes no sólo desde la técnica de cada expresión artística sino además desde la capacidad del sujeto para manifestarse ante los demás con intención creadora.

## 6 Conclusiones

Al finalizar la presente investigación, es posible establecer las siguientes conclusiones con relación al problema planteado y los objetivos que la orientaron; a partir de los hallazgos y categorías metodológicas que se diseñaron, lo cual permitió comprender *¿de qué manera el sentido de las prácticas culturales danza y teatro, en la historia vivida por niños y niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil?*

El camino para dar respuesta a este interrogante fue el método fenomenológico, desde la perspectiva de Van Manen, el cual permitió auscultar los sentidos que los participantes otorgan a estas prácticas culturales, desde su propia experiencia vivida; la cual fue analizada a partir de los existenciales de relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad y materialidad. Se concluye que esta metodología le permite al sujeto exponer su experiencia desde el cuerpo vivido, hacer una reflexión de su práctica, descubrir detalles de lo que vivió; evocar la memoria de espacios, lugares, objeto y personas que participaron en dicha vivencia, siendo un ejercicio que ayuda a elevar el nivel de consciencia del sujeto sobre su práctica y le permite al investigador comprender el fenómeno desde la imagen y sentido que le otorga el sujeto a la vivencia y por tanto a la práctica.

Con relación al primer objetivo, al exponer la experiencia personal originaria de los niños y niñas, vivida en las prácticas culturales de danza y teatro, se concluye que los niños y niñas han otorgado un sentido particular a las prácticas de danzar y actuar, dado que estas le permite construir relaciones intersubjetivas, exponer su cuerpo como vehículo de manifestación hacia el mundo; trascender en el tiempo y en el espacio a través de sus vivencias y establecer relaciones con objetos materiales que le permiten continuar explorando nuevas vivencias. Por tanto, las

relaciones con los adultos en la construcción de estas experiencias, los materiales que se proporcionen y la riqueza de cada vivencia, son determinantes al momento de brindar experiencias diversas de goce alrededor del baile y la actuación; siendo prácticas que se dan en términos de otredad, es decir, de encuentro entre lo propio y lo ajeno.

Ahora bien, con relación al segundo objetivo, se logró descubrir el sentido que otorgan los niños y niñas a las prácticas de danza y teatro, en las que participan, dando cuenta de una intersubjetividad en la que la influencia del adulto que enseña la técnica, del familiar que la cohibe o la incentiva; y de los pares con quienes la comparten es importante en la configuración de sentido. Encontrando que estas prácticas culturales en particular evocan en los niños y las niñas, sensaciones de alegría, euforia, tranquilidad y comodidad; y a su vez les permite expresarse desde su propia corporalidad y la emocionalidad que atraviesa la práctica como forma de relacionarse con otros sujetos y con nuevos mundos circundantes.

El sentido que confieren los niños y niñas a las prácticas culturales de bailar y actuar, demuestra un sentimiento de afecto que les hace dedicar tanto su tiempo familiar, como escolar y su tiempo libre a crear; además de resaltar el gusto por estas actividades, manifiesta el sentido que tienen estas prácticas en su mundo de la vida, lo cual es de gran valor para comprender la acción protagónica de la niñez en estos escenarios y la influencia en la configuración subjetiva, desde aspectos como la actitud creadora, el trabajo en equipo y otras capacidades que se exploran a través de estas expresiones artísticas.

Con relación al tercer objetivo, y a la pregunta planteada sobre posibles expresiones de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil, se concluye que las prácticas de danza y teatro son influyentes en la subjetividad de quienes las viven, y a su vez son una expresión de

dicha subjetividad dotada de sentidos. Por tanto, se infiere que la niñez posee una capacidad propia, para desplazarse hacia ejercicios de independencia, autonomía y expresión corporal pueden ser potenciadas a través de estas experiencias artísticas.

Por tanto, los niños y niñas que han sido expuestos a experiencias ricas y diversas de teatro y danza logran manifestar una subjetividad con capacidad creadora, al desarrollar una sensibilidad al mundo que los rodea, aumentar su deseo por interactuar, por aprender nuevas técnicas, por vivir más experiencias intersubjetivas; por mejorar sus habilidades y por exponerse en diferentes escenarios, con confianza en su actividad creadora y desde el deseo de experimentar las sensaciones ya descritas que proporcionan sentido de vida en su cotidianidad e incluso se expresan en sentidos que trascienden a tiempos futuros y no se restringen a la etapa de niñez.

Dadas sus experiencias, la danza y el teatro se convierten en prácticas con sentido, permitiendo expresar con protagonismo su ser; satisfacer necesidades subjetivas de interacción con otros, de construir en equipo, de compartir intersubjetivamente intereses y habilidades, de lograr proyectos de forma cooperativa y les otorga una capacidad de protagonismo para desarrollar de forma autónoma nuevas formas de mejorar y enriquecer su experiencia. En ese sentido, la danza o el teatro no existen en sí mismas como prácticas artísticas, sino que son correlatos que cobran sentido en la consciencia de niños y niñas como expresiones de subjetividad, dadas sus experiencias vividas, como experiencia de valor.

Ahora bien, en cuanto a la experiencia vivida de las investigadoras durante la indagación del fenómeno configurado, se concluye que eliminar toda epojé, todo prejuicio y volver a lo sensible, representó un cúmulo de retos; pasando por el hecho de prescindir de conceptos

teóricos, definiciones abstractas e inclusive de la experiencia como adultos, para escuchar las voces de los niños y niñas, indagar sus pensamientos, sentimientos y percepciones desde su propia experiencia vivida; siendo muy distintas a las que se han construido como maestras y como mujeres.

Este camino, demostró lo mucho que la vida adulta nos ha alejado de los sentimientos de la infancia, de ahí que en muchas ocasiones no sepamos comprender que hay detrás de una expresión artística. Lo cual, desde la metodología escogida, representó una exigencia alta en la escritura fenomenológica como proceso reflexivo, de indagación de sentido, de descripción de la experiencia tal como se presenta en la conciencia pre reflexiva del sujeto que la narra; procurando una contemplación de la esencia misma de la danza y el teatro desde la voz de los niños y niñas.

Esta experiencia investigativa, implica la diferencia sustantiva entre exponer el concepto de práctica cultural danza o teatro y exponer el sentido de dicha práctica cultural para los niños y las niñas. Por tanto, corresponden a experiencias subjetivas, en las que cada sujeto a través de su experiencia vivida, puede construir una relación distinta con esta práctica y expresarla de diversos modos; lo que implicó, una tarea por descubrir dicho sentido originario, desde la escucha, la descripción y la sensibilidad a lo narrado; ejercicio riguroso que transformó la experiencia personal como profesionales, como investigadoras y la forma de acceder al conocimiento.

Por último, se concluye que el estudio tiene el potencial de proyectar sus hallazgos a futuras investigaciones que compartan el interés por comprender las prácticas culturales y su relación con la configuración de subjetividad infantil; por buscar el universo de sentidos posibles

que los sujetos pueden construir de un objeto, dada su experiencia con el mismo; transformando la percepción sobre dicho objeto; por indagar sobre el protagonismo que tiene la infancia en la cultura y la sociedad o incluso por el rol de los adultos, ya sea padres, cuidadores o maestros en las relaciones intersubjetivas, la configuración de subjetividades y la construcción de sentido que construye la niñez. Además, reconoce en la fenomenología un método de investigación apropiado para acercarse a los fenómenos desde la esencia misma y la experiencia sensible.

## Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Álvarez, E. (2011). La cuestión del sujeto en la fenomenología de Husserl. *Investigaciones fenomenológicas*, 97-149.
- Ardila, J., & Rodríguez, E. (2017). *Las voces de los niños como camino para enriquecer la política educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica- hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>, 409-430.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental. Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*. No.65, 20-29.
- Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en las ciencias sociales*. VI jornadas de Sociología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. Recuperado de <https://www.scielo.org/article/scol/2005.v1n3/253-284/>, 12-28.

- Carvajal, L., Rátiva, M., & Triana, L. (2020). *Semillero artístico vuelo “Un espacio para la formación estética y la configuración de subjetividades*. Bogotá.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cajiao, F. (1998). “Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho» en *Actas del Seminario, La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas”*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998, p. 28-29.
- De Castro, A., García, G., & Rodríguez, I. (2006). La dimensión corporal desde el enfoque fenomenológico existencial. *Psicología desde el Caribe*, 122-148.
- Dubatti, J. (2011). *“Teatro, producción de sentido político y subjetividad”* Universidad de Buenos Aires – CIELA. Recuperado de:  
<https://webebsco.pedagogicaproxy.elogim.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=cfff36feb60d-4156-bc80-0ac3c9d3683f%40sessionmgr101>
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Imágenes de investigación*, 18-28.
- Garibello, L., & Quiroga, P. (2015). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños y niñas de la Institución Educativa Rufino José Cuervo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno, V. (2019). *El teatro como recurso educativo para el desarrollo integral: una propuesta didáctica*. Valencia: UNIR - Universidad Internacional de la Rioja.

Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones. Revista de psicología educativa*. 15-36.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de México.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

kincheloe , J., & Steinberg, S. (2000). *Basta de secretos: Cultura infantil, saturación de información e infancia posmoderna. En cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

López, A. (2016). Vida humana fenomenológica. Balance sobre la relación entre el sujeto humano y el sujeto trascendental en la fenomenología de Edmund Husserl. *Ideas y Valores Vol.65 No. 161*, 157-184.

Madrigal, R. La producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas del profesor dentro del sistema totalitario cubano. P, 126

<file:///C:/Users/yennyema/Downloads/Dialnet->

[LaProduccionDeSentidosSubjetivosYConfiguracionesSu-6992232.pdf](#)

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Lineamientos curriculares de educación artística*.

Bogotá: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf).

Merleau-Ponty, M. (1955). *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta:

[https://monoskop.org/images/9/9b/MerleauPonty\\_Maurice\\_Fenomenologia\\_de\\_la\\_percepcion\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/MerleauPonty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf). 19,414

Mieles, M., Tonón, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 23-114-196-226.

Nieves, A., & Rojas, J. (2010). *Sistematización de la experiencia de la compañía Danza Kapital en procesos de formación con niños y niñas como espacio para la configuración de subjetividades*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Osorio, A. (2014). *El teatro va a la escuela*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico No.39*, 15-53.

Ricoeur, P. (2001). *Del Texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rizo, R. (2014). *El exilio del sujeto. Mitos modernos y posmodernos*. Lima: Aula de Humanidades.
- Sanjuán, P. (2016). *De la corporalidad en la fenomenología de Husserl al concepto de danza*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Recuperado de <https://camporeligioso.files.wordpress.com/2014/05/schutz-alfred-la-construccion-significativa-del-mundo-social.pdf>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de educación. Ensayos. Universidad Pedagógica Nacional. No 50*
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Madrid: Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca- sello editorial.
- Vela, J. (2009). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

## 7 Anexos

### Anexo 1. Instrumento

#### INSTRUMENTO 1

##### MOMENTO 1: Bienvenida

Se realiza la presentación a los niños, niñas y familias dando a conocer la investigación *Danza-teatro una experiencia de sentido* y los alcances de esta. Para ello, se plantea la siguiente actividad:

Las investigadoras darán apertura al momento de bienvenida, iniciando con la siguiente presentación, la cual será contada por medio de títeres:

- Se inicia con un saludo, cada investigadora se presentará utilizando un títere, y con él, le contarán a los niños y las niñas, ¿quiénes son ellas? ¿de dónde vienen? ¿Cuáles son sus pasatiempos favoritos? ¿con quién viven? ¿que estudian? Posterior a la presentación una de las investigadoras invitara a los demás participantes a bailar la canción *Somos Ruidos* de la banda *Tu Rockcito*.
- Al terminar el baile, una de las investigadoras les pregunta a sus compañeras ¿qué sienten cuando bailan o actúan? con esta pregunta las investigadoras traen a su memoria recuerdos de su infancia acerca de las expresiones artísticas de la danza y el teatro. Al terminar esas narraciones, se da a conocer a los niños y las niñas la investigación *Quién soy, qué siento cuando danzo y actúo: un estudio acerca de la subjetividad infantil y el sentido de las prácticas culturales entorno al protagonismo infantil* y el número de encuentros con los niños y las niñas, el tipo de actividades y la socialización final de los resultados.

## Anexo 2. Instrumento de caracterización

### INSTRUMENTO 2

Se invita a los niños y las niñas a realizar la receta de la plastilina casera, a medida que avanza la preparación y la interacción las investigadoras hacen las preguntas que se describen a continuación:

¿Cómo te gusta que te llamen? ¿Te gustaría que te llamara así?

¿De dónde eres? y ¿Con quién vives en tu casa?, ¿Cómo se llaman?

¿De qué región es tu familia?  
¿en tu casa bailan o actúan?, ¿En qué momentos lo hacen?

¿Cómo te sientes cuando compartes esos momentos en tu casa?

¿Sabes a quién de tu familia le gusta bailar o actuar? ¿lo has visto bailando y actuando? ¿qué sientes cuando lo ves?

Me podrías contar cómo llegaste al grupo de danza o teatro en el que participas.

¿qué es lo que más te gusta de pertenecer al grupo de danza y teatro?  
¿qué sientes cuando las personas te miran danzando y actuando

¿En tu colegio tienes compañeros (a) que pertenecen al grupo de danza o teatro?  
¿Quiénes son?

¿Qué sientes cuándo bailas o actúas?

Activar Windows  
Ve a Configuración para

### Anexo 3. Entrevista fenomenológica

#### ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

Por medio de la técnica kamishibai o teatro de papel, se invita a los participantes a observar una obra que será narrada a través de láminas ilustrativas para los niños y las niñas con el fin de que nos cuenten su experiencia vivida, tal y como la viven.

#### El monstruo de colores danza y actúa

¿puedes recordar la primera vez que comenzaste a bailar o actuar? piensa en aquellos momentos y trata de recordar

- ? El monstruo de colores tiene prisa, se siente nervioso y tal vez... un poco ansioso, porque hoy tiene una presentación en la cual tiene que bailar y actuar, esto también le genera algo de felicidad.
- ? En sus pensamientos estaban pasando muchas cosas, sentía como las mariposas revoloteaban en su estómago y como su corazón bailaba al ritmo del tambor.
- ? Antes de salir a bailar o actuar, el monstruo tendrá que poner en orden sus pensamientos. ¿Nos ayudas?
- ? Desde niño al monstruo le han atraído los disfraces y como sus personajes poco a poco cobran vida a través de su imaginación. Bailar y actuar es lo que más le gusta, pues siente como el ritmo recorre su cuerpo y se mueve expresando lo que siente. ¿puedes recordar cuál ha sido el baile o la actuación que más te gusta? me la podrías narrar por favor
- ? Para ser un gran actor y bailarín, el monstruo recorrió un largo camino, empezando por las escuelas de baile y teatro, asistiendo a muchos escenarios en donde el protagonista era él y las melodías que bailaba y actuaba.
- ? Al llegar al teatro, el monstruo recordó su primera experiencia vivida en este escenario, evoco sensaciones, emociones, olores, sonidos y los ritmos que lo acompañaban en ese, su primer momento de esplendor. ¿Tienes un lugar favorito para bailar o actuar? puedes describirme ese lugar
- ? También recordó a sus amigos y maestros que le ayudaron a abrirse paso en el mundo del baile y la actuación... quienes fueron su apoyo en sus momentos de felicidad, y con los que movió su cuerpo por todo el mundo. ¿cómo te sientes bailando o actuando con otros compañeros?
- ? Suspiro y pensó en la profesora Sara, su primera maestra con la que aprendió a moverse libremente por el espacio, dejándose llevar únicamente por su respiración, marcando el ritmo con su cuerpo y trabajando en equipo para construir algo realmente magnífico.
- ? Llegado el momento en el que los telones se abren, el monstruo de colores se preguntó una vez más ¿Por qué me gusta danzar y actuar? ¿Cómo te hace sentir bailar o actuar? por ejemplo, ¿cómo se siente tu cuerpo?
- ? Suena la música, y el monstruo de colores vive el aquí y el ahora del momento, su cuerpo se deja llevar por las emociones que siente en ese instante.
- ? El público aplaude y el monstruo de colores con una gran sonrisa se despide. ¿cómo te sientes cuando te ven otras personas bailando o actuando?

### Anexo 4. Instrumento de existenciales

### Existenciales

Esta entrevista tiene como propósito abordar el existencial de *relacionalidad* de los niños y las niñas que participan en las prácticas culturales de danza y teatro.

#### **Primer momento: (tiempo estimado 20 minutos)**

Se les indica con anterioridad llevar los materiales para realizar la bitácora

Creación de un cuaderno: “recordando ando bailando y actuando”

Creación de una bitácora

#### **Segundo momento: (30 minutos)**

En la creación del cuaderno “recordando ando bailando y actuando” se va realizando las siguientes preguntas:

1. Recuerda una ocasión en que hayan bailado en familia ¿con quienes recuerdas haber bailado aquella vez? ¿qué sentiste cuando bailaste en grupo? ¿qué recuerdas haber sentido aquella vez en que bailaste solo?
2. Te hemos contado que muchas personas tienen canciones favoritas a la hora de bailar Tararea un poco esa canción y recuerda lo que sentías ¿cuándo escuchas la tuya, que sientes?
3. ¿qué sucede en ti cuando estas en ensayo? ¿Qué sucede en ti cuando los demás que también lo hacen?

#### **Tercer momento:**

En el cuaderno de aventura podrán responder las preguntas en el que hemos desarrollado durante el encuentro.

### Existenciales I

Esta entrevista tiene como propósito abordar los existenciales de la *espacialidad* y la *temporalidad* de los niños y las niñas que participan en las prácticas culturales de danza y teatro.

- **PRIMER MOMENTO**

Ambientación de música: se hace la bienvenida (tiempo estimado 6 minutos) rock infantil

- **SEGUNDO MOMENTO:**

Actividad: (tiempo estimado 20 minutos)

Para afianzar la relación intersubjetiva entre el investigador y los niños, se hará una apertura mostrando una serie de fotos de eventos en los cuales hayamos estado participando en una actividad de danza o teatro y expondremos como fueron esos momentos y en qué lugares se desarrollaron dichas presentaciones.

De acuerdo con ello se desarrollarán dos momentos:

Un momento previo donde se solicitarán que se envíen o que tengan a disposición fotos de las presentaciones en las cuales los niños y las niñas hayan estado en presentaciones de danza o teatro.

Un segundo momento será el intercambio de experiencias tanto de las investigadoras como de los niños de las presentaciones culturales que han realizado.

- **TERCER MOMENTO:**

Escritura (tiempo estimado 30 minutos)

por medio de una bitácora en la cual los niños que participan en la investigación responderán las siguientes preguntas, relacionadas con el segundo momento, en esta actividad plasmarán las experiencias vividas en la danza y el teatro referentes a los dos existenciales que se abordarán.

1. Todos tenemos un lugar en el que preferimos bailar, cuál es el tuyo. ¿Cómo te sientes en tu lugar favorito para bailar? ¿cómo te sientes en los que no te son tan favoritos?
2. Recuerdas aquella ocasión en que mejor te sentiste estar bailando, ¿cómo recuerdas que era ese lugar? ¿qué colores recuerdas que tenía? Ese aroma especial ¿lo recuerdas? ¿me lo puedes describir?
3. Recuérdalo por favor ¿me podrías decir que melodía o canción era la que bailaste? ¿recuerdas hace cuánto tiempo fue? ¿ha vuelto a suceder? ¿hace poco o hace mucho? ¿te sientes igual todas las veces? Podrías contarme.

## Existenciales II

Esta entrevista tiene como propósito abordar los existenciales de la *corporalidad* y la *materialidad* de los niños y las niñas que participan en las prácticas culturales de danza y teatro

### Primer momento

Se solicita con anterioridad que traigan un baile o actuación que nos quieran mostrar, junto con los trajes con los que ellos se hayan presentado, se solicita el nombre de la canción para ser proyectada.

### Segundo momento

#### actividad (20 minutos)

Las investigadoras realizarán un baile o actuación para presentar a los niños y luego los niños realizarán sus presentaciones preparadas.

### Tercer momento

Se realizarán las siguientes preguntas:

1. En nuestros encuentros hemos bailado, ¿cómo te sentiste mientras preparabas los pasos?
2. ¿Qué parte de tu cuerpo se mueve mejor? ¿cuál te cuesta más trabajo mover al ritmo de la música?
3. ¿Qué le pasa a tu corazón cuando bailas con ganas y mucho agrado? Cuéntanos aquella vez en que sentiste que se te iba a salir del pecho

### Cuarto momento

En el cuaderno “recordando ando bailando y actuando”, puedes escribir las respuestas y también puedes dibujar.

## Anexo 5. Instrumento de análisis fenomenológico (Rejilla)

### Existencial de Relacionalidad

Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sentidos compartidos
Recuerda una ocasión en que hayan bailado en familia ¿con quienes recuerdas haber bailado aquella vez? ¿qué sentiste cuando bailaste en grupo? ¿qué recuerdas haber sentido aquella vez en que bailaste solo?							
Te hemos contado que muchas personas tienen canciones favoritas a la hora de bailar Tararea un poco esa canción y recuerda lo que sentías ¿cuándo escuchas la tuya, que sientes?							
¿qué sucede en ti cuando estas en ensayo? ¿Qué sucede en ti cuando los demás que también lo hacen?							

### Existencial de espacialidad y temporalidad

Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	sentidos compartidos
Todos tenemos un lugar en el que preferimos bailar, cuál es el tuyo. ¿Cómo te sientes en tu lugar favorito para bailar? ¿cómo te sientes en los que no te son tan favoritos?							
Recuerdas aquella ocasión en que mejor te sentiste estar bailando, ¿cómo recuerdas que era ese lugar? ¿qué colores recuerdas que tenía? Ese aroma especial ¿lo recuerdas? ¿me lo puedes describir?							
Recuérdalo por favor ¿me podías decir que melodía o canción era la que bailaste? ¿recuerdas hace cuánto tiempo fue? ¿ha vuelto a suceder? ¿hace poco o hace mucho? ¿te sientes igual todas las veces? Podrías contarme...							

## Existencial de corporalidad y Materialidad

Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sentidos compartidos
En nuestros encuentros hemos bailado, ¿cómo te sentiste mientras preparabas los pasos?							
¿Qué parte de tu cuerpo se mueve mejor? ¿cuál te cuesta más trabajo mover al ritmo de la música a la hora de bailar Tararea un poco esa canción y recuerda lo que sentías ¿cuándo escuchas la tuya, que sientes?							
¿Qué le pasa a tu corazón cuando bailas con ganas y mucho agrado? Cuéntanos aquella vez en que sentiste que se te iba a salir del pecho ¿Qué sucede en ti cuando los demás que también lo hacen?							