



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Trabajo de grado:

EL MOVIMIENTO COMO FORMA DE CONOCIMIENTO DEL NIÑO

Elaborado por:

ALEJANDRA CAROLINA CORTÉS GÓMEZ

Maestra en Arte Dramático

Tutor:

JUAN DIEGO GALINDO OLAYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA

Abril de 2025

Resumen

En este artículo de reflexión se pretende dar a conocer la importancia del movimiento como acercamiento natural del niño para conocer su mundo interior, su potencia, su relación consigo mismo y el entorno. Es así como esta investigación plantea la pertinencia de dar un espacio a la exploración del movimiento como herramienta fundamental en la educación del niño, analizando del papel del cuerpo en la educación artística y preescolar, optando por el cuestionamiento sobre cómo pensar de otro modo la relación entre pensamiento y movimiento en el discurso pedagógico actual que sitúa al niño como ser social antes que como individuo. Centrándose específicamente en la relación entre movimiento y pensamiento, y tomando como base los postulados de Rousseau sobre la educación natural del niño, así como las propuestas de Rudolf Laban, quien plantea el uso del cuerpo y el movimiento como medio para conocer el mundo interior del individuo, se presentan algunas recomendaciones pedagógicas para su aplicación en el aula.

Palabras Calve: movimiento, pensamiento, niño, conocimiento de sí, razón sensible, individuo, sociedad, política educativa.

Abstract

This article of reflection intends to make known the importance of movement as a natural approach of the child to know his inner world, his power, his relationship with himself and the environment. Thus, this research raises the relevance of giving a space to the exploration of movement as a fundamental tool in the child's education, analyzing the role of the body in artistic and preschool education, opting for the questioning of how to think differently the relationship between thought and movement in the current pedagogical discourse that places the child as a social being rather than as an individual. Focusing specifically on the relationship between movement and thought, and taking as a basis Rousseau's postulates on the natural education of the child, as well as the proposals of Rudolf Laban, who proposes the use of the body and movement as a means to know the inner world of the individual, some pedagogical recommendations are presented for its application in the classroom.

Key word movement, thought, child, self-knowledge, sensitive reason, individual, society, educational policy.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
1. UN DIÁLOGO ENTRE ROUSSEAU Y LABAN.....	10
1.1. LA IMPORTANCIA DEL MOVIMIENTO EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO	12
1.2. RUDOLF LABAN: EL MOVIMIENTO COMO FORMA DE CONOCIMIENTO DEL SER ÍNTIMO	14
2. POLÍTICA CURRICULAR ENTRE EL INDIVIDUO Y EL SER SOCIAL	18
3. APUNTES SOBRE EL CONOCIMIENTO DE SÍ DEL NIÑO A TRAVÉS DEL	
MOVIMIENTO.....	25
3.1. ESFUERZOS: TIEMPO, ESPACIO, PESO, FLUJO	26
3.3 LAS ACCIONES BÁSICAS DE ESFUERZO COMO ACERCAMIENTO A LOS MOVIMIENTOS NATURALES Y ACCIONES COTIDIANAS DEL NIÑO	30
3.4 LA IMAGINACIÓN DEL NIÑO COMO EJE TRASVERSAL EN LOS PROCESOS DE EXPLORACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SÍ	32
3.5 ALGUNOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS ENTRE EL INDIVIDUO Y EL SER SOCIAL	33
3.6 El niño en movimiento: entre el ser y el deber ser. Diálogos y tensiones entre Rousseau, Laban y la EAC.	35
REFERENCIAS	37

Introducción

Existe una relación entre el movimiento y el pensamiento. Por un lado, el movimiento desde el punto de vista de Rudolf Laban¹, es una expresión integral que abarca procesos físicos, emocionales y de conciencia, al respecto el autor señala que: “Por medio de los movimientos de nuestro cuerpo podemos aprender a relacionar nuestro ser íntimo con el mundo exterior” (Laban, 1989, pág. 112) Es así como el ser íntimo se manifiesta en la conexión que existe entre el cuerpo y el movimiento, permitiendo una conciencia corporal que a su vez se evidencia en el desarrollo personal, se trata de explorar y comprender los movimientos que ejerce el cuerpo en relación consigo mismo, esto permite una autenticidad en la persona que explora.

A partir de la exploración del movimiento, el niño desarrolla una suerte de razón sensible como manifestación del pensamiento. Está en relación con los signos como parte del conocimiento de sí mismo y que construye a medida que experimenta a partir del movimiento, para exteriorizar sus emociones o pensamientos a través del cuerpo, para comunicarse y relacionarse con su entorno. Este experimenta, es decir, se pone a prueba, por ejemplo, cuando aprende a caminar, pone a prueba su equilibrio, el tono muscular de sus piernas, la dinámica de secuencia de estas; en este acto de movimiento el niño piensa en la medida que logra razonar sobre los signos asociados a caminar. Estos signos son sensibles, es decir, siente sus piernas y siente una nueva forma de ocupar el espacio, de recorrerlo.

El niño en su primera infancia² tiene la capacidad de relacionarse y comunicarse con el mundo a partir de signos. La forma en que el entorno le afecta es a partir de la percepción

¹ Rudolf Von Laban (1879-1958). Arquitecto, bailarín, coreógrafo y teórico dedicado al análisis del movimiento con relación al espacio. Considerado el creador de la danza moderna en Europa... fue un personaje singular que se movió en campos muy diversos con un denominador común; el movimiento humano. Estudió el movimiento en relación a la terapia, el trabajo, la notación, la pedagogía, etc. (Lizarraga, 2015)

² Como refiere la *Política Nacional de Infancia y Adolescencia* (2018) la primera infancia comprende la franja poblacional que va de los 0 a los 6 años. Desde el nacimiento, la primera infancia y durante la infancia y la adolescencia, los vínculos afectivos de base aportan a la constitución de identidad y desarrollo de capacidades. Es así como el aprovechamiento de las ventanas de oportunidad y de los efectos acumulativos alcanzados en la primera infancia, tienen repercusiones en la infancia, y de esta a su vez en la adolescencia, y la vida adulta. Por lo que se convierte en un logro de desarrollo que aporta a la formación de autonomía individual, social y política y exige continuidad y sostenibilidad en el tiempo para su consolidación. De ahí la importancia del acompañamiento del Estado, la familia y la sociedad para que estas transiciones sean armónicas, asegurando la integralidad en la atención y la acción oportuna sectorial e intersectorial, así como social y comunitaria.

que genera del mismo y a través de la experiencia; un ejemplo claro es la forma en la cual el niño conoce el sol, por el efecto que este tiene sobre él, el signo relaciona directamente al sol con el calor, por tanto, si se pregunta ¿qué es el sol? Lo más probable es que sus primeras respuestas impliquen calor; eso hace parte de una forma de razonar, si por razonar entendemos: pensar, comprender, sentir el mundo.

Esta concepción sobre la razón sensible que pone en relación el pensamiento con el movimiento puede encontrarse en los planteamientos del filósofo de la Ilustración Jean Jacques Rousseau en el libro *Emilio o de la Educación* (1762). Al respecto, el texto *La noción del niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze* (2023) del profesor Galindo, plantea que: "Educar al niño en términos de la naturaleza tendría que ver con permitirle conocer la disposición de sus fuerzas y la inclinación de su deseo" (pág. 112). El niño por naturaleza tiene movimiento, a través del movimiento conoce, conoce lo que puede con su fuerza, puede distintas cosas según lo que explora, si el cuidador o maestro permite que el niño se relacione con su entorno libremente, sin dejar de lado la supervisión de este, se le permite descubrir sus capacidades y lo que puede lograr en la medida en que descubre, conoce cuáles son sus inclinaciones o deseos, se conoce a sí mismo.

Se trata del niño que aprende desde su relación con el entorno y experiencias a reconocerse como individuo, a conocerse sin perder de vista que es un ser social, aquí entra en juego el movimiento visto desde el acercamiento físico y sensorial del niño hacia su entorno, tal como lo plantea Portillo: "A través del movimiento el aprendizaje se hace más placentero, más significativo"³ (2020, pág. 60). Es así como el movimiento visto a partir de la creación de un lenguaje no verbal genera un aprendizaje activo en los procesos de exploración y conocimiento del niño, ya que, según Rousseau, el niño aprende a través de la actividad, no por preceptos sino en el hacer.

A través del movimiento se forma una suerte de conocimiento de lo que puede el niño, de su intelecto, experiencia, acción, de su relación con el mundo exterior. En este sentido, la educación artística en Colombia en la cual se plantea que el movimiento hace parte de la experiencia y exploración corporal, se transforma en un estímulo sensorial que permite el

³ Según Latorre M. (2017), como se citó en (Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021)El aprendizaje significativo es "el que puede relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante y esto le permite asignar significado a lo aprendido y poderlo utilizar en otras situaciones de la vida".

desarrollo de la motricidad gruesa y fina a lo cual se le da prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo plantea la política educativa en Colombia:

En el momento inicial de su escolaridad los niños están en una etapa en la que perciben el mundo de modo egocéntrico, a través de su yo inmediato, mientras que en los siguientes grados transitan hacia la adquisición de representaciones de pensamiento más elaboradas que les permiten la descentración de su pensamiento y con ello mayor conciencia de los otros y del mundo. Es a través de las experiencias del cuerpo, de los sentidos y del movimiento como exploran y aprehenden el mundo, por lo que se hace indispensable la estimulación de su sensorialidad y el afinamiento de su motricidad gruesa y fina. (MEN, 2022, pág. 98).

Esta concepción se relaciona con el pensamiento en la medida que mientras el niño descubre su mundo a partir de la exploración de sensaciones y en relación con el entorno, este logra generar pensamientos que le permiten comprender el espacio que lo rodea. Sin embargo, pese a que la educación artística en Colombia aboga por el desarrollo del niño, sus capacidades, su creatividad, generar procesos de creación y reflexión, desarrollar su motricidad (fina y gruesa) a partir del movimiento apoyándose en saberes como la educación física o las artes escénicas, sigue viéndose como un objetivo de pensamiento lógico o racional.

Así las cosas, es muy abrupta la forma en la que se busca relacionar al niño con el entorno sin antes permitirle desarrollar su individualidad, si bien somos seres sociales y culturales, también somos individuos y como profesores es necesario tener un criterio que permita al niño ser individuo mientras se desarrolla como ser social, por lo que en esta investigación nos preguntamos por: ¿Cómo pensar de otro modo la relación entre pensamiento y movimiento en el discurso pedagógico actual que sitúa al niño como ser social antes que individuo?

Para abordar esta pregunta, resulta fundamental entender que el primer acercamiento que tiene el niño hacia el entorno se relaciona directamente consigo mismo, todo depende de sus sensaciones y exploraciones, este acercamiento se desarrolla en un primer momento a partir del juego, sin embargo, a medida que va creciendo, las pretensiones curriculares a nivel artístico solicitan que desarrolle competencias que le permitan adaptarse a un entorno social

y cultural, dejando en segundo plano la libre expresión del niño, y enfocando el pensamiento no en relación a los sentidos sino a la razón. Por tanto, a medida que crece, los requerimientos a nivel artístico van en búsqueda del desarrollo social, sus procesos y competencias calificativas se basan en la convivencia y la relación con el otro, pero dónde queda el individuo. Es así como se plantea según las orientaciones Curriculares (2022):

Las manifestaciones artísticas y culturales se originan y producen influidas por los contextos sociales históricos y culturales. Con respecto a esta competencia, niños y niñas están en condiciones de reflexionar sobre las artes como una construcción humana y social, relacionada estrechamente con las circunstancias históricas y culturales en las que emergieron... Los ejercicios que se desarrollen deberán estar en correspondencia con los conocimientos que se afianzan para que logren incorporarlos a sus estructuras cognitivas... Es preciso tener presente que el enfoque por competencias busca jalonar el desarrollo artístico, yendo más allá de los ejercicios de libre expresión (MEN, 2022, pág. 101).

Si se permite al niño explorar sobre sus capacidades corporales, la relación entre su cuerpo y el movimiento, y cómo este puede expresar sensaciones, pensamientos o emociones, se contribuye a la formación de un ser crítico y social, sin dejar de lado su individualidad. Con base en esto, surge la pregunta: ¿Cómo logra el niño este proceso individual sin desvincularse de lo social? Es así como esta investigación reflexiona sobre el vínculo entre el movimiento y el desarrollo del pensamiento, o si se quiere, sobre una suerte de razón sensible que permita a los niños conocerse a sí mismos antes que adquirir un conjunto de conocimientos lógicos y funcionales para su vida adulta en sociedad. Si el niño es capaz de comprender su propio pensamiento y sus acciones, podrá comunicarse y relacionarse mejor con su entorno.

Este conocimiento de sí mismo puede ser una forma de hacer frente a las problemáticas que en la actualidad aquejan a nuestra sociedad. De acuerdo con los datos de la *Procuraduría general de la nación* (2023) en su *boletín 114-2023* se advierte la preocupación debido a la tasa de suicidios presentada hasta el mes de agosto del 2023 donde se afirma que cada vez es mayor el índice de personas que presentan ansiedad, depresión y trastornos de comportamiento causados entre muchas cosas por violencia de todo tipo, acoso escolar, ciber acoso, entre otros conflictos sociales. Así mismo, según el *Boletín estadístico*

mensual Niños, Niñas y Adolescentes (2024) de la subdirección de servicios Forenses, se afirma que los suicidios presentados en un periodo de tiempo de seis meses (enero-septiembre) del 2024, hubo 205 suicidios en edades entre 6 y 17 años. Así mismo se demuestra que la mayor tasa se presenta en la ciudad de Bogotá con 22 muertes autoinfligidas.

La propuesta es que, al fortalecer el conocimiento de sí mismo a partir del movimiento, es decir, mediante una razón sensible que permita al individuo reconocer quién es, qué siente, qué lo hace feliz o lo entristece; podría contar con herramientas para hacer frente a las dificultades propias de la vida, permitiéndole reconocer aquellas situaciones que lo perjudican y afrontarlas de una forma más asertiva. El movimiento como fuente de conocimiento de sí, posibilita la expresión de lo que habita en el interior. Al comprender el funcionamiento de su cuerpo, se facilita la conexión con las emociones y el mundo espiritual, haciendo más comprensibles las experiencias que atraviesa. A través de la aceptación y la toma de conciencia del sentimiento, se abren caminos para liberar las ataduras del alma y encontrar formas individuales de superar o trabajar aquello que afecta al ser.

Dado este contexto actual, vale la pena reflexionar sobre el discurso pedagógico acerca de la formación artística en Colombia, de ahí que esta investigación busca plantear criterios o ideas que lo fortalezcan, a partir de la relación entre el movimiento y el pensamiento en la educación del niño como medio para desarrollar la creatividad, la concentración, percepción del entorno, pero sobre todo, *conocimiento de sí mismo*, partiendo del niño como individuo que comprende y explora su individualidad. Con esto, se pretende observar desde otra perspectiva el conocimiento sobre el movimiento en pro de la creación de un lenguaje no verbal y la relación del niño consigo mismo y su entorno. Para esto, se aborda el movimiento desde sus esfuerzos o cualidades como forma de conciencia, de experimentación y exploración sobre el cuerpo, los procesos de educación natural a partir de la potencia⁴ como premisa en el funcionamiento del movimiento para el desarrollo de las posibilidades del niño en el aprendizaje.

En consecuencia, este proyecto tiene como propósito establecer algunos criterios pedagógicos para la formación del niño en educación artística, tomando el movimiento como

⁴ Esta lectura sobre la 'potencia' en Rousseau corresponde al trabajo realizado por el profesor Juan Diego Galindo en el artículo *La noción del niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze* (2023)

una vía para el conocimiento de sí mismo. Para alcanzar este objetivo, el trabajo se desarrolla como un artículo de reflexión teórica, lo que exige, desde la metodología, definir los elementos conceptuales que permitan abordar la pregunta de investigación previamente planteada. La intención no es construir una propuesta de intervención o acción, sino ofrecer una visión alternativa de la formación artística a partir de la articulación de dos enfoques teóricos, de los cuales se derivan los conceptos de movimiento y conocimiento de sí en el niño.

Como resultado del desarrollo de esta investigación en el primer capítulo se propone entablar un diálogo entre el conocimiento sobre sí mismo planteado por Jean Jacques Rousseau y el estudio del movimiento propuesto por Rudolf Laban. Esto con el fin de reflexionar sobre la importancia de dar al niño un espacio en el cual pueda descubrirse como individuo, mostrando cómo el movimiento y el pensamiento permiten el conocimiento de sí mismo, ya que desarrolla una suerte de razón sensible que genera en el niño una conciencia sobre su vida interior y su potencia. Para ello, a lo largo del capítulo se aborda: 1) El problema que plantea Rousseau a propósito de la educación que impide el movimiento donde afirma que desde que el niño nace se le dan ataduras que impiden su movimiento, lo que implica que no tenga la posibilidad de relacionarse con el entorno y comprender aquello que puede con su cuerpo. 2) Por qué para Rousseau es importante el movimiento a propósito del pensamiento, esto con el fin de evidenciar la importancia que tiene el movimiento/ pensamiento como una suerte de razón sensible que permite al niño sentir el mundo a partir de las afecciones y cómo esto que lo afecta le permite conocer sus inclinaciones y deseos, conocer sobre sí mismo. 3) Cómo la postura de Laban coincide con los argumentos de Rousseau sobre el movimiento y el pensamiento / conocimiento de sí del niño, esto a partir de cualidades concretas que generan una conciencia del niño sobre la disposición de su cuerpo en el espacio y cómo esta relación moviliza pensamientos y emociones que le permiten conocer su ser íntimo, limitaciones y posibilidades a través del cuerpo en movimiento.

En un segundo capítulo, el objetivo será analizar la política curricular de formación artística y cultural en Colombia y la política de formación de niños en la escuela del nivel preescolar a propósito de lo planteado sobre la relación movimiento (sentir) / pensamiento – conocimiento sobre sí mismo, que sitúa al niño como ser social antes que como individuo

(conocimiento de sí del niño). La política de formación artística y los lineamientos en preescolar piensa el sí mismo de los estudiantes en relación con su papel y función social, lo cual es discutible desde las categorías vistas de Laban y Rousseau, donde el conocimiento de sí mismo se desarrolla a medida que el niño explora desde su individualidad el entorno que lo rodea. Por tanto se hace evidente el uso del arte como una herramienta para adquirir competencias sociales e intelectuales de raciocinio y funcionalidad en el niño, que abogan por una formación integral que le permita construir una identidad a partir de su entorno social y cultural, complementando esto con los lineamientos curriculares en la educación preescolar donde se enfatiza en el desarrollo del ser humano desde un aprendizaje activo que involucra el conocimiento sobre sí mismo a partir de las relaciones sociales.

Finalmente, el tercer capítulo pretende mostrar en ejercicios prácticos los postulados teóricos sobre el movimiento y pensamiento como conocimiento de sí. A través de exploraciones de movimiento es posible permitir que el niño construya un pensamiento sobre sí mismo, para ello se presentan 4 posibles ejercicios basados en los Esfuerzos y Temas de movimiento elementales propuestos por Rudolf Laban (1989), y el uso de la imaginación a partir de Vigotsky (1987) en un entorno teatral que permita al niño explorar sus posibilidades tanto imaginativas como corporales, para mostrar cómo a través de esos ejercicios es posible aterrizar los postulados de Rousseau y Laban: 1) A través del movimiento, el niño adquiere una suerte de conciencia de las posibilidades de su cuerpo; 2) La exploración corporal permite al niño descubrir diferentes estados o disposiciones; 3) Las acciones básicas de esfuerzo como acercamiento a los movimientos naturales y acciones cotidianas del niño; 4) La imaginación del niño como eje transversal en los procesos de exploración del conocimiento de sí.

1. Un diálogo entre Rousseau y Laban

Jean Jacques Rousseau en su obra *El Emilio o de la educación* (1762), plantea una perspectiva encaminada hacia “la educación natural en el niño” (1990), con la cual busca que a medida que experimenta con su entorno, logre conocerse a sí mismo, sus inclinaciones y disposiciones, desarrollando así su potencia a partir del movimiento. En este mismo sentido, encontramos a propósito del movimiento lo planteado por Rudolf Laban en sus obras, “Danza

Educativa moderna” (1948) y “El dominio del movimiento” (1950), donde más allá de la estética y la técnica de la danza, enfatiza en que el movimiento es una forma de conocimiento sobre sí mismo, a partir de la conciencia del movimiento como medio para conocer la vida interior del individuo.

Para Rousseau la educación de los hombres impide el movimiento, es decir, impide el desarrollo de la potencia, lo que en términos de Laban sería la conciencia sobre sí mismo a partir del movimiento. Esta limitación de la que habla el filósofo consiste en que, desde su nacimiento se impide al niño descubrir lo que puede con su cuerpo, el cual se ve como un elemento limitado que debe ser cuidado, con el objetivo de que sobreviva, impidiendo que se desenvuelvan sus capacidades naturales, imponiendo restricciones que limitan su desarrollo físico y emocional. Así las cosas, el filósofo plantea que: “Apenas ha salido el niño del seno de la madre, y apenas goza de la libertad de mover y extender sus miembros, cuando se le dan nuevas ataduras” (Rousseau, 1990, pág. 54).

Estas ataduras se manifiestan a nivel físico como aquellos impedimentos a partir de elementos concretos con los cuales se ata al niño sin permitir que este moviéndose de forma natural sus extremidades, su cuerpo, que a través del movimiento descubre y explora sensaciones y posibilidades. Es así como se busca que el cuerpo sea visto no solo como un elemento de cuidado sino como el medio a través del cual interactúa con el mundo, descubre y explora; el movimiento hace parte de su naturaleza desde el momento en el que llega al mundo, nace con capacidades inherentes que le permiten explorar y relacionarse con el entorno; a lo que Laban complementa afirmando que el bebé reconoce a partir del juego con sus brazos y piernas, partes que en un primer momento hacen parte de la exploración con los objetos y el espacio que lo rodea.

Sin embargo, para el filósofo, los métodos tradicionales de crianza no permiten ese desarrollo natural, impidiendo la libertad de movimiento, por tanto, impidiendo la posibilidad de que se relacione con el entorno y conozca lo que puede con su cuerpo. Por lo cual cuestiona los métodos de crianza, abogando por la importancia de respetar las fases de crecimiento del niño, a pesar que, la educación y crianza limitan aquello que el cuerpo puede en movimiento; si el adulto no permite que el niño explore, no logrará la plasticidad que necesita para moverse, para desarrollar su agarre, sus capacidades corporales para enfrentarse a su entorno,

se le ata completamente para que no pueda moverse, priorizando una educación pasiva, donde lo único que le queda es llorar y gritar para que se haga caso a sus necesidades básicas.

Frente a esta situación desde el punto de vista de Laban, impedir el movimiento sería impedir la relación entre el ser íntimo y la posibilidades del movimiento, ya que existe una relación interdependiente entre estas, que se generan en la exploración corporal, considerando la importancia de esos impulsos interiores que crea el pensamiento y emociones, que posteriormente se manifiestan en el cuerpo como forma de expresión, de la misma manera, si el niño adquiere una conciencia corporal, podrá forjar emociones y pensamientos a partir de las intenciones que dé a cada movimiento, esto permite que descubra sus inclinaciones, deseos y molestias a partir de las sensaciones y exploraciones que se generan en el movimiento, tal como se expone en el siguiente fragmento:

La asombrosa estructura del cuerpo y las extraordinarias acciones que puede realizar, constituyen algunos de los grandes milagros de la existencia. Cada fase del movimiento, cada pequeña transferencia de peso, cada solitario gesto de una parte del cuerpo revela algún rasgo de nuestra vida interior (Laban, 1987, pág. 39)

De este modo, no se trata únicamente de señalar el problema de una educación que restringe el movimiento en su dimensión física, sino también de comprender cómo estas limitaciones afectan la manera en que el niño se relaciona con su entorno, con los objetos, con los demás y, especialmente, consigo mismo. Al no tener la posibilidad de explorar lo que puede hacer con su cuerpo, se le impide también descubrir los procesos sensoriales y las asociaciones que surgen de dicha exploración, lo que limita el conocimiento de su mundo interior

1.1. La importancia del movimiento en relación con el pensamiento

Rousseau, reconoce la importancia de la educación a partir de la autonomía desde la infancia para lograr la formación de hombres sanos, para esto es importante el acercamiento que se tiene hacia el entorno desde sus primeros años de vida, ya que esta relación, que se genera a partir del movimiento, permite reconocer, en un principio, las cosas según la impresión que el niño tiene sobre ellas, sobre los signos que lo rodean, esto permite que se vea afectado por su entorno. Esta afectación implica que adquiera una impresión de las cosas

que lo rodean, lo cual conlleva a identificar aquello que le agrada y lo que le desagrada, aquello que entristece y alegra, así, a medida que crece el niño adquiere una conciencia sobre sí mismo y su entorno que le permite tomar decisiones respecto a aquello que es capaz de hacer. Es así, como a partir de esta sensibilidad, de sus disposiciones, logra desarrollar su potencia, lo que puede, para que una vez empiece a educarse como hombre, tenga la capacidad de enfrentarse a las situaciones de la vida. En este sentido, el autor plantea que:

Nacemos sensibles, y desde nuestro nacimiento somos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean. Tan pronto como poseemos, por así decir, conciencia de nuestras sensaciones, estamos dispuestos a buscar o a rechazar los objetos que las producen, en primer lugar según sean agradables o desagradables, luego según la conveniencia o inconveniencia que encontramos entre nosotros y esos objetos, y, por último, según los juicios que tengamos sobre la idea de felicidad o de perfección que la razón nos da. Estas disposiciones se extienden y afirman a medida que nos volvemos más sensibles y más esclarecidos; pero, coaccionados por nuestros hábitos, se alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de esa alteración, esas disposiciones son lo que yo llamo en nosotros la naturaleza (Rousseau, 1990, pág. 47)

Esta capacidad de comprender el mundo a partir de los sentidos y emociones es lo que se puede definir como una suerte de razón sensible, permitiendo que el niño genere una comprensión intuitiva y emocional de su entorno, esto se convierte en un medio para que explore su cuerpo y lo que puede con el mismo en relación con el espacio que lo rodea, enriqueciendo su aprendizaje y descubriendo sus capacidades. Rousseau critica la educación relacionada únicamente a una razón lógica cuyo fin es la adquisición de conocimientos útiles para la sociedad, ignorando lo práctico y vivencial que adquiere a partir de la razón sensible.

Esta razón sensible no se refiere tanto a una razón lógica orientada a la adquisición de conocimientos, sino a una razón práctica, tal como plantea el autor, que implica la exploración y el descubrimiento de los afectos y su impacto en el niño. El afecto se entiende aquí como aquello que nos provoca una reacción: percepciones corporales, visuales, auditivas, entre otras, que generan sentimientos como el amor, la alegría o la tristeza, y que se vinculan directamente con el pensamiento. En este sentido, el afecto representa una experiencia sensitiva que permite al niño establecer vínculos tanto con el mundo que lo rodea

como con su interioridad. La afectación, por su parte, es la huella que dejan esos afectos en el cuerpo, a partir de la cual el niño comienza a comprender la relación entre su corporalidad, su mente y el entorno. Las vivencias emocionales impactan profundamente su ser, dejando marcas que contribuyen a la construcción de su identidad y a su interpretación del mundo. Las afecciones pueden entenderse como los efectos internos de los afectos, que transforman la manera en que el niño siente, piensa y actúa. Este proceso favorece el conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre su existencia. Así, el niño descubre lo que puede hacer con su cuerpo, desarrollando una 'potencia' entendida como el conjunto de afectos y afecciones que lo constituyen, lo hacen receptivo y le permiten conocerse como individuo.

El conocimiento de sí mismo, o conocimiento del individuo implica el aprendizaje sobre aquello que el niño descubre sobre sí mismo y las capacidades que adquiere en el proceso de experimentar aquello que puede con su cuerpo, sin embargo, estas capacidades no solo se miden a nivel físico, sino también con relación al pensamiento y a la construcción de un criterio que se forja a medida que crece, conoce, interactúa y aprende. Para Rousseau, el niño aprende mejor cuando se encuentra en movimiento, este no sólo sirve para fortalecer el cuerpo, también su voluntad y carácter. Es así como a partir del movimiento se genera una suerte de razón sensible que le permite relacionarse con el entorno, reconocerlo, dejarse afectar por el mismo, identificarlo y reaccionar ante él.

Para Rousseau el aprendizaje se genera en la actividad, no se aprende por preceptos sino haciendo, aprende haciendo, a partir de la exploración controlada. Descubrir lo que puede el cuerpo sin predisponerse a las consecuencias antes de experimentar. Parte de la experimentación del cuerpo implica el dolor, descubrimiento de músculos o partes del cuerpo de las que antes no era consciente. Es así, como se piensa al hombre natural desde esa educación que le permite desenvolverse en un entorno social a partir de aquello que puede desde su independencia, su conocimiento práctico, lo que puede con su cuerpo y como ello se refleja en su autonomía para resolver los problemas de la vida, sin adornos, sin dependencia de otro ser u objeto que abogue por él, puesto que el hombre natural es aquel que depende de sí mismo para desarrollar su verdadero potencial, para ser feliz.

1.2. Rudolf Laban: el movimiento como forma de conocimiento del ser íntimo

Rudolf Laban enfatiza en la conciencia del movimiento como medio para conocer la vida interior del individuo; es así, como la danza trasgrede la expresión artística y se traduce en una herramienta que permite el reconocimiento de una identidad cuyo desarrollo permite al alumno identificar lo que puede con su cuerpo y reconocer sus limitaciones, afirmando que la conciencia corporal es indispensable para el desarrollo personal, “[...] la inmersión total en un medio de vida tan esencial como el movimiento tiene la ventaja de intensificar la experiencia de acciones útiles en la práctica” (Laban, 1989, pág. 102); es así como el movimiento como objeto de estudio permite al niño experimentar las posibilidades de su cuerpo y generar experiencias que en palabras de Laban, gradualmente permiten al niño valerse de su movilidad para cada fin práctico que persigue en su cotidianidad.

En este orden de ideas, el objetivo al que quiere llegar implica que el niño logre conocer su cuerpo, las capacidades de este, el alcance y la relación que este tiene consigo mismo y con el entorno, afirmando que el movimiento está ligado a las intenciones del pensamiento y la emoción del bailarín. Es así como se piensa el arte del movimiento como un medio que se encuentra contenido en todos los aspectos de la vida afirmando que: “Nuestra conducta diaria está reglada por ciertos aspectos del arte del movimiento, y lo mismo ocurre con gran parte del comportamiento de los niños en la escuela” (Laban, 1989, pág. 20). Laban considera que inclusive el juego del niño en su cotidianidad, tiene por esencia la experiencia a través del movimiento, lo que implica que “[...] la técnica empleada en la educación del movimiento” (Laban, 1989, pág. 22) genera una conciencia que se explora en un primer momento sobre los esfuerzos de movimiento a partir de “[...]Temas de movimiento elementales” (Laban, 1989, pág. 38) de los cuales se abordan: el tiempo, espacio, peso y flujo, generando una autopercepción consciente que dé al aprendiz las posibilidades de comprender su cuerpo para así utilizarlo en pro de sus necesidades tanto externas como internas.

El tiempo: Para Laban, el tiempo se relaciona con el ritmo o la velocidad que caracteriza el movimiento. Un movimiento puede ser lento o rápido, esta cualidad se genera a partir de la forma en la que el niño experimenta, depende de sus intenciones y percepciones, al respecto señala: “Se puede hacer que el niño en crecimiento tenga conciencia de que el movimiento de cualquier parte del cuerpo... puede ser sostenido o súbito, vigoroso o leve” (Laban, 1989, pág. 38). La relación del cuerpo con el tiempo permite al niño jugar con

diferentes estados o cualidades del movimiento lo que genera una sensibilidad para relacionarse con su imaginación a través del cuerpo.

El espacio: Laban considera que el cuerpo tiene dos formas de relacionarse con el espacio, una, la kinesfera⁵, la cual implica las posibilidades que tiene el cuerpo de movilizarse en un espacio fijo (su propio espacio), permitiendo al niño descubrir las capacidades y limitaciones que tiene su cuerpo, por otro lado, está la relación de este con el entorno, donde tiene la posibilidad de desplazarse y reconocerse en los diferentes espacios que lo rodean, por tanto señala: “[...] se puede hacer que el niño en crecimiento advierta la diferencia entre los movimientos amplios y estrechos. A parte de la extensión de cualquier parte del cuerpo” (Laban, 1989, pág. 38). Es así como el espacio se convierte en un escenario activo en el cual el niño explora permitiéndole conocer sus limitaciones y potenciales en la relación de su cuerpo con el espacio.

El flujo: Para Laban el flujo se relaciona directamente con el control y la liberación del movimiento, así mismo con el fluir del mismo y detener el movimiento. Esto permite al niño jugar en el espacio con diversas cualidades, por ejemplo: “La continuidad del movimiento en línea recta, así como en trayectos tortuosos y serpenteantes con diferentes velocidades y varios ritmos... La plasticidad del cuerpo en su forma estructural” (Laban, 1989, pág. 38). Es así como el flujo controlado implica un movimiento definido, calculado y manipulado, mientras el flujo libre implica movimientos espontáneos generados por impulsos que permite al niño reconocerse y relacionar sus emociones con las acciones que realiza.

Finalmente, el peso: Para Laban este influye directamente en cómo el niño maneja la fuerza de gravedad y se relaciona con esta, es la cualidad de energía que se emplea en el movimiento, es así como lo divide en dos secciones, pesado y ligero, permitiendo que el niño se relacione así mismo con el espacio, donde un movimiento ligero es suave, delicado, desafía la gravedad; se puede relacionar con el movimiento de una pluma; por otro lado un peso pesado se puede relacionar con mayor influencia de gravedad, el movimiento es potente, sólido, es donde el cuerpo se direcciona hacia abajo y genera una resistencia con el suelo.

⁵ Kinesfera, es el volumen esférico imaginario que rodea el cuerpo. Este concepto fue creado por el teórico Rudolf Laban. En la kinesfera, el movimiento se limita a la extensión máxima de los miembros, sin que la persona cambie de puesto. Este término define el espacio individual, en el cual podemos alcanzar todas las direcciones posibles con las diferentes partes del cuerpo. (Hamid, 2018)

Estos temas de movimiento son influenciados por el estado emocional y la intención que el niño tenga a la hora de realizar el movimiento, para Laban estos son la base para realizar las acciones básicas que el individuo realiza en su vida cotidiana: “El vocabulario de movimiento de una persona se desarrolla gradualmente e incluye formas de movimiento básicas y universales” (Laban, 1989, pág. 118). En este sentido, la exploración corporal adquiere un significado en la enseñanza que ve el movimiento como un componente esencial del aprendizaje, identificando la importancia de una búsqueda detallada que dé valor a cada paso, cada inclinación, cada gesto, incluyendo las cualidades que se generan a medida que el cuerpo se moviliza y como esto afecta tanto el mundo interior del niño, como el espacio que lo rodea y al otro que lo acompaña. “La cultivada sensibilidad para el movimiento y su más aguda percepción son parte necesaria de nuestra capacidad para relacionarnos con el mundo y con los otros” (Laban, 1989, pág. 133).

Es necesaria la comprensión de estos factores para que a medida que los ejercicios se desarrollan, el aprendiz tenga la posibilidad de reconocer las posibilidades de su cuerpo en movimiento y como esto a medida que indaga se vincula a la vida cotidiana como parte de aquello que conoce sobre sí mismo, “La preferencia por ciertas formas del movimiento, sea consciente o inconsciente, revela rasgos definidos de la personalidad” (Laban, 1989, pág. 102), por tanto, en nuestra cotidianidad como en el desarrollo de ejercicios a conciencia, el movimiento, ligado al pensamiento y la emoción, expresa características en la personalidad y comportamiento de las que probablemente antes no se era consciente. Es así como en búsqueda de un criterio pedagógico que abogue por el desarrollo integral del niño desde su individualidad, los ejercicios expuestos por Laban son una clave fundamental para pensar el movimiento como parte fundamental del conocimiento sobre sí mismo.

A partir de los conceptos expuestos y desarrollados en este primer capítulo, se propone realizar un análisis crítico de la política curricular relacionada con la educación artística en la básica y media, y en los lineamientos de preescolar, enfocándose especialmente en la concepción que se tiene del niño entre el individuo y lo social, y en el lugar que ocupa el cuerpo, el movimiento y el pensamiento dentro de las propuestas pedagógicas y curriculares. Este análisis busca evidenciar cómo dichas políticas interpretan —o limitan— la dimensión sensible y expresiva del niño, y en qué medida reconocen el cuerpo no solo como medio de expresión, sino también como una vía hacia el conocimiento de sí.

Asimismo, se pretende indagar si la educación artística en este nivel es concebida como un espacio de exploración integral que favorece el desarrollo del pensamiento desde una perspectiva sensible y corporal, o si persiste una visión fragmentada que separa mente, cuerpo y emoción en la formación del niño.

2. Política curricular entre el individuo y el ser social

El discurso pedagógico de la enseñanza artística en Colombia según *Las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media* (MEN, 2022), se basa en la formación integral de los estudiantes, donde se reconoce a las artes como herramienta pedagógica en su educación socio cultural. Esta implementación aboga por un aprendizaje activo desde un punto de vista cognitivo, basándose en los principios de Piaget que asumen que lo que hay en el niño es una actividad del pensamiento, desde la reconstrucción y apropiación de estructuras que interioriza a nivel racional: “[...] optan por una perspectiva cognitiva de las artes, concebidas para el pensamiento artístico y la producción de conocimiento” (MEN, 2022, pág. 36). Es así, como el discurso pedagógico aboga por un enfoque constructivista en búsqueda de la educación hacia un sentido crítico, creativo y auto expresivo en el niño, con el fin de incentivar la reflexión y conocimiento sobre las normas sociales y culturales.

Se habla de una Educación Artística y Cultural (EAC)⁶ que implica la formación de sujetos que comprendan y reflexionen sobre su identidad, su papel en la sociedad y su relación con el entorno que los rodea. Planteando la identidad como el papel del sujeto en el mundo, donde se conoce y reconoce como parte de una comunidad que influye en el conocimiento que el estudiante tiene sobre sí mismo a partir de su entorno, con el objetivo de que el niño comprenda quién es, de dónde viene y cómo puede cambiar o influir en la realidad que vive, afirmando que la educación Artística y Cultural se entiende como, “[...] articuladora de sentido sobre el lugar del sujeto en el mundo, creativamente situado en sus contextos socioculturales y en la perspectiva de favorecer una formación integral” (pág. 6). Esto implica que como articuladora de sentido, la (EAC) da significado a las experiencias a

⁶ De aquí en adelante se hará referencia a la Educación Artística y Cultural por su sigla: EAC.

través de la visión que este tiene del mundo, por tanto, se afirma que la búsqueda de una identidad personal está ligada a la comprensión de una identidad colectiva, “[...] Desde la capacidad para sentir-se en el mundo” (MEN, 2022, pág. 9), esto por medio de la comprensión de la vida social desde el conocimiento sensible que se genera a través del arte.

Sin embargo, desde el punto de vista de la razón sensible que propone Rousseau, esto resulta problemático en cuanto que la noción del sujeto está anclada a la relación social como se plantea en el lineamiento, lo que implica que el conocimiento de sí mismo, partiendo del niño como individuo que comprende y explora su individualidad, sea limitado al enfocarse en preceptos socioculturales que lo ubican como ser social antes que individuo, situando la identidad no como la forma en que el sujeto se reconoce en relación consigo mismo y los objetos que lo rodean, sino como parte de un colectivo que determinará su identificación. Por tanto, en términos de la razón sensible, los procesos naturales mediante los cuales el niño se relaciona con el entorno, reconoce y conoce sobre sí mismo a medida que explora el mundo, se ven truncados ya que los procesos de exploración artística son coaccionados por criterios sociales y culturales que impiden la libertad en sus procesos de descubrimiento y creatividad sobre el entorno que lo rodea, impidiendo que este descubra quién es en esencia, dando prioridad la labor que puede ocupar en un entorno social y cultural. En correspondencia con lo antes mencionado Foucault menciona que: “No hay que anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es estrictamente primero, en la medida que la relación consigo mismo es ontológicamente primera”. (Foucault, 1984, pág. 264)

Continuando con el lineamiento, a través de la educación artística y cultural, se busca que los estudiantes desarrollen su identidad y sean capaces de expresarse creativamente, comprender su entorno sociocultural y su papel en el mismo. Este enfoque opta por una formación integral de los estudiantes a partir de competencias básicas, las cuales hacen referencia a las habilidades fundamentales que desarrollan en torno a áreas básicas del conocimiento como lo son las matemáticas, lectura y escritura; las competencias socioemocionales dirigidas a la capacidad de manejar las emociones, la comunicación y empatía hacia el otro y el entorno; las competencias ciudadanas que optan por la formación de sujetos que comprendan su papel en la sociedad, y sean conscientes de sus derechos y deberes.

Por otro lado, competencias específicas: la sensibilidad perceptiva, la producción-creación y la comprensión crítico-cultural, las cuales serán el enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, como este discurso busca tanto la transversalidad de los saberes, como una interrelación con las diversas culturas, con el fin de vincular las áreas de conocimiento con los valores sociales a través del arte, por tanto, se fomenta el aprendizaje artístico como medio o herramienta para lograr relaciones interculturales e interdisciplinarias que permitan al niño obtener un modo de razonamiento crítico e inclusivo, que conlleve a la construcción de una identidad diversa y multicultural en el estudiante.

Esto implica que la educación artística se vea como un medio para llegar a distintos resultados, en cuanto a su relación con el cuerpo, se ve como un medio para desarrollar la motricidad fina y gruesa del niño; así mismo, como herramienta para adquirir un criterio social, habilidades cognitivas y culturales; si bien busca que el estudiante alcance un pensamiento crítico y explore su creatividad, también se usa como una metodología que facilita el aprendizaje de otros saberes en un proceso transversal que no considera el arte como medio en sí mismo, sino como excusa para lograr procesos cognitivos y desarrollar competencias en diversas áreas. Pero ¿por qué no verla como un proceso que por sí mismo es el resultado?

El arte como potencia de los deseos y pasiones de sí mismo, expresión del alma sin fines estéticos, sin pensar un resultado; el arte como parte de una construcción a partir de la creación que viene del alma misma, del deseo, el temor, el amor, de la sensación del creador, del niño. Entonces se trata de pensar la educación artística como un proceso que en sí mismo permite al niño el conocimiento sobre su cuerpo, mente y emociones, es darle un espacio para experimentar cada paso de los procesos artísticos como un fin, sin pensar en un producto. Esto implica permitir al sujeto descubrir sobre sus potencialidades, sus afecciones, motivaciones y deseos a partir del arte; descubrir una suerte de razón sensible, lo que en términos de Rousseau aboga por un proceso en el cual el niño descubra lo que puede con su cuerpo, sus inclinaciones desde procesos sensibles, de sentirse en el mundo, no como ser social, sino como individuo que logra comprender sobre sí mismo y que a partir de este aprendizaje se relaciona con el entorno, en este caso a partir de la exploración artística puesto que es el campo del saber que supone permite ese acercamiento que el individuo tiene en relación con su mundo interior y que a través del arte puede exteriorizar.

La EAC, opta por la experiencia artística como un medio para el desarrollo de competencias que contribuyen a la formación de sujetos integrales que tenga la capacidad de desarrollarse en todas sus dimensiones, de forma intelectual, emocional, social, con sentido ético y estético, permitiendo al estudiante no solo prepararse para el mundo académico sino también para la vida cotidiana, dando valor a las diferencias y similitudes que nos unen como sociedad, es así como se ve la construcción del sujeto desde un punto de vista social que conlleve a construir una identidad, esto a partir de procesos cognitivos que le permitan ser “[...] sujetos socialmente competentes” (MEN, 2022, pág. 89). En ese sentido, en las Orientaciones curriculares se plantea que:

El sujeto es producto del modo como integra estos conocimientos y de cómo es influido a la vez por su biografía, ambiente y experiencia, esto se conoce como *cognición distribuida*, una perspectiva que desplaza la teoría individual de la mente por la teoría cultural de la mente. La *cognición distribuida* desarrolla la noción de *comunidades de aprendizaje*; estas se definen como grupos de personas que aprenden utilizando herramientas compartidas, comunes entre sí, dentro de un mismo entorno, en distintos niveles de experticia y mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente significativas, que contribuyen a la construcción de sujetos socialmente competentes (MEN, 2022, pág. 89).

En este orden de ideas, el proceso artístico no opta por la exploración de una razón sensible que abogue por el descubrimiento del mundo interior del niño, por el contrario, la función de la educación artística tiene como prioridad la construcción de sujetos que tengan una función social, esto va en dirección contraria a la perspectiva pedagógica de Rousseau donde la prioridad se da en el ser, en los procesos del niño y aprendizaje sobre sí mismo; en el discurso curricular, el objetivo es la construcción de seres sociales, donde el ser individuo se ve implícito pero moldeado por las normas socioculturales que influyen en su pensamiento y comportamiento.

Lo anterior está basado en la lógica de formación por competencias, cuya prioridad es la adaptación del niño a un ambiente social y cultural, esto es, que a través de la formación artística desarrolle habilidades de movimiento para realizar tareas concretas o para garantizar

cierta salud física que asegure su bienestar como joven o adulto trabajador en el futuro⁷. Entonces de lo que se trata con la formación artística es de cualificar habilidades sociales, más no sus procesos individuales, es decir, se prioriza en el niño el adulto que será y no el niño que es en el aquí y ahora, dando valor al individuo como un ser pensante de ideas lógicas o racionales, más que como un individuo que siente y que a través del movimiento puede construir una forma de sensibilidad hacia sí mismo y los otros, como condición para su vinculación como parte de la sociedad.

En lo que concierne a los procesos cognitivos, el pensamiento se torna racional en cuanto su objetivo es que los estudiantes adquieran, interpreten y transformen conocimientos en el campo artístico y cultural, lo que implica la capacidad de observar e interpretar los procesos o estímulos artísticos y culturales involucrando procesos corporales y cognitivos que permitan al niño retener información, apropiarla para posteriormente comprender sus significados en su contexto social y cultural, “[...] involucra de manera integral y articulada los cuerpos, se expresa corporalmente desde procesos cognitivos, socio-afectivo y ético-comportamentales” (MEN, 2022, pág. 28), lo que conlleva a la resolución de problemas a partir de la exploración de distintas soluciones por medio de la expresión y creatividad artísticas.

Lo anterior implica según las Orientaciones curriculares “[...] interacciones hacia nuevas posibilidades de pertenencia e identidad (*ser*) y alternativas para la manifestación sensible y corporal (*sentir*) que se consolidan en la construcción de miradas críticas y transformadoras de los sujetos y sus comunidades” (MEN, 2022, pág. 20). Es así como se resalta la importancia de la educación artística como un medio para comprender el ser a partir de una aproximación social al mundo que rodea al niño, donde el trabajo corporal se relaciona directamente con los procesos cognitivos que se generan en la exploración afirmando que el conocimiento que se adquiere sobre uno mismo y la forma en que el niño asume las capacidades su cuerpo son el reflejo de procesos sociales que permiten el descubrimiento de la identidad. Es así como las orientaciones curriculares afirman que:

⁷ Laval en su texto *La escuela no es una empresa* (2004), plantea que la formación de competencias se enfoca en la formación del capital humano, donde la escuela en función de las épocas y competencias se relaciona directamente con el trabajo. La expansión de la escolarización depende del desarrollo económico, es así como el sistema escolar da lugar a los valores del trabajo y a la orientación profesional de los alumnos en una sociedad industrial, abriendo espacios educativos enfocados en incrementar el nivel profesional y la mano de obra para abastecer la industria.

Otro asunto que cobra primordial importancia en las comprensiones contemporáneas de las artes es la consideración del *cuerpo*... En tal sentido, la crianza, la escolaridad, pero sobre todo la cultura en la que nos constituimos incide de forma directa en nuestra asunción del cuerpo y construcción de la subjetividad (MEN, 2022, pág. 21).

En este sentido, se habla de una educación que rescata la comprensión por medio de lo corporal a partir de las relaciones con el entorno social y cultural, destacando el cuerpo como medio para adquirir capacidades físicas y creativas en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, los procesos corporales en la educación artística y cultural más allá de pensar en la conciencia corporal, en los estímulos internos y externos, se piensa el cuerpo como parte de una producción artística de comunicación que les permita reflexionar sobre las tradiciones, los contextos socioculturales y comprender a partir del cuerpo su identidad acorde al entorno social en el que se desenvuelven.

Lo anterior va en dirección distinta a esta suerte de razón sensible que se plantea desde Rousseau; en los lineamientos, el cuerpo es visto como una herramienta para reforzar los procesos socioculturales y cognitivos generando el raciocinio de una postura crítica ante un entorno social, lo que no da paso a explorar el cuerpo en movimiento como un medio para conocer sobre sí mismo, para reconocer limitaciones, posibilidades del cuerpo en movimiento y, sobre todo, para conocer sobre sí mismo. El movimiento como fuente de conocimiento sobre el individuo, permite expresar lo que existe en el ser interior, si el estudiante logra identificar cómo funciona su cuerpo, la conexión con el espíritu o las emociones, le será un poco más fácil identificar aquellas situaciones por las que pasa en su cotidianidad, permitiendo a partir de la aceptación y conciencia del sentimiento, liberar las ataduras del alma y buscar la forma en que cada ser individual puede superar o trabajar en aquello que le afecta.

Adicional al análisis sobre los Lineamientos para la formación artística en los niños, también es necesario revisar los referentes curriculares de la educación preescolar, allí encontramos que, la *Serie lineamientos curriculares Preescolar* (MEN, 1998) se habla de una educación activa que implica entre muchas otras cosas, “aprender a ser” (MEN, 1998, pág. 8) desde un punto de vista en el cual el niño adquiere una identidad o conocimiento sobre sí mismo a partir de la relación con los otros, “[...] Este desarrollo del ser humano que

va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el de sí mismo, a través de las relaciones con los demás; de la individualización en la socialización” (MEN, 1998, pág. 8).

Las condiciones del desarrollo del niño se ven establecidas por las actitudes y relaciones que tiene con las personas de su entorno y su contexto socio cultural, lo que implica que la persona no se desarrolla a partir de sus potencias individuales, sino de sus experiencias sociales buscando su articulación al entorno social “[...] el desarrollo humano es considerado como un proceso socio- cultural” (MEN, 1998, pág. 9). En ese orden de ideas, se piensa en la educación como base fundamental para la construcción del ser humano, el criterio pedagógico por el que optan los lineamientos tanto artísticos como en preescolar se basan en la construcción de sujetos a partir de su adaptación a las normas socioculturales, más no desde sus procesos sensibles e individuales.

En cuanto a *La Ley General de Educación* (1994) , esta define la educación preescolar como “[...] la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Colombia C. d., pág. 5), la cual señala una serie de objetivos para la educación preescolar, de los cuales a lo largo del capítulo el enfoque se ha relacionado con el primer objetivo: “a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía” (Colombia C. d., 1994, pág. 5), infiriendo en el hecho de que el conocimiento propio y las posibilidades del cuerpo en acción son vistas desde un punto de vista social y cultural, donde el niño “[...] posee como ser humano una necesidad de identificación cultural y pertenencia que es necesario satisfacer” (MEN, 1998, pág. 11).

El discurso pedagógico de la educación tanto en preescolar como en la educación Artística y cultural concibe el aprendizaje del niño en términos que lo orienten a conocer su entorno, apropiarlo y adquirir una conciencia crítica que le otorgue una identidad a nivel social y cultural para tomar decisiones autónomas en las transformaciones de los entornos que lo rodean, sea a través del arte o de un aprendizaje activo que le permita observar, conocer, apropiar y tomar decisiones en la transformación de su realidad. “[...] hay que considerar la actividad en el proceso educativo desde dos perspectivas: - La acción como efecto sobre las cosas, es decir como experiencia física. - La acción como colaboración social,

como esfuerzo de grupo, es decir, como experiencia social.” (MEN, 1998, pág. 14), en este orden de ideas, la acción como experiencia física según los lineamientos se enfoca en las capacidades corporales en torno a las habilidades motrices o capacidades expresivas y cognitivas que logre desarrollar el individuo, mientras que la acción como colaboración social es el enfoque principal en las exploraciones artísticas y corporales.

Así pues, se habla de una educación que prioriza el desempeño del niño en los ambientes sociales y culturales con el fin de que conozcan mejor su entorno, por tanto, al hablar de un conocimiento sobre sí mismo o la búsqueda de una identidad, no se trata de la conciencia del individuo sobre aquello que lo resalta como tal, como ser único que conoce sobre sí para potenciar sus capacidades, se habla de una identidad colectiva, donde el conocimiento sobre sí mismo se basa en el conocimiento que tiene sobre su entorno social y cultural, obviando los procesos individuales de cada sujeto y dando prioridad a los procesos sociales en los cuales el estudiante encaja para adaptarse, o para obtener un criterio que lo impulse a hacer cambios sobre su entorno y la relación con el mismo.

Teniendo esto en cuenta el análisis de la política a partir de la conceptualización hecha en el primer capítulo resulta necesario pensar criterios pedagógicos para que el niño se reconozca en el mundo, no como parte de este, sino reconocimiento en sí mismo a partir del movimiento y el pensamiento, donde tenga la posibilidad de conocer aquello que implica ser él mismo, su autonomía desde el conocimiento de sus limitaciones y posibilidades, consigo mismo y aquello que lo moviliza, sin preceptos sociales que estandaricen su comportamiento o evalúen su exploración personal. En este sentido, el siguiente capítulo propone una serie de ejercicios prácticos que articulan los postulados del movimiento con el desarrollo del pensamiento como vía de conocimiento de sí. Esta propuesta busca ofrecer criterios pedagógicos que prioricen los procesos individuales del niño, valorando su dimensión subjetiva antes de moldearlo bajo las exigencias de lo social.

3. Apuntes sobre el conocimiento de sí del niño a través del movimiento

A fin de adentrarse en la exploración corporal, se abordan en un principio los esfuerzos básicos mencionados en el primer capítulo a fin de que el lector comprenda la

practicidad de los ejercicios propuestos, aclarando que estos son ejemplos prácticos que provienen del estudio del movimiento y la asociación entre la danza y los movimientos cotidianos del hombre (Laban, 1989, pág. 37), es así como estos esfuerzos o características del movimiento le permiten a la persona que explora, en este caso al niño, conocer lo que puede con su cuerpo y las asociaciones que se generan en la actividad. Estas son exploraciones progresivas que permiten que a medida que los ejercicios avancen el niño descubra un poco más sobre sí mismo y las posibilidades de su cuerpo en movimiento, es así como los ejercicios no se plantean como un abc de pasos a seguir, sino como una generalidad de los procesos de exploración corporal que se proponen para generar una conciencia del cuerpo y los procesos de pensamiento, sensaciones y emociones que en ellos se genera.

3.1. Esfuerzos: Tiempo, Espacio, Peso, Flujo

A partir de los esfuerzos, los impulsos y sensaciones del niño se manifiestan, eso implica que a medida que explora las cualidades del movimiento se genera un estado de conciencia en el cual descubre lo que puede. Acorde al primer postulado, el movimiento como conciencia de las posibilidades del cuerpo, donde en un primer momento el acercamiento que tiene a la exploración se da desde el comprender a partir de las sensaciones que se genera a través de la exploración en diferentes partes del cuerpo. Si bien en la primera infancia el niño explora a partir de una simetría en sus extremidades, a medida que crece se le puede generar una conciencia a través de la particularidad de movimiento de cada parte de su cuerpo, es así como descubre las posibilidades de movimiento de codos, hombros, las muñecas, cadera, pecho, espalda, o cualquier parte del cuerpo (Laban, 1989). Esto con el fin de que descubra lo que puede y a través de la danza libre que es natural en los niños, experimente las sensaciones que se generan en la movilización de cada parte del cuerpo.

Los cuatro factores fundamentales mencionados por Laban (1987) serán la base de la exploración:

Peso: Firmeza o liviano.

Tiempo: Súbito o sostenido.

Espacio: Directo o flexible.

Flujo: Contenido o libre.

Con base en estos esfuerzos, el niño en un primer momento explora las oposiciones, asimilando, apropiando y asociando las sensaciones, los impulsos y las posibilidades que generan los esfuerzos. Es así, como a medida que explora logra hacer consciencia desde su razón sensible sobre aquello que puede con su cuerpo, movimientos que se faciliten o limitaciones que encuentra en la movilidad, flexibilidad o asociación hacia algún esfuerzo. Descubriendo con su cuerpo las posibilidades que se generan al abordar la dicotomía que se plantea en cada factor, es así como el cuerpo y la mente se comportan de distinta manera ante un peso firme/ pesado a diferencia de un peso liviano, experimentando cada sensación acorde al reconocimiento de cada esfuerzo. Cabe recalcar que estas relaciones con los esfuerzos surgen de la naturaleza del niño, simplemente aquí se definen a fin de ser enseñadas y aprendidas con mayor claridad, sin embargo, la relación del cuerpo con el peso, tiempo, espacio y flujo es natural en la cotidianidad, es así como el objetivo consiste en hacer de esa naturaleza algo consciente para el niño.

3.2 La exploración corporal permite al niño descubrir diferentes estados o disposiciones

Una vez el niño realiza una exploración general respecto a los esfuerzos y, a medida que descubre las posibilidades de cada parte de su cuerpo, juega con ellas, se le da indicaciones en cuanto a la prolongación, fuerza y cualidades de movimiento, esto implica una consciencia del peso, tiempo y espacio que tiene el cuerpo. Es aquí, donde se propone un ejercicio exploratorio basado en los *Temas de movimiento elementales* propuestos por Laban (1989, pág. 39); estos ejercicios se basan en el segundo y tercer ítem e implica una exploración dirigida hacia la relación del cuerpo con el peso, tiempo y espacio.

Cuando el niño se mueve, su cuerpo se desplaza a través del espacio, sin embargo, las cualidades de su movimiento son distintas a las de los demás individuos, ya que cada movimiento expresa algo del mundo interior, de la personalidad, aficiones y sensaciones distintas que se descubren en cada paso, cada esfuerzo. La relación con el espacio más allá del desplazamiento implica el lugar que ocupa el cuerpo, implica la adquisición de un sentido

cinestésico⁸ que le permita ser consciente de la magnitud de su cuerpo, de sus alcances y posibilidades, desde la relación con su cuerpo como eje central que tiene un límite de alcance, así como un cuerpo que se desplaza y aborda la inmensidad de los lugares que lo rodean y que por medio del peso de su cuerpo y el tiempo de sus movimientos, se relaciona de diversas maneras consigo mismo, con el otro y con el espacio que lo rodea.

Es así como se pueden aprovechar las oposiciones que se plantean en cada esfuerzo para generar imágenes en el niño y que pueda explorar las premisas con libertad. A continuación, se presentarán figuras relacionadas con el peso, tiempo, espacio y flujo para dar claridad a las características que tiene cada uno:

{	Liviano- Actitud relajada	“El elemento de esfuerzo <<toque suave>> o <<delicado>> consiste de una resistencia débil al peso y de la sensación de movimiento ligero, o un sentir de ingravidez.” (Laban, 1987, pág. 137)
	PESO ⁹ <ul style="list-style-type: none"> - Complacencia o docilidad - Delicado - Sensación de ingravidez 	
}	Fuerte <ul style="list-style-type: none"> - Firme, - Directo - Lucha - Resistencia 	“El elemento de esfuerzo “firme”, consiste de una fuerte resistencia al peso, y de una sensación de movimiento pesado, o un sentir pesadez” (Laban, 1987, pág. 137).

⁸ La inteligencia corporal cinestésica toma como elemento fundamental para su desarrollo el cuerpo. Se manifiesta en la habilidad para usar el propio cuerpo y para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como habilidades propioceptivas y táctiles.” (Lara, 2015)

⁹ Estas figuras fueron extraídas del documento *Análisis de texto: Del texto dramático a la exploración corporal del personaje* (Cortés, 2021)

{	Súbito	<ul style="list-style-type: none"> -Rápido -Corto - Pasajero 	<p>“El elemento de esfuerzo <<súbito>>, consiste de una velocidad rápida y de una sensación de movimiento de corto espacio de tiempo, o un sentir de momentaneidad” (Laban, 1987, pág. 138).</p>
	TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> -Prolongado -Duradero - Extenso 	<p>“El elemento de esfuerzo <<sostenido>>, consiste de una velocidad lenta, y de una sensación de movimiento de un espacio largo de tiempo, o un sentir interminable” (Laban, 1987, pág. 138).</p>

{	Directo	<ul style="list-style-type: none"> - Decidido - Enfocado - Va al grano 	<p>“El elemento de esfuerzo <<directo>>, consiste de una línea recta de dirección, y de una sensación de movimiento como el hilo o filiforme en su extensión en el espacio, o un sentir de estrechez” (Laban, 1987, pág. 138).</p>
	ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> - Disperso -Indirecto - Dócil 	<p>“El elemento de esfuerzo <<flexible>>, consiste de una línea ondulante de dirección y de una sensación de movimiento manejable o dócil en su extensión del espacio, y un sentir de donde quiera.” (Laban, 1987, pág. 138).</p>

{	Libre	<ul style="list-style-type: none"> - Fluido - Desenvuelto - Ligero 	<p>“El elemento de esfuerzo <<libre>> “está comprometido principalmente con el grado de liberación producido en el movimiento” (Laban, 1987, pág. 141). “En una acción en la que es difícil detener el movimiento de manera súbita, el flujo está libre” (Laban, 1987, pág. 62).</p>
	FLUJO	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido -Dominado - Controlado 	<p>El elemento de esfuerzo <<conducido>>” En una acción que puede ser detenida y contenida sin dificultad en cualquier momento durante el movimiento el flujo está conducido” (Laban, 1987, pág. 62).</p>

Con base en estas cualidades, la exploración se puede ejemplificar a partir de premisas específicas que generen imágenes en el niño, ejemplo:

- *Estira los brazos lo más que puedas, como si fueras a alcanzar algo muy lejos.*
- Una vez el niño lo hace, se le propone que lo haga muy rápido o muy lento, así mismo se puede jugar con la pesadez del brazo, sea indicando que es liviano o muy pesado, bajo la premisa de que el movimiento puede ser “[...] sostenido, súbito, vigoroso o leve” (Laban, 1989, pág. 39).
- Otro ejemplo, sería a partir de una imagen o actividad donde el niño asocie la relación con el peso y el tiempo a partir de una situación imaginaria: *Somos astronautas ¿cómo camina ese astronauta que flota? ¿cómo correría o bailarían? O por el contrario ¿cómo saltaría un hombre de piedra que es muy pesado?*

De este modo, las cualidades del movimiento que el niño va desarrollando durante la exploración generan de forma implícita un estado corporal, mental y sensorial. A través de cada esfuerzo, comienza a identificar estados de ánimo y pensamientos vinculados a la acción, experimentando con cada parte del cuerpo, tanto de manera aislada como integrada. Este proceso le permite reconocer internamente las sensaciones y dificultades que surgen con el ejercicio. Asimismo, en el caso de movimientos súbitos y explosivos, naturales en su expresión corporal, es posible que el niño los asocie con experiencias positivas o los perciba como aspectos que desea explorar más profundamente

3.3 Las acciones básicas de esfuerzo como acercamiento a los movimientos naturales y acciones cotidianas del niño

De los esfuerzos básicos (tiempo, espacio, peso, flujo) se derivan una serie de acciones básicas que contienen las cualidades antes exploradas, estos son: “retorcerse, presionar, deslizarse, flotar, dar latigazos leves, hendir el aire, dar puñetazos, dar toquecitos.” (Laban, 1989, pág. 42). Por medio de la exploración de las acciones, el niño reconoce cómo se moviliza su cuerpo en cada acción, por ejemplo:

- Al retorcerse el niño experimenta un movimiento sostenido y prolongado en el tiempo, pesado pero fluido o flexible, donde la acción se lleva hasta el límite de cada individuo al retorcer cada parte de su cuerpo como unidad. En este caso, las

indicaciones que se dan al niño pueden ser a través de imágenes concretas, ejemplo: *Retorcerse como si fuera un trapo que escurren* (el niño no escurre el trapo, en la indicación el niño es el trapo).

Estas acciones generan un estado consciente de actividades que se realizan en la cotidianidad y la forma en que el cuerpo y las asociaciones del pensamiento y sensaciones acompañan cada exploración, así en la cotidianidad se genera una curiosidad en el niño que implica descubrir lo que puede con su cuerpo y las sensaciones que se generan a medida que se relaciona con su entorno, los objetos y con los otros.

Un ejercicio de relación con el otro se plantea desde el quinto ítem: *Temas relacionados con la adaptación a compañeros* (Laban, 1989, pág. 39), donde a través de un ejercicio de estatuas se genera una relación de asociaciones, donde el niño reacciona a lo que otro compañero propone. Por ejemplo:

- Se pide al niño que sea una estatua, este creará una imagen a partir de sus asociaciones y lo que comprende corporalmente por estatua; una vez el niño se encuentre ubicado, un compañero observa la figura y se adapta a ella creando otra imagen a partir de la percepción que tiene de la escultura de su compañero.

Este ejercicio, posibilita la relación con el otro y con el cuerpo mismo, a partir de la acción-reacción y de afecciones y afectos que se generan en la exploración. Al respecto, vale la pena la cita de Feldenkrais en cuanto a que:

“Tenemos un conocimiento más claro y seguro de la organización que tiene el cuerpo contra la tracción de la gravedad que sobre la ira, el amor, la envidia e incluso el pensamiento. Es relativamente más fácil aprender a reconocer la cualidad del movimiento que la cualidad de otros factores” (Feldenkrais, 1991, pág. 43)

Es así como la conciencia del movimiento permite no solo conocer lo que el niño puede con su cuerpo, sino descubrir la complejidad de su mundo interior; por tanto, el movimiento moviliza los sentidos, sentimientos y sensaciones permitiendo al niño conocerse en su totalidad, como un ser que piensa siente y cuestiona.

3.4 La imaginación del niño como eje transversal en los procesos de exploración del conocimiento de sí

Entiéndase por imaginación “[...] no como un entretenimiento festivo del pensamiento, ni como una actividad que flota en el aire, sino como una función vital y necesaria” (Vigotsky, 1987, pág. 6), esto implica que la imaginación no aparece de la nada, tal como afirma el autor, sino que se relaciona directamente con las experiencias de vida, es así como entre más rica sea la experiencia del niño, mayor enfoque y facilidad tendrá su imaginación. Esto implica que en los ejercicios conscientes de movimiento que se han planteado hasta ahora, la actividad de pensamiento derivada de la imaginación debe ser estimulada por el acompañante o profesor que se dedique a enseñar. A medida que el niño explora, descubre una suerte de sensaciones y afecciones que determinan la relación que este tiene consigo mismo, con el otro y el entorno, es así como desde la exploración corporal, la imaginación como proceso de pensamiento va de la mano con los avances o procesos del niño, por tanto, se debe permitir el reconocimiento y la asociación de cada movimiento, cada elemento de exploración y creación desde su potencia tanto física como sensitiva y emocional.

Partiendo de la concepción la propuesta se inclina por el arte teatral, planteando la imaginación como parte principal del proceso creador del niño, donde los factores ya trabajados con anterioridad se relacionan con procesos más complejos, no por ello limitantes para el individuo, puesto que la dramatización “[...] contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación infantil” (Vigotsky, 1987, pág. 40), es aquí donde se puede aprovechar la relación corporal con el pensamiento, puesto que a medida que el niño explora, sea en una acción, personaje o situación, sus asociaciones y afecciones derivadas de la experiencia, se convierten en una herramienta de exploración donde crea, descubre y explora diversas cualidades de movimiento, sensaciones y relaciones.

En el proceso teatral se debe permitir al niño que cada proceso de creación sea propuesto por el mismo, los elementos del personaje, las situaciones, la decoración escenográfica, la exploración y relación con el otro; se trata menos de pensar en un resultado de una puesta en escena, aquí el teatro es un medio para que el niño descubra todo lo que puede con su voz, cuerpo, movimiento, creatividad, imaginación. Se trata de brindarle un

espacio en el cual se apropie de cada proceso como si fuera suyo. Se busca un diálogo entre la importancia de la imaginación en el aprendizaje del niño y cómo a partir del movimiento como herramienta teatral se puede lograr un proceso de conocimiento: "El drama fundamentado en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal" (Vigotsky, 1987, pág. 39). Con esto, se pretende observar desde otra perspectiva el conocimiento sobre el movimiento en pro a la creación de un lenguaje no verbal y la relación del niño consigo mismo y su entorno.

3.5 Algunos criterios pedagógicos entre el individuo y el ser social

Los ejercicios antes planteados se presentan como alternativa para complementar la visión que se tiene de la educación artística y educación preescolar; la función del cuerpo en los procesos de aprendizaje del niño, y la relación con el pensamiento desde una razón sensible generada en la experiencia. Es así como el objetivo de esta investigación que opta por establecer algunos criterios pedagógicos para la formación del niño en educación artística a partir del movimiento como forma de conocimiento de sí mismo, buscan otorgar un espacio al niño para que se conozca y reconozca como individuo antes que ser social, abogando por un criterio pedagógico que piense en el niño como ser en sí mismo que puede conocerse y descubrirse plenamente.

En cuanto a la formación de competencias, a diferencia de lo planteado en la política educativa, en esta propuesta se plantea que el niño adquiera un desarrollo integral a partir del conocimiento sobre sí mismo, dando prioridad a procesos que, si bien son trabajados en conjunto, tengan un enfoque individual que abogue por el conocimiento del niño sobre sí mismo para relacionarse adecuadamente desde un criterio propio con la sociedad y con el otro. Respecto al logro de competencias básicas en la propuesta de esta investigación:

- 1) Las competencias socioemocionales dirigidas a la capacidad de manejar las emociones, la comunicación y empatía hacia el otro y el entorno se derivan del movimiento como medio para conocer sobre sí mismo, lo que implica una consciencia de las emociones, pensamientos y del cuerpo mismo que constantemente se relaciona con los otros y el entorno, generando espacios propicios para la comunicación,

exploración grupal con enfoque individual, escucha y respeto sobre la exploración del otro.

2) Las competencias ciudadanas que optan por la formación de sujetos que comprendan su papel en la sociedad, y sean conscientes de sus derechos y deberes, en este caso deriva de los criterios que como individuo que conoce sobre sí mismo asume el niño a medida que explora y reconoce, descubriendo y apropiando no solo su papel en la sociedad, sino su papel y posición como individuo que al conocerse puede adaptarse o tomar medidas sobre lo que acontece en su entorno.

3) Las competencias propias de la educación artística se centran en la sensibilidad perceptiva, desde el punto de vista de la razón sensible donde por medio del movimiento el niño desarrolla una sensibilidad basada en los afectos y afecciones que genera la relación consigo mismo; la producción - creación se aborda desde la exploración no en pro a generar productos, sino a la exploración que por sí misma es un resultado a medida que el niño descubre lo que puede con su cuerpo y crea acorde a su percepción, sensaciones y pensamientos; y la comprensión crítico- cultural, a partir de los criterios que el niño adquiere a medida que crece y que se basan en sus experiencias propias y su posición en el mundo como individuo capaz de tomar decisiones por sí mismo. Esto genera otro modo de ver si se quiere las competencias básicas que se plantean en la política educativa, dando una visión alterna y una forma de abordarlas en pro al conocimiento de sí mismo.

Cuando el niño logra comprender las posibilidades que tiene en movimiento, se genera una suerte de conocimiento sobre sí mismo en cuanto a descubrir su potencia y con ello las asociaciones y afectos que genera la exploración corporal. Al ser algo natural, identifica y relaciona su cuerpo, emociones y pensamientos como un todo que le permite descubrir un poco más sobre sí mismo. Este descubrimiento es indispensable puesto que reconocerse implica saber actuar y reaccionar ante los problemas de la vida. La complejidad de las sensaciones, pensamientos y sentimientos se clarifica en cierta medida en cuanto el niño explore con su cuerpo el entorno que lo rodea. Es así como el movimiento permite

descubrir aquello que se encuentra en el mundo interior del niño. Se trata de brindarle un espacio en el cual se reconozca como individuo para relacionarse en mejor medida con su entorno y con los otros.

3.6 El niño en movimiento: entre el ser y el deber ser. Diálogos y tensiones entre Rousseau, Laban y la EAC.

Al recorrer este diálogo entre los planteamientos de Rousseau, las exploraciones corporales de Laban y el enfoque de las Orientaciones de Educación Artística y Cultural (EAC) escritas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se evidencia una tensión profunda que atraviesa la concepción del niño en el ámbito educativo. Mientras Rousseau y Laban coinciden en reconocer el valor del cuerpo en movimiento como punto de partida para el aprendizaje, como vía fundamental de conocimiento de sí, las políticas curriculares contemporáneas tienden a enmarcarlo dentro de lógicas funcionales que subordinan la experiencia sensible a metas sociales y cognitivas. Rousseau propone una educación que parte del niño como ser en potencia, que conoce el mundo desde su cuerpo, desde sus impulsos, afectos y deseos. En este sentido, el movimiento no es una herramienta, sino una manifestación natural de su ser, un medio para descubrir lo que puede y lo que siente. Laban, desde el arte del movimiento, reafirma esta mirada: el cuerpo en acción revela la vida interior del sujeto, hace visibles sus pensamientos, sus emociones, sus modos de estar en el mundo. Ambos coinciden en que antes de ser ciudadano o estudiante, el niño es cuerpo que siente, que explora, que imagina. Lo que en este trabajo se expresa como una suerte de razón sensible, comprendida como una forma de percibir, conocer, sentir el mundo desde la propia experiencia.

No obstante, al contrastar estas visiones con las orientaciones curriculares de la EAC, se evidencia una gran diferencia. Aunque las orientaciones reconocen la importancia del cuerpo y el arte en la formación integral, su enfoque es predominantemente funcional: entienden el arte como un medio para desarrollar competencias cognitivas, motrices y ciudadanas, priorizando la integración del niño en contextos sociales y colectivos. En esta lógica, el cuerpo se convierte en una herramienta al servicio de fines externos, medibles y adaptativos. El arte ya no es territorio de autoconocimiento, sino estrategia metodológica para alcanzar metas sociales, para formar “sujetos socialmente competentes”. Esta postura,

aunque comprensible en el marco de la política pública, reduce a un segundo plano la dimensión subjetiva del niño, disminuyendo su posibilidad de explorar y expresar su mundo interior.

La experiencia estética, entonces, queda reducida a un medio para lograr fines ajenos a la experiencia del sujeto, lo que contrasta con la postura de Rousseau y Laban, quienes entienden el arte y el movimiento como caminos para que el niño se reconozca desde su propia sensibilidad y experiencia, con su interioridad, con lo que le emociona, le afecta y le da sentido. Mientras la EAC plantean una pedagogía orientada a formar sujetos socialmente competentes, de Rousseau y Laban se puede inferir una pedagogía centrada en la experiencia íntima, la educación natural, en la exploración libre y en el reconocimiento del niño como sujeto único, con un mundo interior que merece ser expresado y escuchado, un espacio educativo donde el niño sea, antes que nada, un individuo en proceso de descubrimiento, con derecho a habitar su cuerpo y a conocerse desde allí.

El verdadero punto de fricción no radica solamente en las metodologías, sino en la manera en que se entiende al niño: como ser que deviene desde su singularidad o como sujeto modelado desde las exigencias de lo social. Por un lado, una pedagogía centrada en la experiencia íntima, en el sentir y en la expresión auténtica; por el otro, una formación que responde al logro de competencias, a la interacción grupal y a la adecuación a significados compartidos. La primera reconoce al niño en su presente, en lo que es aquí y ahora; la segunda lo proyecta hacia lo que debe llegar a ser.

Esta reflexión no pretende desconocer el valor de una formación socialmente consciente, sino más bien proponer un equilibrio: una pedagogía que reconozca el valor del niño como ser presente, que explore el movimiento no solo como herramienta, sino como lenguaje, como espacio de creación de sentido, de crítica, de descubrimiento. Un movimiento que, lejos de estar al servicio de objetivos estandarizados, permita al niño encontrarse consigo mismo, habitar su cuerpo, reconocer sus emociones y expresar aquello que lo constituye. En tiempos en que las infancias se ven atravesadas por violencias silenciosas, ansiedades y desconexiones, volver al cuerpo como punto de partida es una forma de resistencia. Es afirmar que el niño no solo debe aprender a adaptarse al mundo, sino también a sentirse, a pensarse, a imaginar otras formas de estar en él.

Referencias

- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje . *Polo del Conocimiento* , 75-86.
- Christian, L. (2004). *La escuela no es una empresa* . Paidós Ibérica, S.A, Barcelona.
- Colombia, C. d. (1994). *Ley 115 de 1994*. Obtenido de Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Colombia, G. N. (2018). Política nacional de infancia y adolescencia .
- Cortés, A. (2021). *Análisis de texto: Del texto dramático a la exploración corporal del personaje*. Bogotá: Universidad Central [tesis de pregrado no publicado].
- Feldenkrais, M. (1991). *Autoconciencia por el movimiento Ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Ediciones Paidos Ibérica, S.A. .
- FORENSES, S. D. (2024). *Boletín estadístico mensual Niños, Niñas y Adolescentes*. Boletín estadístico .
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller,. En M. Foucault. *Revistas de la universidad nacional de cordoba*.
- Galindo, J. D. (2023). La noción del niño en el Emilio: una lectura cruzada entre Rousseau y Deleuze. *Pedagogía y saberes* , 104-114.

- Hamid, S. I. (2018). *Entre Tanto / arte en movimiento*. Obtenido de La Kinesfera- Planos y ejes del cuerpo: <https://entretanto.co/la-kinesfera-planos-y-ejes-del-cuerpo/>
- Laban, R. (1987). *El Dominio del Movimiento* . Editorial Fundamentos .
- Laban, R. (1989). *Danza Educativa Moderna* . Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Lara, M. (2015). Proyecto motriz en el marco de la inteligencia corporal- cinestésica en el segundo ciclo infantil . *DuGiDogs*, págs. 67-75.
- Lizarraga, I. (2015). El espacio en el análisis del movimiento de Rudolf Laban . *Diagonal*.
- MEN. (1998). *Serie Lineamientos curriculares preescolar*.
- MEN. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Bogotá.
- Nación, P. G. (2023). *Aumentan los riesgos mentales en menores de edad y jóvenes del país: depresión, ansiedad y suicidio. Procuraduría prende las alarmas* . Boletín 114- 2023.
- Portillo. (2020). Aprendemos desde el Movimiento. *Educación*, 59-62.
- Rousseau, J. (1990). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., Madrid.
- Vigotsky, L. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación .

