El cuerpo de la educación: entre el individualismo y el reconocimiento. Un estado de la cuestión[1]

The body of education: between individualism and recognition. A state of affairs // O corpo da educação: entre o individualismo e o reconhecimento. Um estado de coisas

Laura Angélica Rodríguez Silva[2]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
laarodriguezs@pedagogica.edu.co

Revista Corpo-grafías: Estudios Críticos de y desde los Cuerpos / volumen 9 - número 9 / enero-diciembre del 2022 / ISSN impreso 2390-0288, ISSN digital 2590-9398 / Bogotá, D.C., Colombia / 265.

Cómo citar este artículo: Rodríguez, L. (2022, enero-diciembre). El cuerpo de la educación: entre el individualismo y el reconocimiento. Un estado de la cuestión. *Revista Corpo-grafías: Estudios Críticos de y desde los Cuerpos, 9*(9), pp. 265-275. ISSN 2390-0288.

CC BY NC SA

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2022

Doi: https://doi.org/10.14483/25909398.20264

1 **Artículo de investigación:** "El cuerpo de la educación: entre el individualismo y el reconocimiento. Un estado de la cuestión" es un artículo de reflexión, dado que se inscribe en una investigación de corte fenomenológico-interpretativo que indaga en las maneras como la escuela, desde su ser institución, moldea los cuerpos y vínculos sociales; esto permite comprender diferentes modos a lo largo de la historia sobre la influencia de la escuela en la conformación de subjetividades.

2 Licenciada en Educación Artística. Magíster en Escrituras Creativas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Docente e investigadora del campo de la educación artística. Con experiencia en procesos comunitarios, colectivos y de creación, que reconozcan las afectaciones del conflicto armado y, por tanto, la necesidad de reconocimiento y alteridad.

Resumen

En el marco de la investigación doctoral sobre prácticas de creación colectiva y su aporte a procesos pedagógicos que hacen énfasis en los vínculos humanos, el artículo presenta la indagación en torno a las relaciones entre cuerpo y educación, con miras a identificar tendencias que permitan un estado de la cuestión. Como resultado, se encuentran, principalmente, dos tendencias, una en la que prima el individualismo, desde una revisión de la escuela como institución; y otra, en la que se abren las posibilidades para el reconocimiento y la alteridad.

Palabras clave

Cuerpo; alteridad; reconocimiento; individualismo; educación

Abstract

In the framework of the doctoral research on collective creation practices and their contribution to pedagogical processes that emphasize human bonds, the article presents the investigation around the relationships between the body and education, with a view to identifying trends that allow a state of the question. As a result, there are mainly two tendencies, one in which individualism prevails, from a review of the school as an institution; and another, in which the possibilities for recognition and otherness are opened.

Keywords

Body; otherness; recognition; individualism; education

Resumo

No âmbito da pesquisa de doutorado sobre práticas de criação colectiva e sua contribuição para processos pedagógicos que promovem vínculos. O artigo apresenta a indagação em torno às relações entre corpo e educação, com o objetivo de identificar tendências que permitam um estado da arte.

Como resultado, existem duas tendências, uma na que prevalece o individualismo, desde uma revisão da escola como instituição; é outra, em que se abrem as possibilidades de reconhecimento e alteridade.

Palavras-chave

Corpo; alteridade; reconhecimento; individualismo; educação

Introducción

Con la intención de identificar prácticas pedagógicas que hayan tenido entre sus pretensiones la vivencia de alteridad, se identificaron textos e investigaciones que trabajan el tema. Uno de los hallazgos es la centralidad de la categoría cuerpo para comprender esos procesos de relacionamiento humano.

Ha sido importante reconocer cuál ha sido la vivencia del cuerpo y la educación (y más específicamente la escolarización) para crear el reconocimiento o no, del otro, es decir, por una parte, se ha creado la idea de un cuerpo individualista que no tiene como objetivo la construcción de comunidad, y por otro, bajo la misma categoría del cuerpo se han desplegado posibilidades de generar experiencias de alteridad.

Respecto a estudios sobre la relación cuerpo-educación, se identifican dos grandes tendencias, los estudios que desde una perspectiva sociológica describen y categorizan cómo el cuerpo ha sido objeto de modelos pedagógicos que han tenido como propósito su control, higienización, mejoramiento, docilidad, muchos de ellos relacionados con los proyectos de formación de nación, lo que supone cierta experiencia de sí y del otro; la segunda tendencia, hace énfasis en las experiencias que trabajan desde el reconocimiento del estudiante en su corporalidad y que abogan por una experiencia pedagógica que permita la conciencia de sí y de otros, desde el trabajo corporal. A continuación, se desarrollan los dos apartados:

Comprensión de la educación (escolarización) y el cuerpo

Se identifica que la escolarización durante el inicio del siglo XX es estudiada rigurosamente por considerarse un momento clave en la expansión de la escuela como forma hegemónica, ya que "[…] la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad" (Pineau P., 2002, p. 28). Es, a la vez, un triunfo social respecto a la movilidad que en algún momento propició, así como un aparato ideológico que puede ser leído en clave de reproducción de estructuras sociales, siendo el disciplinamiento de los cuerpos su principal estrategia. Se establecen, de manera general, corrientes pedagógicas en las que esas estrategias corporales se fueron modificando, teniendo como base, de la mano de Pineau, que "[…] la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación" (2002, p. 30).

En este marco se identifican características de la escolarización que hasta hoy se conservan, ordenamiento de tiempos y espacios, adecuación a definiciones de infancia, saberes especializados, entre otras características. Es una institución que logra trabajar con colectivos, grupos grandes, haciendo énfasis en la individualidad. Interesa especialmente, la mención que hacen del cuerpo,

> [L]a escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomenda-

> ban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada.(Pineau, 2002, p. 36)

Como los aprendizajes privilegiados se consideraron intelectuales (leer, memorizar, razonar), "[…] se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos" (Pineau, 2002, p. 46). La interpretación que hace Julia Varela tiene su eje en las categorías tiempo y espacio, y se pregunta "¿Cómo se incardinan las regulaciones espacio-temporales en la estructura social de la personalidad?"(1992, p. 8). La regulación temporal va a hacer parte de la dinámica social, por tanto, es importante mantenerla controlada, en el marco de este propósito identifica a las instituciones educativas como los lugares privilegiados para las construcciones de espacio y tiempo. Identifica tres modelos pedagógicos que implican concepciones de tiempo y espacio diferentes: pedagogías disciplinarias, correctivas y psicológicas.

Las pedagogías disciplinarias se caracterizan por poseer "[…] tecnologías de individualización que establecen una relación con el cuerpo que al mismo tiempo que lo hacen dócil lo hacen también útil" (Varela, 1992, p. 12). Así, el cuerpo se hace objeto de regulación, todos tienen un espacio específico y acciones para cada espacio. Se logra la normalización y la consolidación de la noción de *individuo*. No solo se disciplinan los sujetos sino los saberes, ahora organizados y dispuestos para cada edad. Se diferencia el saber al saber escolar que se consolida en el libro de texto.

Las pedagogías correctivas propias del inicio del siglo XX, que como ya se dijo, se erige como punto clave de los estudios sobre escolarización, parte de relacionar directamente al niño, el salvaje y el degenerado (Varela, 1992, p. 17). Se abre una amplia gama de *anormalidades*, gracias a las largas clasificaciones de los niños. El proyecto moderno, y el cientificismo como su aliado, relacionaron directamente la pedagogía con la psicología, haciendo énfasis en el aprendizaje, desde ese momento, un tipo único de aprendizaje en el que siempre estuvo presente el cuerpo, no desde el potencial formativo de capacidades como hoy lo podemos entender, sino como condición de algunos, incluso por su conformación genética.

> Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución, y en algunos casos esta última se reducía a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo. (Pineau, 2002, p. 44)

Estos postulados permiten que la interpretación sobre los estudiantes "no exitosos" escolarmente, se centre en sus deficiencias como sujetos (psicológicas, físicas), nunca sobre el proceso escolar en sí mismo. Opera un cambio cuando la Escuela Nueva, con Montessori y Decroly a la cabeza, posiciona que los métodos de adaptación deben dejar ser al niño *un buen salvaje*, que pueda experimentar, responder a múltiples estímulos, jugar; sin embargo, el objetivo sigue siendo principalmente la adaptación social.

La tercera corriente, las pedagogías psicológicas, asumen que existe un *niño natural universal*, y que

al estudiar los estadios del desarrollo podrá flexibilizarse la disciplina y aumentar el control interno. Se permiten diferentes espacios de expresión corporal, entendida esta como catarsis, como liberación de energía. Varela ve en este modelo un "culto a la personalización…en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista" (1992, pág. 26). Estas corrientes hacen énfasis en el cuerpo como objeto de cuidado y de expresión, a la vez que crean relaciones superficiales con los demás.

Otra de las líneas a explorar surge de la relación entre los proyectos escolares y la formación de Estados-Nación. Para resaltar algunas líneas base, se sigue el trabajo del investigador Eduardo Galak (2016) *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*.

El estudio de Galak encuentra en el marco de la escolarización, y específicamente de la Educación Física, una relación entre los modos de hacer y modos de ser, es decir, entre actividades y conductas, en esta asociación se basan los discursos eugenésicos que atravesarán los proyectos educativos que se caracterizan por transmitir retóricas conservadoras (2016, p. 20). Las pretensiones por fortalecer la idea de la nación y la patria hacen de los cuerpos objeto de rutinas de disciplinamiento, cultura física, en fin, como posibilidad de mejoramiento de la raza.

Desde finales del siglo XIX se asume que la educación debe atender a la triada de dimensiones: intelectual, moral y física. La actividad física,

> […] permite una descarga de energía que favorece la resistencia a la pasividad de los quehaceres cotidianos y a la vez posibilita la quietud para los aprendizajes intelectuales… las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la difusión de valores y símbolos patrios. (Galak, 2016, p. 31)

En lo corporal reside lo más *animal* del hombre, por ello centrarse en su entrenamiento es la estrategia utilizada. La educación se entiende, así, como garantía de reproducción y avance de las estructuras sociales y políticas.

De la animalidad del cuerpo se pasa luego a su entendimiento como máquina, en consonancia con discursos mercantilistas y productivos. Así como anteriormente se habló de la psicologización de la pedagogía, Galak identifica la individualización biológica, en la que se relaciona a los docentes con agentes de salud, y que pedagogizar e higienizar se consideren sinónimos (2016, p. 40).

Una de las premisas clave de la escuela como eje del proyecto moderno, tiene que ver con el tipo de sujeto que produce: un sujeto que se conoce a sí mismo, que puede controlar todo su ser, que se aleja de la animalidad. El proyecto de convertirse en humano es alejarse de lo salvaje e incontrolado. Dichos estratos animales deben superarse para dominarse, anulando así procesos de otredad y reconocimiento de los animales, la naturaleza.

> Sobre este sujeto con estas características -único, esencial, preexistente, soberano, completo, compacto, racional, planificador, activo, autocentrado, limitado, idéntico a sí mismo, etc.- es donde se llevará a cabo la educación moderna.

> La modernidad precisa un punto de apoyo desde el cual expandirse y diseminarse, y -frente al devenir del mundo externo- la opción es el sujeto fijo y quieto. La educación no sólo tiene lugar en él, sino que, junto con la razón, se expande.(Pineau, 1999, p. 4)

Dicho sujeto, además, está en una lógica de subordinación respecto a su maestro, la relación no es, ni quiere ser horizontal. La única opción que se brinda es el trayecto formativo para que más adelante pueda tener sus propios subordinados. El disciplinamiento ofrece, a futuro, el lugar de superior. En esta lógica la construcción con pares, compañeros, iguales no significa ascenso ni posibilidades de mejora en las condiciones de vida.

> La institución escolar, que se presentó durante décadas como una maquinaria potente y eficaz -centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, enclave de la cultura letrada-, pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales. (Pineau, 1999, p. 2)

La crisis de las ideas modernas implicó la caída de los valores que sostenían la escuela, así como del sujeto moderno. Las crisis no suponen el fin de la escuela, suponen una oportunidad para pensar qué tipo de escuela podremos edificar, respondiendo a las necesidades sociales que vivimos en las que sea posible un sujeto consciente de sus relaciones y dependencia a los otros y a la naturaleza.

Prácticas pedagógicas y corporalidades plurales-vinculares

La segunda tendencia parte de reconocer la proliferación sobre los estudios del cuerpo y su enunciación como parte de múltiples propuestas pedagógicas. Muchos docentes, redes de maestros, programas públicos hacen mención del cuerpo como estrategia pedagógica innovadora, como, por caso, la Corporaloteca, Cuerpo Sonoro, programas de derechos humanos, de atención a víctimas del conflicto, etc. Estos programas encuentran en lo corporal la posibilidad de articular procesos sobre: la imagen de sí, las emociones, la memoria corporal, como punto de partida para la comprensión de los conflictos bélicos etc., además de instalar pedagógicamente la idea de que es posible poseer y desarrollar una capacidad de transformación de sí, asociándose directamente con proyectos de emancipación y educación para la paz. La identidad y la subjetividad se hacen tópico y objetivo pedagógico, de la mano de dichas estrategias corporales. En la descripción de uno de los programas descritos, la Corporaloteca, se dice que:

> […] indaga en la complejidad de la vida cotidiana y sus formas de ser en este rico y vasto territorio a partir del cuerpo, el sonido y la palabra, y a partir de todo aquello que los une: el ritual, el cuento, la fiesta, la canción, el baile, los formatos musicales, la gastronomía y la cosmología, entre otros. (Corporaloteca, 2021)

Para la propuesta el eje cuerpo se convierte en punto de convergencia de saberes académicos, populares, cotidianos propios del pacífico colombiano. La apuesta por el cuerpo permite reconocer saberes que han estado relegados y que se relacionan con la identidad de un pueblo.

La educación artística ha desarrollado lineamientos curriculares (Ley 115, 1994), desde la enseñanza de la danza y el teatro, sobre la importancia del trabajo corporal en los que se tienen como ejes: cuerpo expresivo y simbólico, el desarrollo de lo sensorial, espacialidad y temporalidad, e historia de la danza y el teatro. Se propone trabajo sobre las dimensiones, intrapersonal, interpersonal, relación con la naturaleza y con la historia. A la danza, por ejemplo, se le atribuyen capacidades para el cuidado, la identidad, la ancestralidad,

> [L]os maestros debemos estar alerta para mantener vivo el puente entre el ser biológico, emocional, social y cultural de nuestros estudiantes mediante una educación dancística rigurosa, procurando ganar espacios en la institución escolar en los cuales niños y niñas refuercen su identidad personal y cultural, se sorprendan con el propio cuerpo danzante, sientan el deseo y la voluntad de cuidarse, de actuar sobre la vida de manera autentica, de cultivar los vínculos afectivos y los lazos ancestrales que se comunican y expresan a través de la danza. Esta debe contribuir además a que las comunidades educativas colombianas desarrollen su sentido de pertenencia cultural en la trama de la interculturalidad que se vive en el mundo contemporáneo. (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 70)

Puede afirmarse que esta manera compleja de entender las artes en la educación formal permite que se asocie la educación corporal a procesos significativos para los estudiantes. Es preciso aclarar que estos lineamientos no siempre se ven reflejados en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas. El cuestionamiento es, entonces, sobre cómo incidir realmente en las prácticas mayoritarias, y cuáles pueden ser las rutas metodológicas con las que estas complejas relaciones se hacen posibles.

La revisión de documentos de sistematización de experiencias permite reconocer un gran número de proyectos que generan procesos vinculares y que tienen entre sus estrategias las acciones de trabajo colaborativo. Logran, así, crearse espacios en los que se tejen otros vínculos que parten del reconocimiento del otro y de sí mismos como seres capaces de afectar y ser afectado por otros, asumiendo las implicaciones éticas que esto tiene. Son espacios que, en suma, logran ser significativos porque representan para los estudiantes presentarse como seres vulnerables que pueden expresarse y construir con otros. Muchas de esas experiencias suelen tener unos vínculos cercanos a la amistad, a ese interés por el bienestar del otro, en el que se siente bien estar vinculados, esa podría ser la *conciencia del cuerpo sintiente*. Estas tendencias nos permiten afirmar con Taborda de Oliveira que,

> la política de los cuerpos puede ser el control y la condena. Pero también puede significar un espacio de ejercicio libertario en la medida en que los cuerpos son plásticos y su plasticidad constantemente reinventa la política… Tal vez una repolitización de los cuerpos sea en rea-

> lidad una reincorporación de la política en la vida de la gente común. (Taborda de Oliveira, 2016, p. 16)

La revisión histórica de los modelos pedagógicos implementados lleva a reconocer ideas racistas y discriminatorias atravesando los postulados pedagógicos oficiales de los países latinoamericanos; encontrando que la educación de los cuerpos ha estado al servicio de los intereses nacionales, mercantilistas y productivos de las naciones. De esta suerte, estos estudios permiten comprender la pertinencia de abordar teóricamente el cuerpo respecto a la educación permitiendo visualizar distintos modos de subordinación del cuerpo a la mente y de plantear la necesidad de una educación corporal que propicie otros ordenes sociales.

Pedagogía y alteridad

Dentro de las tendencias que hablan de pedagogía o educación y alteridad se encuentran aquellas propuestas que posicionan la centralidad de las relaciones humanas para repensar la escuela. En varios de los planteamientos identificados, pensar el vínculo lleva a valorar la conversación como forma de encuentro. En la conversación hay un cara a cara en el que se busca reconocer al otro y su diferencia, esperando así que los contenidos escolares encuentren significación y permitan a los estudiantes relacionar esos contenidos con asuntos de sus propias vidas. Pensar en la conversación como encuentro supone comprender el pasado, pero también el conversar sobre el mundo en su actualidad y sobre las opciones que existen para su transformación.

> El lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo – como travesía hacia la exterioridad- y la propia vida, haciéndola múltiple intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación, pero provocando más y más humillaciones. (Skliar, 2017, p. 25)

Se identifica una corriente que parte de los postulados de Lévinas para la comprensión de lo relacional. De allí, que una de las líneas de estos estudios ubique al lenguaje como asunto medular. Se denuncia al lenguaje académico que tiene como pretensión estar por fuera del sujeto: un lenguaje vaciado:

> Un saber que sabe fuera del mundo, es decir, que necesita salirse del tiempo y del espacio donde las cosas son, están, existen, pasan, para afirmarlas o negarlas en un tiempo y un espacio que aparenta y/o representa ser lo que es; por otro lado, es un saber que sabe por una decisión de la moral y no por un lenguaje de la experiencia. (Skliar, 2017, p. 21).

La pretensión de universalidad, neutralidad y objetivismo deja por fuera la experiencia de los sujetos. Los estudios identificados en la línea pedagogía y alteridad reclaman un saber transitorio, situado; pues consideran que estas características hacen posible que el saber tenga que ver con sujetos y vivencias concretas. Al respecto se reivindica una educación en la que tengan lugar “narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el

cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece" (Skliar, 2017, pp. 21-22). El estudio de lo relacional conlleva, además, a la necesaria pregunta por el rol docente. Frente a esto se considera que el estudiante requiere de un docente que lleno de

> una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo. (Skliar, 2017, p. 23)

Llevarlos por travesías no realizadas indica que no se trata de transmisión de conocimientos, de asuntos ya resueltos que simplemente les son informados. Llevarlos a travesías no realizadas implica aprender con los estudiantes, pensar juntos, permitir diferentes modos de comprensión de los asuntos académicos. Reconocer la alteridad en las aulas requiere diversidad y diferencia de modos de aprender y enseñar.

Hablar de diversidad y diferencia también ha respondido a la necesidad de reconocer a estudiantes que, por sus características, pertenencia étnica, vulneraciones de diferente índole, requieren de atención diferencial al interior de las aulas. Una de estas tendencias se desprende del tema de discapacidad que ha requerido tremendos aportes para asumir el reto. De este reconocimiento surgen tendencias que ubican, por una parte, la diversidad con la premisa "todos somos diversos" y valoramos esa condición; por otra parte, se habla de diferencia, en la que no solo se trata de valorar al otro en su especificidad sino hacer una lectura crítica de condiciones estructurales que llevan a que ciertos grupos poblaciones estén en mayor vulnerabilidad que otros.

En esta vía es importante reconocer la diferencia en su polisemia. Reconocer al otro requiere reconocer diferencias en tanto es un ser no-yo que tiene especificidades; pero, también, las diferencias históricamente han surgido de procesos de exclusión. Así, por ejemplo, cuando en la política pública se reconocen a los afrocolombianos como personas que requieren de atención diferencial no sólo por sus particularidades culturales sino por la discriminación y racismo al que han sido expuestos por siglos.

La tradición homogenizante de la escuela como institución, provoca que estas búsquedas no se puedan resolver sino con reformas estructurales, surgen, entonces, cuestionamientos sobre el sentido de la escuela y la posibilidad real de acoger y exaltar la diferencia. La escuela se edificó sobre la idea de normalidad, históricamente los sujetos-estudiantes que no se adaptan son excluidos. La pregunta por la inclusión, si se asume con el rigor necesario cuestiona el ser mismo de la escuela más allá de las barreras para el aprendizaje de cierta población. Incluso, algunas de estas indagaciones llegan a las expresiones artísticas como modo de reconocimiento de la alteridad, dado el interés de este estado del arte, se describen sus principales postulados. El principal interés surge por reconocer al otro como sujeto concreto:

> Unas pedagogías po-éticas buscan verdades con minúsculas en las relaciones educativas que atiendan la necesidad del otro en su máxi-

> mo esplendor en una escuela con mayúscula; desea atender con hospitalidad al que llega, al extranjero, al prójimo que irrumpe un aula. (Jaramillo, 2017, p. 82)

Como se observa, los postulados están muy cercanos a lo desarrollado con anterioridad al relacionar pedagogía con alteridad, lo novedoso radica en la apuesta por la sensibilidad que se le otorga a lo artístico. Sensibilidad que, por cierto, propiciaría encuentros con los otros de manera autentica:

> Las pedagogías po-éticas proponer conversar con el Otro en nombre propio, con el otro de manera singular, con su rostro que irrumpe, una conversación tranquila y sin afanes, lejos de las palabrerías aceleradas de la educación que rehúsan al pensamiento, a la sensibilidad, que pretenden absorber todo el decir en lo dicho, en lo pronunciado, que no dejan más para decir o para desdecir. (Jaramillo, 2017, p. 84)

Por esta vía, se reivindica nuevamente la experiencia vivida, la cotidianidad y la creación como posibilidad genuina de reconocimiento de si y del otro.

Reflexiones finales

El estudio de las relaciones entre cuerpo y educación permite amplias reflexiones sobre lo que ha sido la escuela, pero también sobre la potencia que la habita al incidir en la formación humana. Los procesos educativos escolarizados pueden reconocer su tradición homogenizante y, desde allí, proponer otros modos de relación, de reconocimiento, y por tanto de vida.

Cada vez más se fortalecen procesos educativos en los que se posiciona que somos cuerpos entre cuerpos que nos afectamos y dependemos de relaciones de cuidado y reconocimiento. Las relaciones de enseñanza y aprendizaje no se escapan a esas afectaciones, por ello resulta pertinente centrar la mirada en esos vínculos que se dan en la escuela.

Finalmente, y como reflexión para continuar el estudio, considero que la escuela puede ser transformada desde adentro, si se cuenta con apoyo para los cambios estructurales. ¿Cómo hacemos una escuela que responda a nuestras necesidades sociales de vínculo y reconocimiento?

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Colombia.

Corporaloteca. (2021). *Corporaloteca*. Obtenido de «https://www.corporaloteca.com/»

Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Jaramillo, D. (3-5 de noviembre de 2017). Pedagogías Po-Éticas. De la insoportable Levedad a la Inefable Alteridad. *Cuadernos de Educación y Alteridad*, (pp. 75-90). (C. E. Manizales, Ed.).

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Serie lineamientos curriculares Educación Artística. Colombia. Obtenido de «https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf»

Pineau, P. (1999). Escolarización y subjetividad moderna. *Cátedra Sociología de las Instituciones educativas – Comisión 2*.

Pineau, P. (2002). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En I. D. Pablo Pineau, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Barcelona, España: Paidós.

Skliar, C. (2017). Educación, tiempo y lenguaje. (U. N. Ríos, Ed.) *Riberas, 3*(5).

Taborda de Oliveira, M. (2016). Prólogo: El gobierno de los cuerpos: una cuestión de sensibilidad política. En E. Galak, *Educar los cuerpos al servicio de la política : Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Editorial Biblos.

Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de educación* (298), pp. 7-29.