

## Capítulo 4

# Corporeidad y arte en la escuela<sup>1</sup>

JORGE ARCILA

Orientador del estudio “Saberes en la escuela, temática arte y corporeidad”.

Los estudios del cuerpo, como campo de saber e investigación, son relativamente jóvenes, de reciente reflexión y teorización aunque, paradójicamente hayan sido objeto de disputa, control y ejercicio del poder desde tiempos antiguos. A través de los siglos el cuerpo ha recorrido un largo y difícil camino, debatiéndose como objeto y propiedad de los campos de la ciencia, la religión, la política y la cultura. Solo hacia mediados y finales del siglo XX, el cuerpo constituyó un campo privilegiado y específico de estudio, particularmente influenciado por las contribuciones teóricas de las ciencias humanas como la antropología, la sociología, la historia, y más recientemente de los estudios culturales (Cabra y Escobar, 2013).

Buena parte del trayecto recorrido por el cuerpo se situó en la tradición filosófica clásica y medieval, constituida por la dicotomía entre el alma y el cuerpo, la mente y el cuerpo, la fe y la razón (González, 1998). Ya desde Platón se planteó una contraposición radical entre el mundo de las ideas, vinculado al mundo espiritual, y el cuerpo, perteneciente al orden de la materia. Este contexto, testimoniado en el mito platónico de la Caverna, refuerza la creencia del cuerpo como un obstáculo para acceder a ese mundo de las ideas del que forman parte los espíritus (González, 1998).

---

1 El presente artículo nace de la revisión teórica de material publicado sobre estudios del cuerpo; de la revisión de la convocatoria pública hecha por el IDEP y la Universidad Javeriana a los colegios del Distrito a participar en el proyecto Saberes y Mediaciones en el tema de Arte y Corporeidad en la Escuela; del análisis de algunas de las experiencias aceptadas para hacer parte del estudio; y de las entrevistas hechas a los maestros líderes de los proyectos seleccionados al final del estudio.

Durante la Edad Media, época de tensiones entre la fe y la razón y la creencia y el pensamiento, la religión, como depositaria del poder político, encontró en el cuerpo la herramienta ideal para el control social y político. En la sustancia material llamada cuerpo, la efímera carne, en contraste con el espíritu eterno, la religión logró situar el lugar de su instrumento más eficaz y más temido: el pecado. Consiguió dirigir, moldear y controlar toda la vida social, política y personal de los individuos desde esa pasajera materialidad. El cuerpo se articuló así, para el sujeto del Medioevo, como el lugar de la falta, de la mala conciencia, de la conducta herrada, causa y razón de la digresión de los individuos de la vida correcta (González, 1998).

Es quizás en la modernidad donde se rastrea un cambio significativo de la aproximación epistemológica sobre el cuerpo, basada tradicionalmente en el dualismo clásico del espíritu y la materia. Según Turner (1989), habría dos líneas que orientan el giro conceptual moderno: una ligada a la determinación material e histórica del cuerpo y la otra vinculada con un quiebre epistemológico del lugar de la razón en el sujeto. La primera línea fue desarrollada por vía de las interpretaciones teóricas de Feuerbach y Marx, que consideran al cuerpo un producto de determinaciones sociales e históricas, y la segunda lo hizo en la tradición de la reflexión filosófica de Nietzsche, quien re-significa el cuerpo como lugar del saber, la subjetividad -el yo-, y la razón.

Para Nietzsche (2001), la existencia del cuerpo provee la condición del ser y la instancia previa del pensar, el decir y el conocer. En este sentido, la conciencia de sí solo es posible gracias a una materialidad corporal que más acá del discurso, del lenguaje y la enunciación, posibilita la emergencia de la subjetividad y la razón en el sujeto. Lo que en otras palabras significa que no es porque pensamos y razonamos que somos y tenemos un cuerpo -legado cartesiano de la existencia-, sino que es porque tenemos un cuerpo que pensamos, existimos y somos. El cuerpo se entiende entonces como el lugar del ser y el contenedor del saber, saber del cuerpo que compromete igualmente el saber de la razón (Nietzsche, 2001).

Para la constitución del ser, es decir de la subjetividad, Cabra y Escobar (2013) consideran fundamental el giro de pensamiento perceptible en Nietzsche, que recupera para el cuerpo una dimensión inaccesible por vía de la palabra y el lenguaje. Los autores hablan de una dimensión que se ubica en el registro de lo instintivo del cuerpo, que sería imposible de materializar o expresar por vía del discurso. En este sentido, afirman, el cuerpo se presenta como un lugar de origen, como fuente de la proyección de significados, del lenguaje que permite al sujeto narrarse y expresarse en esa proyección lingüística denominada *yo*.

En el plano histórico, los imaginarios, significados, discursos y prácticas atribuidos al cuerpo han variado de tiempo en tiempo, y de acuerdo a contextos sociales y geográficos particulares. Según Fernández (2013), en su artículo “Los Cuerpos del Deseo: Potencias y Acciones Colectivas”, esto ha ocurrido siempre en rela-

ción con imperativos de dominación y control sobre el qué, cómo y dónde ubicar el cuerpo. Imperativos no exentos de resistencia y oposición, pues los cuerpos: “han obedecido, acatado, pero también resistido, transgredido, establecido líneas de fuga en relación con las prescripciones” (p. 16).

Fernández además desarrolla una importante mirada genealógica de la forma como las disciplinas en Occidente analizaron y discutieron el cuerpo. Establece que, desde una primera separación en terrenos del cuerpo y del alma, los campos del saber escindieron al ser humano. Del lado de la ciencia, el cuerpo se constituyó en organismo biológico, materialidad tangible y unidad física. Del lado de lo social, en la perspectiva de las Humanidades, el alma devino en mente, luego en *psyche* y posteriormente en conciencia (Fernández, 2013).

Bajo la mirada de la ciencia el cuerpo se convirtió en organismo y sistema biológico explorable, susceptible de comprenderse en su estructura y funcionamiento. En la perspectiva de las Humanidades, no tanto el alma, sino lo psíquico, se vinculó a la idea de la conducta, la conciencia y lo inconsciente o deseante. A través del tiempo los saberes sobre el alma y el cuerpo se especializaron en disciplinas con menos sesgos filosóficos y religiosos, pero siempre diferenciados, repartiéndose los terrenos para pensar y actuar sobre el cuerpo o sobre el alma.

Un cuestionamiento interesante de este análisis genealógico sobre la constitución de los campos de producción de conocimiento del cuerpo en Occidente, es el hecho de que al momento de pensarlo, no se lo asumió realmente desde el campo de las Humanidades. Fernández sostiene que desde los inicios de la Modernidad, y la división de las Ciencias Humanas en disciplinas, el cuerpo ha sido y es primordialmente “sujeto” del alma, y “objeto” de la biología y la medicina. El “sujeto” que de allí deviene se configura como único, idéntico y universal. Las ciencias sociales del siglo XX, en su opinión, no cambiaron el paradigma, sino que invisibilizaron aún más el cuerpo, y éste se convirtió en el “impensado” del lenguaje (Fernández, 2013).

La importancia de este rastreo genealógico del saber institucionalizado en relación con el cuerpo, radica fundamentalmente en las implicaciones ético-políticas de las disciplinas del conocimiento. Para Fernández, es necesario visibilizar cómo disciplinas y profesiones están comprometidas con formas de regulación de la vida: “cómo y cuándo nacer, vivir, enfermar, disfrutar, sanar, morir” (p. 17). Operando desde el cuerpo como un universal, las disciplinas se implican en dinámicas sociales y políticas, no siempre equitativas, de clase, género, raza, sexualidad.

En América Latina los estudios de cuerpo se empiezan a conocer a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y las aproximaciones más elaboradas sobre el tema hacen su aparición hacia mediados del siglo XX; estas últimas, influenciadas por las concepciones de la moral y el poder en las sociedades occidentales desarrolla-

das, principalmente, por Foucault (2002, 2000, 1984). El filósofo francés devela las significaciones del cuerpo desde la interpretación que hace del poder en lo que concierne a las nociones de la anatomopolítica y la biopolítica, analizadas en conexión con los regímenes institucionales de la sexualidad, la medicina, la educación y la higiene (Pedraza, 2007).

En el contexto latinoamericano es importante mencionar los análisis adelantados por el mexicano Arturo Enrique Bovio (1998), en relación con la posibilidad de desarrollar una línea crítica filosófica de la corporeidad desde elementos culturales autóctonos de la región. Bovio es quizás el autor latinoamericano en el que puede rastrearse una primera aproximación al uso del término “corporeidad”.

Bovio, en su texto *Las Fronteras del Cuerpo* (1998), presenta una primera referencia a la “corporeidad”, citando al filósofo colombiano Fabio Lozano, que en uno de sus escritos define el cuerpo y la *corporeidad* en los siguientes términos: “El cuerpo es la unidad de lo biológico, lo material, lo creativo y lo cultural, estratos que como un todo se conjugan para formar la corporeidad de la persona y que se manifiesta como complejidad abierta a lo histórico” (Lozano, citado en Bovio, 1998, p. 13).

Sin embargo, es necesario aclarar que no existen análisis consistentes sobre la definición del término corporeidad. Diferentes autores utilizan distintos términos para referirse a los estudios del cuerpo (corporalidad, corporeidad, corporal), según se sitúen en las ciencias naturales, las disciplinas artísticas o las ciencias sociales y humanas.

Es característico de los análisis, por ejemplo de la medicina, la biología y la educación física, utilizar la palabra corporal en cuanto que su referente principal es el componente biológico. El término “corporal” también es usado en el campo artístico y del lenguaje, donde los elementos expresivos y comunicativos tienen una particular importancia. Se habla entonces de la expresión “corporal” como categoría, no solo expresiva, sino comunicativa.

Cuando se trata el cuerpo desde los campos sociales, históricos, artísticos y culturales, los términos corporalidad y corporeidad son más utilizados para referirse a las significaciones del cuerpo en términos antropológicos, sociales, políticos y estéticos. Aquí la corporeidad se materializa como un escenario de lo humano relacional que implica categorías como el tiempo, el espacio, la acción, la reflexión, la emoción y el pensamiento.

Si en el contexto latinoamericano los estudios del cuerpo aún aparecen en vía de desarrollo y sus contribuciones al campo del saber institucional y la investigación académica son también incipientes (Pedraza, 2007), en el panorama colombiano la situación no es diferente. Es cierto que la preocupación por comprender las dimensiones y significados del cuerpo ha crecido recientemente, sobre todo por

parte de académicos, artistas y activistas sociales que han hecho contribuciones investigativas importantes. Sin embargo, sus esfuerzos siguen lejos de constituir un campo sólido y definido de estudio con el rigor y la preponderancia necesarios (Cabra y Escobar, 2013).

En un estudio reciente, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE, y adelantado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, se elaboró un estado del arte sobre las reflexiones hechas durante las dos últimas décadas en Colombia acerca del cuerpo y la subjetividad. De acuerdo con los resultados de dicho estudio, el cuerpo empieza a aparecer en la investigación colombiana hacia los años noventa del siglo pasado, y se consolida hacia el final de esa misma década. Por otra parte, se encuentra que la producción en publicaciones sobre el cuerpo es más significativa en los últimos años de la primera década del presente siglo.

El estudio refleja, por una parte, que la producción intelectual e investigativa se ha dinamizado sustancialmente en el ámbito urbano, concentrada prioritariamente en la capital colombiana, lo que puede significar que el tema del cuerpo se ha asumido, principalmente, como un asunto de la ciudad. Por otra parte, dicha producción se concentra en cuatro tópicos: revisiones históricas, estudios de género, problemáticas juveniles y contexto de escuela (Cabra y Escobar, 2013).

En relación con los tópicos, es importante señalar que las revisiones históricas dan cuenta del cuerpo en momentos socio-históricos específicos, particularmente relacionados con lo literario y lo estético, en conjunción con la subjetividad femenina, puntualmente en el período colonial. Por su parte, los estudios de género se relacionan básicamente con la identidad femenina, su sexualidad y su lugar en el contexto sociopolítico del país.

Por su parte, los estudios que se refieren a la problemática juvenil, destacan temáticas vinculadas al desarrollo físico y psicosocial, seguidas de preocupaciones que vinculan el cuerpo con la perspectiva sociocultural en términos de apariencia, intervención estética e identidad, como expresión de lo individual, y pertenencia colectiva simbólica.

Finalmente, los trabajos que se ocupan del cuerpo en la escuela destacan una perspectiva que aborda estudios históricos cuya intención es rastrear las prácticas educativas y su influencia sobre el cuerpo a inicios del siglo pasado, ligadas a las pretensiones de la escuela por sintonizarse con las necesidades modernizantes del país (Pedraza, 2007).

La relación corporeidad y arte en el espacio escolar es un tema poco explorado en el terreno de las ciencias sociales y humanas contemporáneas. Y no es que el cuerpo no haya sido objeto de interés de la educación, ha sido su centro y dominio a través de principios disciplinares de conducta, pedagógicos, morales, normati-

vos y de salud. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema se han centrado en la dimensiones históricas y de poder, rastreando prácticas educativas de la escuela sobre el cuerpo, particularmente durante el período de la Modernidad (Pedraza, 2007). Esta relación cuerpo y arte ha devenido materia de reflexión y análisis de los estudios sobre la corporeidad, no tanto desde su articulación disciplinar e instrumental, sino, y fundamentalmente, desde una perspectiva estética que compromete las dimensiones de lo artístico, lo ético y lo político.

Finalmente, en lo que concierne a la relación arte y experiencia estética en la escuela, los estudios son también escasos y puntuales. Solo la perspectiva disciplinar e instrumental ha sido en alguna medida objeto de consideración reflexiva e investigativa. Para la escuela, en términos generales, las artes se han entendido como un campo de saberes y prácticas que orientan los procesos educativos -educación por, para y en el arte-, y que persiguen incidir benéficamente en la formación integral de los estudiantes. El arte se considera en este contexto como algo importante en la formación de valores personales y colectivos relacionados con la responsabilidad, la tolerancia y la autonomía (MEN, 2010).

### **Cuerpo, subjetividad y escuela**

Como se anotó en líneas precedentes, en los últimos años del siglo XX los estudios del cuerpo atendieron de forma privilegiada los elementos sociales, políticos y simbólicos de las relaciones personales en el contexto histórico de la Modernidad. De las tradicionales y clásicas discusiones filosóficas del cuerpo y el alma, el cuerpo y la mente, o el cuerpo y la razón, la mirada giró hacia los campos antropológicos, sociológicos, culturales e históricos del saber. El campo de estudio sobre el cuerpo se re-organizó gracias a las contribuciones inter y transdisciplinares de los saberes provenientes de la filosofía, el arte, la psicología, la medicina y la educación (Pedraza, 2009).

Cabra y Escobar (2013), afirman que la emergencia de un campo de estudio, más que un evento independiente, es producto de una serie compleja de circunstancias sociales, políticas e históricas, donde intervienen intereses epistemológicos, culturales y existenciales. Varias razones determinaron el por qué el cuerpo ocupó un lugar nuevo y prominente para la discusión teórica en el campo del saber social contemporáneo. Las corrientes feministas y los movimientos identitarios relacionados tanto con las etnias y el género, como con los Derechos Humanos, entre otros, abonaron en buena medida el terreno para nuevas interpretaciones, análisis y comprensiones de la visión contemporánea del cuerpo (Pedraza, 2009).

Esto sucedió gracias a fuertes debates sobre temas como la eutanasia, las transmutaciones genéticas, el trasplante de órganos, el derecho al aborto y el cambio de sexo que, a finales del siglo XX, se constituyeron en asuntos públicos de carácter social y político. Los fenómenos migratorios urbanos pusieron igualmente de relieve las tensiones de clase, sexo y raza como materia de construcción de la

subjetividad y la corporalidad. En ese último sentido, lo urbano tuvo no solo la posibilidad de situar el cuerpo como escenario de luchas sociales y políticas, sino también de movilizarlo como expresión estética (Pedraza, 2007).

En este escenario se comprende la enorme importancia que la subjetividad adquirió en la constitución individual, relacional y simbólica de los individuos, pues es comprendida como acto que se consolida básica y esencialmente como realización de la experiencia corporal de ser, estar, relacionarse y articularse con el mundo. Este proceso de objetivación y subjetivación compromete no solo las dimensiones cognitivas, racionales y físicas, sino también la dimensión sensible y estética de la materialización de la experiencia de historia de vida de los sujetos.

En relación con lo estético, Pereti y Silva (2007) consideran al cuerpo como un lugar relacional de pertenencia e identidad, en el que la estética está llamada a introducir la perspectiva de la percepción propia y la de los otros, y los modos a través de los cuales nos inscribimos en sociedad. En este orden de ideas, pensar en el cuerpo es pensar estéticamente cómo nos representamos y cómo entendemos y representamos la sociedad en que vivimos. La sola racionalidad no es suficiente para dar cuenta de la variedad y complejidad de estos procesos, y es por ello que se reivindica la experiencia sensible como necesidad material de la subjetividad.

Al respecto, Oliveira y Taborda (2007) recuerdan que la corporalidad es contingente, tanto en la historia como en la cultura, y que es el uso alegórico del cuerpo el que expresa los conflictos de las tensiones instituidas por la biopolítica: raza, clase, sexo. Es en el cuerpo como lenguaje en el que se objetiva, se subjetiva y se expresan las condiciones étnicas, identitarias y personales de los sujetos de la Modernidad.

Para Oliveira y Taborda (2007) lo que cuenta, en la dimensión estético-política del cuerpo, es lo que se dice y la eficacia de lo dicho por medio del cuerpo, o mejor, su capacidad discursiva de signo y significado. Es decir, es el cuerpo el que metaforiza la forma de concebir personal y socialmente la relación entre lo singular y lo colectivo, el yo y lo otro. Dichas tensiones son precisamente el objeto crucial de las políticas y estéticas modernas del cuerpo.

El cuerpo es pues portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad; el territorio donde se articulan estéticas, sentidos y significados de los otros y lo otro, y es, por tanto, expresión y comunicación de la subjetividad humana. Se lo juega en lo público y lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y constituido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor, de metáfora de la experiencia individual de ser cuerpo.

El cuerpo hoy es otro y es visto desde nuevas, complejas y diversas ópticas. En la actualidad, la idea del cuerpo reclama ser construida e interpretada en el nuevo orden político y cultural de la sociedad, donde se reconozcan y se visibilicen

todas sus dimensiones . El cuerpo, mirado desde un nuevo posicionamiento simbólico, como metáfora política de luchas personales, sociales y culturales, presenta un fuerte contraste con los principios disciplinares, pedagógicos, morales, normativos, de conducta y de salud, que la escuela ha impuesto.

La escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que participan en los procesos de constitución de sujeto. Entra en diálogo, contradicción y tensión con las prácticas significantes, simbólicas e identitarias de quienes la habitan. En suma, está estrechamente ligada a la vivencia y a la construcción de la corporeidad humana.

La escuela es también el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad; pues la noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma y existencia, no solo en las experiencias de vida cotidianas, sino también en forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. Un cuerpo de disciplinas, de saberes, de prácticas que, más allá de una noción de agrupamiento, devela también aquello que les otorga organicidad y funcionamiento: su determinación histórica, ideológica y política. El imaginario corporal institucional (deber ser) y la imagen corporal personal (de deseo) de los individuos. El cuerpo que se valora (social) y el que se anhela (particular), aquel que configura el ideal del yo.

El cuerpo en la escuela es visto desde múltiples perspectivas; Rodríguez (2007) lo sitúa por ejemplo en el terreno pedagógico, analizando los modos como se produce el cuerpo en la institucionalidad escolar. Llama “pedagogías del cuerpo” a todas aquellas acciones, eventos, disciplinas y regulaciones tendientes a producir cierto tipo de cuerpo. Sostiene que el cuerpo, como objeto de la educación, se traduce en una práctica cuyo propósito es “hacerlo visible en y por un conjunto de enunciados, ponerlo a circular en un discurso y, fundamentalmente, habilitar una intervención *en* ese objeto que se instaure como legítima y aún deseable” (Rodríguez, 2007, p. 64).

Las políticas de disciplinamiento por su parte no solo se materializan en la escuela, también en otras instituciones sociales, y esto ocurre, por ejemplo, a través del uniforme. Es conocido que un control social efectivo se ejerce a través de prendas de uso particular de ciertas instituciones. Así, el uniforme actúa como un mecanismo disciplinar de orden funcional, pero igualmente fundacional y simbólico. Se constituye en una marca identitaria y de pertenencia, además de dar cuerpo a valores e ideales nacionales. Pedraza (2007) recuerda que el uniforme escolar se institucionalizó en América Latina como parte del proceso de higienización y de construcción nacional.

El uniforme escolar es una marca de distinción social puesta en juego para ser leída, para que se reconozcan en ella mensajes de colectividad, individualidad y subjetividad. En el diario vivir de la escuela se convierte en signo portador de obediencia o rebeldía, estilo y posición económica, resistencia o identificación, personalidad o adhesión social. En este sentido, Ines Dussel (2007) utiliza la expresión “régimen de apariencias” para designar la dimensión semiológica del cuerpo como intersección de discursos estéticos, morales, políticos e institucionales: “un sistema que regula cómo la gente y las cosas deben verse o mostrarse, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo los espacios deben lucir para ser considerados adecuados” (p. 133).

Las nociones de disciplinamiento y normalización del cuerpo dentro del ámbito escolar, permiten reconocer que la escuela opera como una institución a través de la cual se ejercen formas particulares de poder sobre el cuerpo. El cuerpo que se produce en la escuela deviene en objeto de ésta a través de las asignaturas y sus contenidos, los tiempos y espacios escolares, los maestros y sus prácticas pedagógicas.

Es desde esta perspectiva que Pedraza (2007) propone analizar los nexos entre la educación del cuerpo y los discursos del poder en la escuela, pues en dicha relación se devela la producción de la corporalidad como acto fundacional de la subjetividad humana. Mirar las formas modernas y contemporáneas de normalización y disciplinamiento en la escuela y los vínculos entre saber y poder que allí se instauraron e instauran, posibilita comprender los procesos de constitución de subjetividad del ciudadano moderno (Pedraza, 2007).

En un contexto más amplio y complejo, las experiencias y apuestas investigativas de los maestros exploran el vínculo entre lo artístico y esa dimensión que, más allá del cuerpo, trata de la subjetividad, la relación, la identidad y la corporeidad.

### **Arte y corporeidad en la Escuela**

Las relaciones entre arte y corporeidad no se han constituido en un tema central de estudio para la escuela. Al menos no en el sentido de configurarse como tema de investigación asumido con legitimidad y oficialidad en las instituciones educativas. Lo que no ha sido obstáculo para que un número significativo de maestros haya abierto, desde hace un buen tiempo, un prometedor camino de exploración e investigación sobre posibles relaciones que pueden establecerse entre el cuerpo, los saberes disciplinares y el arte en las escuelas.

Este es el panorama que se encuentra en nuestro contexto escolar, después de revisar y analizar un número significativo de proyectos que se vienen desarrollando en algunos colegios del Distrito Capital y que respondieron a la convocatoria

sobre Corporeidad y Arte en la Escuela, hecha por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y la Universidad Javeriana en septiembre de 2013<sup>2</sup>.

A dicha convocatoria se presentaron una gran variedad de experiencias, algunas que surgen como prácticas de resistencia a la dicotomía mente-cuerpo y a la separación de las disciplinas que caracteriza a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela; otras cuestionan el énfasis de lo intelectual sobre lo vivencial cuando se trata de la relación entre el cuerpo y el conocimiento, hecho que la educación practicada hasta hoy ha concentrando casi con exclusividad en las áreas artísticas y la de educación física. En la generalidad de los casos se apuesta a que es el cuerpo el que sabe, el que aprende, integra, produce y aplica el conocimiento.

Los intereses y preguntas que orientan los estudios exploran el papel de los saberes de las disciplinas, el rol del conocimiento en el currículo y el sentido de las prácticas pedagógicas en relación con el cuerpo social e individual que se constituye en la escuela. Un cuerpo que es objeto de acciones pedagógicas institucionales y que inquieta sobremanera las subjetividades de los actores educativos, quienes de múltiples formas participan en la configuración de la corporeidad propia y de los estudiantes en ese corpus social, cultural y político que llamamos escuela.

Otros elementos interesantes pueden destacarse de las experiencias que respondieron a esta convocatoria. Una primera consideración tiene que ver con la procedencia geográfica de las propuestas, pues aunque se presentaron experiencias procedentes de todos los sectores de la ciudad, el mayor número de propuestas provino del sur de la capital. En el mapa de las localidades, las experiencias se distribuyeron así: seis experiencias en Bosa, tres en San Cristóbal, tres en Suba, dos en Ciudad Bolívar, dos en Kennedy, dos en Antonio Nariño, dos en Mártires, una en Rafael Uribe, una en Usme, una en Fontibón, una en Chapinero y una en Engativá.

Si bien es cierto que, en términos cuantitativos y estadísticos rigurosos -con validez inferencial y predictiva-, el conjunto de 25 experiencias inscritas a la convocatoria no es una muestra suficientemente representativa, y que la información obtenida de ellas no es generalizable, sí llama la atención que la respuesta de los colegios a la convocatoria se concentre en trabajos de localidades del sur de la capital. Áreas caracterizadas por una alta concentración poblacional, estratos socioeconómicos bajos, receptoras de olas de desplazamiento y por tener menores niveles de renta *per cápita*.

---

2 Una corta convocatoria que en menos de un mes atrajo a un total de 25 iniciativas escolares interesadas en lo que algunos actores educativos entienden por corporeidad y su relación dinámica con el arte. Considerando que este principio es definido por sus circunstancias, trayectorias, imaginarios y contextos pedagógicos.

Este escenario sugiere pensar y preguntarse por lo que puede significar el cuerpo en estos territorios, y lo que el cuerpo como objeto de producción de sentido social, político y cultural puede materializar de las condiciones de vida de estas poblaciones. Es decir, que estas experiencias invitan a reflexionar sobre las formas y maneras de construcción de corporeidad en dichas localidades, confrontadas y exploradas precisamente por las iniciativas de los maestros que las perciben tanto al exterior del ámbito escolar, como al interior de sus colegios y el aula de clase.

Una segunda consideración interesante percibida en los proyectos presentados a la convocatoria, la constituye el carácter interdisciplinario de las experiencias. Ya sea porque el maestro líder es responsable de una o varias áreas del plan de estudios, o porque tiene formación en varias disciplinas, las experiencias no solo articulan más de un campo del saber, sino que involucran docentes y prácticas pedagógicas de otras áreas y materias. Esta característica aparece como una importante estrategia que pone en diálogo los saberes disciplinares y los saberes de los docentes, lo que le otorga una cualidad importante al alcance y complejidad de los proyectos.

Es importante anotar que las disciplinas que entran en diálogo de saberes no son solo aquellas bajo una misma área del conocimiento, como por ejemplo música, danza, teatro y plásticas (situación frecuente, dado que están bajo la misma área del plan de estudios, Educación artística y cultural), sino que se conectan saberes considerados como propios de áreas como las Humanidades, Ciencias Naturales, Educación física, y Ciencias Sociales, entre otras. Esto habla de las experiencias en términos de ejes articuladores de saberes que superan la parcelación del conocimiento, bajo la dicotomía mente-cuerpo, y producen aprendizajes de forma integral e integradora.

Tal es el caso de experiencias como “El salón del cuerpo” de Ciudad Bolívar, “Ética performada” de Bosa, “Paracosmos en el aula” de San Cristóbal y “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo” en los Mártires, que articulan saberes desde el interés de los docentes por integrar las asignaturas que tienen a su cargo. En estos proyectos el arte y el cuerpo son asumidos como mediadores que posibilitan al maestro líder poner en diálogo los saberes que se deben enseñar a sus estudiantes.

En términos generales, las experiencias no solo hacen referencia a la interdisciplinariedad, sino que la desarrollan conectando de forma creativa los saberes de las disciplinas escolares con los saberes de los docentes y de sus estudiantes. En entrevistas finales con los maestros líderes de las experiencias, éstos manifiestan el deseo y el propósito de que sus proyectos puedan articularse con lo que les demanda el currículo en cuanto a contenidos, logros y metas. Lo interesante entonces en sus propuestas es la creatividad y el enriquecimiento que logran con esta negociación de saberes, prácticas y mediaciones pedagógicas, puesto que

con ello ponen en diálogo y potencian el saber curricular, el del docente y el de sus alumnos. En este sentido, llama la atención que las propuestas se propongan curricularizarse en algún punto del proyecto. Es decir que el deseo del maestro es ver su experiencia materializada en una suerte de saber institucional. Así, no es del todo equivocado sugerir que, en últimas, todos los proyectos en mayor o menor medida persiguen ser reconocidos, apoyados y legitimados por la escuela. Lo que invita a pensar que los maestros no solo tratan de articular sus inquietudes investigativas personales en sus proyectos, sino legitimar en la institución su existencia y su historia, a través de su visión conceptual y metodológica de las prácticas docentes.

En cuanto al enfoque metodológico de los proyectos, las experiencias involucran generalmente modalidades de corte cualitativo que implican la investigación-acción, la investigación basada en artes (IBA), el trabajo de campo con aproximación etnográfica, y el análisis crítico. Las acciones y estrategias metodológicas de los proyectos difieren en cuanto a sus preguntas de partida, que van desde la exploración conceptual, como en “Paracosmos en el aula”, pasando por la generación de ambientes de aprendizaje, como en “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo”, o ambientes de inclusión, como en “Teatro extensión del territorio corporal”, hasta llegar a experiencias de subjetividad e indagación artística, como en “Las Fridas, un viaje al corazón”.

Los proyectos involucran el trabajo de área (cuatro proyectos específicos en teatro y artes plásticas) y extracurricular, como el realizado en “El Recreo”. En “Ética performada” y “Luces, cámara, acción”, se trabaja en la exploración colectiva del entorno escolar a través del arte; mientras que en “El salón del cuerpo” se da una mirada a los procesos perceptivos corporales y el cuidado de sí. Los proyectos de “Habitar poético” y “Cuerpo y subjetividad”, plantean un cuestionamiento creativo del cuerpo; y en “Para decirlo todo sin hablar” se desarrolla un análisis sociopolítico de la escuela en contexto de ciudad a través del performance.

Aunque cuatro de las propuestas presentadas se diseñaron para ser desarrolladas por dos líderes de proyecto y nueve son propuestas individuales, existe una inquietud de los docentes por crear nodos de investigación con grupos de maestros y estudiantes. En la mayoría de las experiencias se reconoce a los estudiantes un lugar especial en el proyecto de investigación, a través de relaciones no jerárquicas en las experiencias pedagógicas.

También llama la atención el referente conceptual de las experiencias presentadas a la convocatoria sobre arte y corporeidad en la escuela. Los proyectos se aproximan a su objeto común de estudio -el cuerpo y el arte- desde diferentes posiciones conceptuales y metodológicas. Varias propuestas se refieren a autores que trabajan enfoques y metodologías investigativas cuyo punto de partida son las ciencias sociales, las humanidades o las artes. Tal es el caso de las experiencias

“Para decirlo todo sin hablar” y “Teatro extensión del territorio corporal”, que trabajan sus prácticas y procedimientos metodológicos desde la Investigación Basada en Artes (IBA).

El proyecto “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo” trabaja desde el constructivismo con perspectiva de aprendizaje significativo, busca desarrollar las competencias básicas y para ello utiliza las artes y la corporeidad, estimulando los procesos de pensamiento (percepción, atención y memoria). Las experiencias cuyo tema de análisis implica desarrollos psicológicos, particularmente de corte cognitivo, y cuya población de estudio son los niños, son relacionadas con nociones de autonomía, autocontrol y autorregulación que las docentes integran al reconocimiento del ser.

El origen o punto de partida que dio lugar a las experiencias presentadas también resulta significativo, ya que proporciona información clave, capaz de develar los motivos de los maestros para investigar el para qué y el cómo, considerando que lo hacen desde su cotidianidad. Además, el análisis de este punto puede dar pistas valiosas sobre el interés de los docentes sobre ciertas temáticas, nuevas en el caso del arte y la corporeidad en la escuela, y que de algún modo los impulsan a diseñar y emprender nuevos proyectos investigativos.

También se destaca el hecho de que la mayoría de los proyectos presentados fueron fruto de la iniciativa particular de los maestros y no de las instituciones educativas. Con algunas excepciones, en casos que desde el principio contaron con apoyo explícito a los proyectos a través de algunos rectores, es evidente que las experiencias se han desarrollado con poca intermediación institucional.

En este sentido, las iniciativas de los maestros sobre arte y corporeidad adquieren un gran valor; especialmente si se tienen en cuenta las condiciones de su desarrollo. Los proyectos se adelantan en medio de un dispositivo normativo de trabajo que regula tiempos y espacios de los docentes, e influye en sus referentes conceptuales y metodológicos. Llevar a cabo sus experiencias investigativas supone, de algún modo, una ruptura con las modalidades convencionales de su práctica docente y con el devenir rutinario de las actividades escolares; también implica negociar espacios, tiempos y normas institucionales que no siempre son favorables a las condiciones de sus propuestas.

Al respecto, Cabra y Escobar (2013) llaman la atención sobre el hecho de que la emergencia de un campo de estudio está -entre otras razones de orden social, cultural e histórico-, estrechamente ligada a la acción investigativa de sujetos que deciden incursionar en terrenos no conocidos, por fuera de sus campos seguros de saber y zonas de ejercicio profesional consideradas ya legítimas. Esto les lleva a explorar formas nuevas de conocer y generar preguntas y métodos distintos de trabajo que, a la postre, pueden terminar convirtiéndose en movimientos epistemológicos de insumisión y ruptura (2013).

El origen de las experiencias revela en cierta medida este accionar investigativo que, dentro de sus límites y posibilidades, contribuye a la configuración de un campo de saberes y conocimientos -corporeidad y arte en la escuela-. Este accionar no solo se genera desde la capacidad real de los maestros para proponer cambios y motivar rupturas, sino, y fundamentalmente, desde sus inquietudes personales, vitales, relacionadas con su razón existencial e histórica de ser y actuar en la escuela, y su responsabilidad ética y política de cuestionar su práctica docente y la institucionalidad con la que interactúan.

Un cuestionamiento vital de los docentes que se relaciona con la tensión, en sus prácticas pedagógicas, entre enseñar y formar. Es así que en las diferentes propuestas se presenta como constante la preocupación por la formación de los estudiantes, antes que la enseñanza-aprendizaje de los saberes y conocimientos de las disciplinas. Esta inquietud atañe no solo a los modos de transmisión de los contenidos disciplinares, sino a su pertinencia para la vida actual y real de los estudiantes. Los proyectos evidencian una marcada intención de los maestros por articular los saberes curriculares a experiencias formativas que partan de las necesidades de sus alumnos.

En este sentido, son cruciales las preguntas que guían las experiencias investigativas de los maestros. Para algunos, como los proyectos “Ética performada” y “Para decirlo todo sin hablar”, la transformación del medio, la apropiación y afectación del entorno, y el territorio ocupan un lugar central. Otros, como “Las Fridas, un viaje al corazón”, “Teatro extensión del territorio corporal” o “El recreo”, encauzan las indagaciones a partir de la construcción de subjetividades y el reconocimiento de procesos personales e individuales de los estudiantes. Experiencias como “Luces, cámara, acción”, materializan por su parte la iniciativa docente de cuestionar el entorno de los estudiantes, indagando por las historias del barrio, la memoria individual y colectiva, y los ambientes de convivencia escolar y familiar.

Dichas experiencias investigativas no solo interrogan la enseñanza como una práctica pedagógica centrada en la transmisión de conocimientos, sino que rompen la tradicional jerarquización y posesión del saber, para pasar a un diálogo de subjetividades entre maestros y alumnos, al constituirse como equipos de investigación y de trabajo colectivo. Hay igualmente un cuestionamiento, desde la propia práctica pedagógica del maestro, del espacio de producción de su conocimiento, dando un lugar al trabajo cotidiano y a la reflexión sobre lo que hace. Ello habla de una perspectiva investigativa entendida también como práctica docente.

La cualificación profesional de los líderes de los proyectos es otro dato importante a la hora de considerar el origen y motivación de las experiencias. La mayoría de los proyectos se conectan con los intereses y necesidades requeridas para que los maestros líderes completen sus tesis de maestría. Un dato significativo, en términos de enlazar las experiencias a la investigación universitaria, pues este vínculo proporciona un acompañamiento teórico y metodológico que cualifica y

enriquece la investigación en aula. Además, relaciona la educación superior con la media y la primaria, lo que amplía el campo de relaciones académicas y de investigación educativa.

Lo anterior está en concordancia con los hallazgos de Cabra y Escobar (2013), y su trabajo sobre el estado del arte, de las últimas dos décadas, para el tema de cuerpo y subjetividad en Colombia. El estudio señala que se ha presentado un aumento en la preocupación por los asuntos del cuerpo, hecho que se refleja en una presencia significativa del tema en las tesis académicas universitarias, particularmente a nivel de especialización y maestría. La presente convocatoria en arte y corporeidad no solo confirma lo dicho, sino que permite comprobar que esta reflexión, trabajada en la educación superior, es también fuertemente desarrollada por los maestros de las escuelas del Distrito.

Finalmente, pero no menos importante, es necesario destacar el papel de la educación artística en la escuela; en términos de la preocupación de los maestros por la formación de sus estudiantes a través del arte. Las experiencias revelan una tendencia significativa de los docentes hacia una toma de conciencia sobre la utilidad del arte como mediación formativa. En este sentido, el proceso y el producto no se enfocan exclusivamente hacia la representación, sino a la producción de subjetividad.

Son varias las dimensiones en que los proyectos asumen el arte como mediación estética, social y política. En algunos casos, por ejemplo en “El salón del cuerpo”, “Paracosmos en el aula”, “Cuerpo y subjetividad”, y “Habitar poético”, se lo entiende como mediación educativa; allí la mediación artística articula experiencias pedagógicas que construyen ambientes de creatividad, socialización y aprendizaje significativo. En otros proyectos, como “Las Fridas: un viaje al corazón”, “El recreo” y “Teatro, extensión del territorio corporal”, el arte aparece como mediación en la construcción de subjetividad e identidad, posibilitando al sujeto tener voz propia para narrarse, re-significarse y construir sentido de pertenencia.

La mediación artística opera también desde una perspectiva social y política para intervenir y transformar la realidad que circunda a los sujetos en la escuela. Proyectos como “Ética performada” y “Para decirlo todo sin hablar”, apuestan por el arte como mediación que busca comprender la realidad externa que permea la escuela, y transformarla en colectivo con quienes son sus protagonistas. Alumnos y comunidad exploran posibilidades de cambio de sus circunstancias a través del arte, empoderándose por medios artísticos.

### **Cuerpo, escuela y entorno**

Sea porque la pregunta investigativa cuestiona y explora directamente la relación cuerpo-escuela-entorno, o porque lo que sucede dentro y fuera de la institución escolar se hace presente implícita o explícitamente en el desarrollo de sus pro-

yectos, prácticamente todas las experiencias participantes de la convocatoria sobre arte y corporeidad en la escuela, trabajan el vínculo entre cuerpo, escuela y entorno. Esto evidencia una conciencia de los maestros hacia la importancia de vincular sus prácticas pedagógicas y los saberes que transmiten, con el mundo del aquí y el ahora en el que viven sus estudiantes.

Las experiencias “Ética performada”, colegio José Francisco Socarrás, y “Para decirlo todo sin hablar”, colegio Francisco de Paula Santander, realizadas en la localidad de Bosa, nacen por ejemplo de la preocupación explícita de los maestros por vincular el entorno social con el ejercicio de sus prácticas docentes. Su propósito es evidenciar y visibilizar en el aula los conflictos del contexto institucional, barrial y familiar, y diseñar colectivamente, con los estudiantes, estrategias y acciones que permitan la reflexión y transformación de dichas problemáticas. En cierto modo, asumen la escuela y particularmente el aula de clase como un laboratorio social donde, a través del arte, es posible analizar y, eventualmente, transformar el entorno.

Los proyectos tienen en común el modo en que el arte juega un papel fundamental como mediador social y político; compartiendo el hecho de que el cuerpo está vinculado al desarrollo de sus experiencias investigativas. Ambas propuestas apuestan por un cuerpo integral e integrador -entramado de lógicas personales, familiares, sociales y políticas-, y por una práctica estética que funciona como escenario de exploración, de-construcción y re-significación de las lógicas que atraviesan, moldean y definen las corporeidades de los sujetos.

“Ética performada” nace como una iniciativa que busca articular tres asignaturas dictadas por el docente líder: ética, filosofía y teatro. Tres líneas de saber que ponen la conducta humana en diálogo con el arte, los valores y la razón. Así, la iniciativa quiere integrar la academia al contexto de vida de los estudiantes desde una perspectiva práctica, creando espacios lúdicos y artísticos para la exploración, reflexión y vivencia crítica, en primera persona, de problemas éticos y filosóficos relacionados con el entorno y el acontecer escolar.

En esta experiencia, el arte como mediación, específicamente el recurso de las artes escénicas en su versión del teatro político de Augusto Boal (1985), reconoce el uso del drama como herramienta pedagógica que concientiza y empodera a los individuos. Partiendo de la idea de que el teatro da voz a los sujetos, en este caso al maestro y los estudiantes, al convertirlos en “espectadores” y “actores” de sus propias realidades. Dicha estrategia escénica involucra movimiento, creatividad, retos y problemáticas por resolver en términos corporales, éticos y estéticos.

El proyecto entiende el aula como un “escenario” estético, social y pedagógico, para pensar, analizar e imaginar creativamente las tensiones humanas, y al maestro y los alumnos como “espectadores” y “actores”, quienes exponen en escena, tanto sus realidades, como la perspectiva crítica desde la que obser-

van esas realidades. Al actuar como “espectadores”, término acuñado por Boal (1985), los alumnos analizan y buscan soluciones a lo que les aqueja, hecho que evidencia una incidencia en la resolución de conflictos sociales a los cuales se ven enfrentados.

La cuestión del territorio, las conexiones sociales que allí se tejen, así como las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela, son el fundamento de: “Para decirlo todo sin hablar”. El proyecto está basado en tres líneas de indagación: los estudios de performance desde la perspectiva de la Investigación Social Basada en Artes (IBA), las dinámicas de poder en la escuela, y la noción de subjetividad y sujeto político.

La experiencia hace parte del “Proyecto trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio”, que opera como semillero de investigación y prácticas artísticas, con el objetivo de articular procesos de construcción de conocimiento que partan de la reflexión frente al territorio, las relaciones sociales y conflictos al interior de la escuela. “Trinchera” también explora el potencial del arte como lugar de fortalecimiento de la subjetividad.

La metodología empleada en el proyecto es la de taller; donde los estudiantes observan (diagnósticos situacionales), confrontan (juzgan, critican, interpretan), actúan y transforman la percepción de su contexto a través de prácticas performativas (accionar, performar). El performance parte de la premisa de que es el cuerpo el que actúa su realidad histórica, social y política. Esto compromete los procesos creativos desde las relaciones críticas con la cotidianidad, relacionada específicamente con la escuela, el territorio inmediato y la ciudad, entendiendo a esta última como lugar de civilidad y escenario educativo paralelo a la escuela: una ciudad educadora.

Un valor importante de la experiencia lo constituye su perspectiva interdisciplinaria, al preocuparse por generar diálogos entre el arte y las ciencias sociales, particularmente desde la idea de performatividad y las prácticas del performance. Este proyecto, junto al de “Ética performada”, son potencialmente claves en el terreno del arte en la educación, particularmente de las artes escénicas en contextos pedagógicos, pues potencian la práctica docente mediante el arte, como contexto y herramienta pedagógica para tejer sentidos colectivos.

Estos proyectos cuestionan la clase de arte, pues se involucran en su definición como lugar para transmitir conocimiento formalizado, técnicas, o como vivencia de experiencias formadoras de subjetividad. Dicha formación compromete principios de vida éticos, estéticos y políticos. Esta reflexión aparece en consonancia con la indagación adelantada por el IDEP (2014) sobre saberes escolares, que encuentra que la emergencia y circulación de los saberes en la escuela se ha movilizad de los umbrales epistemológicos, a aquellos formativos para la vida: los éticos, los políticos y estéticos (Marín, 2014).

## Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El Poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Barrán, J. P. (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Betherlot, J. M. (1995). The body as a Discursive Operator. Or the Aporias of a Sociology of the Body. *Body & Society* 1(1), pp. 13-23.
- Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the body*. London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Boal, A. (1985). *Teatro del Oprimido*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Boltansky, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales*, 28, pp. 205-233.
- Bourdieu, P. (1979). Conclusion: Classes and Classifications. Postscript: Towards a 'Vulgar' Critique of 'Pure' Critiques. En *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harward: Harward University Press, pp. 466-500.
- Bovio, A. E. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bynum, C. (1999). Why all that Fuss about the Body? A Medievalist's Perspective. En Bonnell, V. & Hunt, L. (Eds.). *Beyond the Cultural Turn*. California: University of California Press, pp. 241-280.
- Cabra, N. & Escobar, M. (2013). *Estado del arte, cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO, Universidad Central-IDEP.
- Fernández, M. (2013-abril). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas*, 38, pp. 13-29. Bogotá: Universidad Central.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *El uso del placer*. Vol. II. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *La inquietud de sí*. Vol. III. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Hermenéutica del Sujeto*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, C. M. (1998). *Las fronteras del cuerpo de Bovio Arturo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- IDEP. (2012). La construcción de saberes en la escuela: un debate necesario. *Magazín Aula Urbana*. No. 86, p. 2.
- Le Bretón, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Marín, D. (2014). *Sobre los saberes escolares “De” y “En” la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Mejía, M. R. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Revista educación y ciudad*, 23, pp. 9-26. Bogotá: IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, pp. 1-5.
- Oliveira, M. & Taborda, A. (2007). Currículo y educación del cuerpo: Historia del currículo de instrucción pública primaria en Paraná (1882-1926). En Pedraza, Z. (Comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes, pp. 69-102.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de Los Andes - Departamento de Antropología.
- Pedraza, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pereti, É. & Silva, A. (2007). Sensíveis Dimensões. En Pedraza, Z. (Comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 185-202.
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.

