

El (un) cuerpo del rugby

Belén Serrano Moreno

Universidad de Costa Rica

bsm008@gmail.com

Resumen

Ocuparse de la enseñanza de un deporte en este proyecto de investigación de tesis doctoral es una propuesta concreta¹ de articulación entre la necesidad de decir, hacer y pensar de un determinado modo y el agradecimiento a todos aquellos que hacen posible, precisamente, ese decir, hacer y pensar. De este modo, la idea es pensar al cuerpo en la enseñanza en el contexto particular del rugby. Se puede señalar a la enseñanza y al rugby como prácticas: la enseñanza como una práctica educativa pensada desde la Educación, y el rugby como una práctica corporal pensada desde la Educación Física². Y claro, en la enseñanza del rugby ambas prácticas se cruzan dando lugar a una forma particular de decir, hacer y pensar en la que se pueden indagar los discursos del cuerpo teniendo a éste como objeto de estudio. No obstante, el rugby y, sobretudo, la enseñanza, son campos de estudio muy amplios y, por ello, la lupa en este paisaje se pone en el programa Get Into Rugby (GIR) de la World Rugby (WR), implementado a nivel mundial y orientado, fundamentalmente, a la enseñanza de dicho deporte.

Palabras clave: cuerpo, rugby, enseñanza, Educación Física

La búsqueda

Encontrarse en el contexto de una práctica corporal como es el rugby, en

1 Entendiendo que concretar es corporizar, es decir, materializar, dar cuerpo y, por tanto, un tiempo y espacio para la posibilidad de ser; por eso concretar es hacer una elección de fondo y forma entre las todas las posibles haciendo que la propuesta sea identificable, señalable, definible y, por supuesto, relacionable y contestable.

2 Educación Física pensada, a su vez, desde la Educación Corporal, lo que supone un cuerpo conceptualizado desde el lenguaje y lo simbólico y no desde lo natural y lo dado.

cualquiera de las formas de participación posibles, supone entrar en relación, ineludible y necesariamente, con los problemas culturales, sociales, políticos, económicos y educativos comunes en un momento y lugar concreto. Por ello, el contexto de realidad próxima se revela social y cultural y, por ende, también educativo, ya que se puede abordar en la práctica del rugby estas otras, es decir, las sociales, las culturales y, también, las educativas. Es importante advertir que las prácticas educativas que tienen lugar en este contexto no son necesariamente pedagógicas, pues puede que no respondan a una intención o reflexión sobre las mismas (Carrasco, 1996/2001:21).

Sin embargo, aún no siendo pedagógicas, las prácticas responden a unas concepciones de mundo, explícitas o implícitas, intuitivas o conscientes, de la experiencia o teóricas, que remiten a su vez a la concepción de sujeto de esas prácticas. De este modo, tanto las prácticas corporales como las educativas, conllevan esas concepciones de mundo y de sujeto, y, por eso, pareciera pertinente pensar el cuerpo en este contexto en tanto que la idea de cuerpo está intrínsecamente relacionada con la de sujeto. Por tanto, se encontrarán tanto concepciones como proyecciones de cuerpo, en las prácticas corporales como en las educativas y, específicamente en este caso, en las de enseñanza de un deporte como es el rugby. Por tanto, se pone el foco en el estudio del cuerpo en la enseñanza del rugby, y se plantean las preguntas generales, ¿cuál es el cuerpo del rugby? ¿Y que le dice ese cuerpo a la educación?

El mapa y la brújula

A las preguntas anteriores le sigue: ¿Cómo se asume, se entiende, se piensa el cuerpo en la enseñanza del rugby? La cuestión es que, no importa cuál sea el contexto de problematización en el que sucede la práctica educativa y/o corporal; lo que importa es cómo aparece, concibe, interpreta, comprende y problematiza el cuerpo en relación a esa práctica. Es decir, las concepciones del cuerpo en la enseñanza no están estrictamente en el currículo, están en la práctica de la misma y trascienden, precisamente, a los marcos epistemológicos, ideológicos y éticos de la teoría de la educación. Del mismo modo, las concepciones del cuerpo en el rugby no están estrictamente en su

corpus teórico, pues trascienden a éste en su práctica.

Las concepciones del cuerpo están antes de que se conciban, se definan, se conceptualicen y se teoricen las prácticas, y se constituyen como parte de la experiencia humana. En este sentido, la concepción de cuerpo no está en un currículo de, por ejemplo, Educación Física, y trasciende, precisamente, la cuestión curricular, pues parece que dicho currículo no contempla la concepción de cuerpo desde, por ejemplo, la experiencia de los alumnos, ya que “El cuerpo excede todo el tiempo el entramado de disciplinas científicas con que el Diseño Curricular de Educación Física procura enunciarlo, en tanto que el cuerpo es más que el organismo.” (Emiliozzi, 2011:13).

Pero, tampoco, estas concepciones se asumen sólo desde la experiencia, sino que se construyen desde diferentes abordajes políticos, culturales y educativos amparados en el sistema, los cuales además, siempre recaen sobre el cuerpo, “siempre es del cuerpo del que se trata: del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y su docilidad, de su distribución y de su sumisión” (Foucault, 1988:32). De hecho, así lo plantea Pedraz (2009:110) cuando habla de cómo se autojustifican la enseñanza del deporte y la Educación Física entre ellas para dar sustento a la materia escolar o, al menos, a su forma y contenidos, cuando en realidad es una forma de responder al poder y a unos intereses creados en torno al establecimiento de normas y prácticas disciplinarias sobre los cuerpos. Por otro lado, además, el cuerpo es signo, es inscripción, es interpretación, pues se configura en la experiencia al tiempo que construye realidad por medio del lenguaje. Hay un vínculo profundo entre lenguaje y cuerpo que permite acercarnos a éste último desde lo cultural (Butler y Preciado, 1997). Así, pueden reconocerse dos discursos: uno que remite al abordaje del cuerpo desde las disciplinas y otro que remite al cuerpo desde el lenguaje.

En relación al abordaje disciplinar es relevante el discurso de la medicina, la cual define al cuerpo sano en relación al cuerpo enfermo, patologizando según el saber médico las condiciones de existencia de unos cuerpos frente a otros, dando lugar, por ejemplo, a la educación para la salud y estableciendo unos modos de vida normalmente sanos que universalizan al sujeto (Muel, 1984). También el discurso de la biología, el cual define al cuerpo como un organismo

vivo determinado por sus partes y funciones (músculos, huesos, órganos, entre otros). O dicho de otro modo, conceptualizando al cuerpo como “un organismo viviente, como algo natural, que sólo es posible de ser pensado dentro de la condición de existencia” (Emiliozzi, 2011:13).

Así, el discurso de la medicina y el de la biología permean y configuran las ciencias del movimiento humano (Pedraz, 2009:127), la psicología del desarrollo, las neurociencias y la praxiología (Emiliozzi, 2011:16), todas ellas disciplinas que emergen como otros discursos vinculados a la educación y, específicamente, a la enseñanza del deporte, pues se concretan, por ejemplo, en el currículo de Educación Física. Por ejemplo, en las ciencias del movimiento humano el cuerpo aparece concebido desde un conjunto de capacidades físicas y se explica desde una de ellas: la capacidad de movimiento. La Educación Física, al incorporar el movimiento humano como contenido curricular, se apropia de ese discurso y presenta al cuerpo desde sus capacidades físicas, reduciéndolo al explicarlo desde una de ellas, el movimiento. Y de ahí a los manuales de entrenamiento y práctica de deportes como, por ejemplo, *Entrenando movimientos*, editado por la Unión Argentina de Rugby (Mackey, 2013).

Otros discursos disciplinares, como los de la sociología, configuran las concepciones del cuerpo como un objeto asociado a las construcciones culturales (Bauman, 1999/2002), al desarrollo filogenético y ontogenético (Carrasco, 1996/2001) y a las prácticas en las que el cuerpo queda representado, dando lugar a las representaciones sociales del cuerpo (Goffman, 1971). Por ejemplo, Freund y McGuire (1991) hablan de que la relación entre el contexto sociocultural y los significados que se le atribuyen al cuerpo, de forma que las prácticas socioculturales lo modelan, lo configuran, lo determinan, lo clasifican, lo norman, etc., como, por ejemplo, los vendajes de los pies de las mujeres chinas o la cirugía estética.

Por último, desde la teoría de la educación, la concepción de cuerpo está construida desde múltiples significados y sentidos que emergen en la relación del sujeto con la naturaleza, con una unidad de vida, con una serie de unidades de vida y consigo mismo (Elías, 1990), dando lugar a distintas prácticas

socioculturales y, por tanto, educativas. De este modo, podemos reflexionar sobre si las prácticas educativas están orientadas a un entender el cuerpo de un determinado modo y con unas determinadas formas ya dadas.

Por todo lo anterior, desde la reflexión del abordaje disciplinar en relación al cuerpo, esta propuesta se origina en el contexto de la enseñanza de un deporte pero no trata solo del estudio de la concepción del cuerpo como una preocupación sobre la determinación curricular. Es decir, no es únicamente una cuestión curricular, pues además de abordar los contenidos para la enseñanza del rugby en el programa GIR y ver cómo éstos están permeados por las construcciones teóricas disciplinarias de la Educación Física y, por ende, de la medicina, la biología, la sociología, la psicología y, por supuesto, la teoría de la educación, se aborda además el cuerpo desde el lenguaje, ya que, “En el cuerpo hay deseo, lenguaje, una cultura que lo construye y prácticas que constituyen su manera de pensar, decir y hacer” (Emiliozzi, 2011:33).

Por tanto, el lenguaje es gracias a lo cual se puede hablar de cuerpo simbólico. Y por lo simbólico, las concepciones del cuerpo en su sentido más amplio, no sólo en educación, tienen que ver con los significados. Por eso, en todo intento por significar el cuerpo hay una interpretación que viene determinada por la perspectiva de, a su vez, la interpretación de la historia y del mundo de un sujeto particular (Emiliozzi, 2011:37).

Así, por un lado, el abordaje disciplinar entendido desde la interdisciplinariedad y, por otro, el abordaje del cuerpo desde el lenguaje, convocan a indagar los discursos del cuerpo en el marco de un programa que está vinculado directamente con la enseñanza del rugby. Es decir, los discursos del cuerpo aparecen abordados desde distintos enfoques disciplinarios a los que subyace una concepción de cuerpo en relación directa con una idea de mundo o cosmovisión particular. Aquí es donde está situada esta propuesta de investigación, pues la pregunta ¿cuál es el cuerpo del rugby? puede hacerse en la indagación de los discursos del cuerpo en el programa GIR, ya que hacen referencia a un cuerpo particular y están vinculados a una práctica educativa concreta como es la enseñanza del rugby.

Guías de viaje

Guía 1: Cuerpo físico; cuerpo simbólico

En la revisión histórica sobre las concepciones de cuerpo aparecen enfoques monistas, teológicos, biologicistas, dualistas, racionalistas, empiristas, humanistas, funcionalistas, constructivistas, deconstruccionistas, etc. En ellos se pueden señalar discursos que remiten al cuerpo, independientemente de que refieran a directamente a él, pero que necesariamente problematizan en las prácticas el poder y el saber disciplinar sobre el cuerpo. Por ejemplo, el humanismo consideraba al cuerpo como algo natural: “algo”, por tanto objeto, y “natural” en el sentido de que está atado a las leyes de la naturaleza que explican el mundo. Así, se obvia la historia del cuerpo, puesto que ésta es opuesta a lo naturalmente dado.

De este modo, el concepto de lo humano en la educación humanista implementa un modelo educativo que busca desarrollar un “deber ser” que ejerce una fuerza normalizadora sobre el sujeto, ya que, “Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad” (Castro citado por Emiliozzi, 2011:22).

De este modo, las prácticas educativas en la modernidad responden a un sujeto universal que construye el discurso humanista por medio de los supuestos metafísicos de carácter antropocéntricos que remiten a la idealización de lo humano, “como lo ejemplifica la imagen de Leonardo da Vinci, el hombre es el centro y origen de todo donde de manera inexorable el sujeto es pensado como estable, tanto por su origen como por su destino.” (Emiliozzi, 2011:23).

La consolidación de la universalización del sujeto continúa con la Revolución Industrial de forma que el cuerpo humano fue el organizador del poder. La relación entre el interés en la materialidad del cuerpo y la concepción del cuerpo-máquina como una forma de control sobre el propio cuerpo sucede de tal manera que “En este contexto, un saber biológico y fisiológico fue la clave y

garantía para formar un cuerpo útil, más aún, un modo de vida, que fue acompañado de una economía política sobre la población.” (Emiliozzi, 2011:31).

Igualmente, Foucault, citado por Fossati y Busani (2004:7), habla del interés en regular la población, a lo que llama biopolítica, es decir, “(...) tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regulación”, lo que da lugar a diversas prácticas corporales y representaciones del cuerpo en la modernidad. Esta es, aún hoy en día, la corriente teórica predominante, cuya base humanista establece que el origen de lo humano es lo biológico, dando lugar a la creación de la idea de individuo de la modernidad, cuya lógica es que sin éste, sin el individuo, no hay humanidad.

Así, Foucault (1975/1990), hablando de la escuela en tanto que institución fundamental de la modernidad, nos relata cómo contribuyó a la institucionalización de mecanismos de normalización de “cuerpos dóciles”. El cuerpo, en este esquema, se fabrica y se moldea con el fin de garantizar no sólo su docilidad sino también su utilidad. De este modo, la escolarización masiva iniciada a mediados del siglo XIX inauguró formas de regularización del cuerpo que “significaron el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo” (Foucault, 1975/1990:55).

Paralelamente a estos mecanismos de normalización y regularización, la construcción del sujeto, además, está curricularmente fragmentada como muestra la configuración del currículo a partir de las distintas materias escolares: lengua, matemáticas, religión, educación física, dibujo, etc.. Es decir, se identifica al sujeto con la persona y se le atiende en sus distintas dimensiones, siendo una de estas dimensiones la física, donde suele aparecer el cuerpo significado en máquina con unas determinadas propiedades, cuyo sentido lo dan la utilidad y eficiencia de su trabajo según la normatividad de las marcas.

Por otro lado, el cuerpo en la posmodernidad aparece como movimiento

teórico. Así, Butler (2003) advierte del concepto de performatividad en relación a cómo las inscripciones sobre los cuerpos se constituyen en parte de los procesos de formación de subjetividades. Por ejemplo, el sexo o la adscripción al género supone la inserción del sujeto a unas determinadas normas, ya sean calificadas de normales o anormales pero que, en cualquier caso, suponen unos modos determinados de pensar y de actuar en relación al mundo de forma que al quedar el sujeto regulado por estas normas queda también subjetivado por ellas. Es decir, el sujeto se constituye precisamente al ser regulado. Así, la posmodernidad es la exaltación del cuerpo como signo, para ser transformado según la demanda social gracias a las prácticas tecnológicas, como, por ejemplo, las cirugías estéticas, y también con la ayuda de industria la industria alimentaria y la farmacéutica (Baudrillard, 1989).

Guía 2: Saber/verdad; poder/gobierno.

Tanto la práctica de enseñanza como la del rugby, están ligadas a instituciones creadas por la modernidad cuyo objetivo es el desarrollo de las disciplinas de las que se ocupan, ya sea la enseñanza, el rugby o ambas y, por tanto, es necesario referirse a lo político, esto es, a las formas de poder y gobierno que gestionan y regulan dichas prácticas (Giles, 2016).

Además, las ciencias como la medicina, la biología, la psicología o la educación, producen un determinado saber, como se ha visto en el apartado anterior, repercutiendo dicho saber en las formas de hacer, decir y pensar la enseñanza y el rugby, por lo que es necesario referirse, precisamente, a la necesidad de saber de estas prácticas y, en concreto, al saber en relación al cuerpo. Por tanto, esta posición teórica supone entender, tanto la enseñanza como el rugby, como prácticas detrás de las cuales hay un poder, vinculado al gobierno, y un saber, vinculado a la verdad que ponen de manifiesto una determinada idea sobre el cuerpo.

El poder, al vincularse al gobierno, refiere al marco político mediante el cual las instituciones gestionan y regulan las prácticas, ya sea la de la enseñanza o la del deporte, es decir, refiere al gobierno de los otros. Pero, también, el poder hace referencia al gobierno de sí, esto es, a la ética que subyace a una forma determinada de decir, hacer y pensar, ya sea la enseñanza o un deporte. El

saber, al vincularse a la verdad, refiere, precisamente, a la producción de ésta, a su carácter público, y a la incompletud de lo que se sabe en relación, por ejemplo, al cuerpo en un determinado contexto disciplinar, ya sea la enseñanza o un deporte (Giles, 2016).

La articulación entre saber y poder se da en la forma de que el saber produce poder y, de igual modo, el poder produce saber (Giles, 2016). No se puede poner en marcha un plan o programa como, por ejemplo el GIR, sin un marco político que lo gestione, es decir, sin una forma de gobierno pero, tampoco, puede hacerse desde la ignorancia o desde la ingenuidad ética. Ni hay gobierno sin producción de saber ni producción de saber por fuera del gobierno de los otros, y esto supone una ética. Luego, tanto la enseñanza como el rugby, están atravesados por el problema del saber/poder que de fondo pone de manifiesto la cuestión ética, es decir, refiere a qué se entiende por lo humano.

¿Hacer camino o seguir rastro?

En el contexto de una práctica como la de la enseñanza del rugby, pueden considerarse los discursos de forma que: “se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quien puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. En el análisis del discurso se plantea la cuestión de por qué, en un momento dado, entre todas las cosas que podrían decirse, sólo se dicen algunas, nos dice Foucault, ‘por qué aparece un enunciado determinado y no otro’. Por tanto, el concepto de discurso hace hincapié en los procesos sociales que producen el significado” (Herrera, 2009:2).

Es decir, pueden indagarse los discursos del cuerpo en el programa GIR y preguntarse acerca de los fundamentos que lo hacen posible, esto es, que lo legitiman, pues la genealogía es el análisis de las transformaciones de los saberes, no desde aquello que los origina en pos de búsqueda de principios causales, sino desde aquello que los explica en pos de la búsqueda de las condiciones de existencia (Gonzalvez, 2002:1). Por tanto, sería este proyecto

una arqueología y genealogía de los discursos del cuerpo en el programa GIR.

En la investigación genealógica, el investigador se pregunta acerca de los sucesos o transformaciones necesarias para que un tipo de saber pase a ser de otro tipo. Y mientras que la genealogía se ocupa de indagar sobre esa realidad y sus condiciones de existencia, lo que implica una problematización del presente, la arqueología realiza una búsqueda histórica sobre un aspecto puntual, concreto y específico de esa realidad ya que, en palabras de Herrera (2009:3), “la arqueología es una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber.”, y busca esas condiciones de existencia en las prácticas.

Así, “El análisis arqueológico de los discursos describe su emergencia en un cierto momento, sus articulaciones con prácticas, sus diferencias con otros discursos, sus efectos en las prácticas concretas.” (Herrera, 2009:4), siendo en este caso las de la enseñanza del rugby. Por tanto, se trata de abordar el cuerpo en los discursos del programa GIR y su relación con una determinada práctica como es la de la enseñanza del rugby. El análisis de las condiciones de producción de los discursos del cuerpo en dicho programa en relación a la práctica de enseñanza del rugby, supone la exploración exhaustiva y crítica de la cotidianidad donde la genealogía remitirá a las relaciones históricas de poder mientras que la arqueología lo hará a las relaciones entre los saberes.

Para realizar el trabajo arqueológico y genealógico, en primera instancia, Foucault proporciona dos herramientas conceptuales que permiten abordar esta propuesta metodológica para el estudio del cuerpo. Nos referimos a las nociones de episteme y archivo. La primera, episteme, “permite pensar un orden diferente que aparece en el social-histórico, diagramando una nueva disposición de los saberes” (Gonçalvez, 2002:2) y la segunda, el archivo, “permite ordenar los conjuntos de reglas que en una época y sociedad definen los límites y las formas de la decibilidad, la conservación y la reactivación de los enunciados.” (Gonçalvez, 2002:2).

De este modo, se pueden señalar tres dimensiones de análisis del discurso en el programa GIR: el poder, el saber y la ética en relación al cuerpo. Es decir:

- Qué enunciados han funcionado con efectos de verdad, esto es, cuál es el SABER del cuerpo en el programa GIR.
- Qué es lo que a esos enunciados (saberes) les hace posibles; es decir, cuáles son las formas de gobierno que ejercen PODER sobre ese saber del cuerpo
- Cuáles son las formas de ética producidas por la relación SABER-PODER de los discursos en el programa GIR que lo arman y lo hacen posible en relación a la enseñanza del rugby

Ahora bien, estas dimensiones no se dan separadamente sino que están relacionadas y remitiendo a una búsqueda histórica de los porqués. De ahí el uso de la arqueología para organizar ese conjunto de enunciados que configuran la episteme de forma que en ella aparecen no sólo los conocimientos disciplinarios organizados según unos determinados modelos científicos, sino que, también, aparecen otros saberes emergentes a partir de la búsqueda de problemáticas configuradas en torno al objeto de estudio, “Es decir que (epistemológicamente) buscará la producción y la aparición de nuevos problemas. En este sentido su propuesta metodológica opondrá a la historia-relato la constitución de una historia-problema.” (Gonçalvez, 2002:4).

Y esa, la historia-problema, que bien puede ser la del cuerpo en la enseñanza del rugby, tiene unas coordenadas espacio temporales concretas y está vinculada a unas prácticas a las que se sujetan la agrupación de enunciados dando vida a la episteme, en tanto en cuanto, ese espacio y ese tiempo validan su existencia. Es la historia de la constitución de los saberes del cuerpo por un lado y, por otro, de la construcción de, precisamente, el cuerpo en la trama sociohistórica del contexto de una práctica concreta. Es decir, la genealogía es la construcción de una arqueología del saber, de cómo se construye en relación a una cultura, a una época y a un contexto.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (1999/2002). *La cultura como praxis* Barcelona: Paidós.

Baudrillard, J. (1989). *De la seducción*. Madrid: Cátedra.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. S., y Preciado, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis

Carrasco, J.G. (1996/2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción* (Vol. 64). Salamanca: Universidad de Salamanca

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Emiliozzi, M. V. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados: una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Fossati, M. C. y Busani, M. (2004) *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela*. *Revista Pilquén* Nro. 1. Viedma, Universidad Nacional del Comahue - CURZA.

Foucault, M. (2001) *El sujeto y el poder*. EN: Dreyfus, Hubert L y Paul Rabinow, *Michel Foucault; más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1975/1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.

Freund, P. y McGuire, M. (1991). *Health, illness and the social body*, Nueva Jersey: Englewoodclifs,

Giles, M. (2016) *Diseño y gestión en las prácticas del campo deportivo*. Apuntes del seminario Impartido del 27 al 29 de octubre de 2016 en la Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gonçalvez, L. (2002). La metodología genealógica y arqueológica De Michel Foucault en la investigación en psicología social. Folle, MA y Protesoni, AL Comps (2002). *Tránsitos de una Psicología Social*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Herrera, V. (2009) Foucault: descifrar y ordenar una caja de herramientas. Notas para pensar la Teoría de la Educación. *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los postgrados*. Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Nordeste.

Mackey, M. (2013). Entrenando movimientos. Recuperado de <http://www. uar. com. ar/upload/pdfs/juego/375-Entrenando% 20Movimientos. pdf>.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. *Espacios de poder*. J. Varela and F. Álvarez Uría. Madrid: La piqueta.

Pedráz, M.V. (2009) La Educación Física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas las enseñanzas escolares del cuerpo. *Educación*, 33(2), 109-138.