

Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer

Liliana Rocha Bidegain

I.

En esta presentación he decidido retomar allí donde habíamos dejado en el congreso anterior. Por aquel entonces, en la exposición que llevó por título “*Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva*”, centré la discusión en las tensiones Educación Física/prácticas corporales y naturaleza/cultura. Una de las cuestiones que quedó planteada fue la imposibilidad de articular estos conceptos en tanto y en cuanto no se los problematice o no se los piense para poder descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el *ser* ni la *verdad*, sino la exterioridad del accidente, que ha puesto a la Educación Física en la posición de aceptar como suya la prerrogativa moderna de “hacer vivir” desde un concepto estrictamente biológico de la vida, que implicó el desplazamiento de la *zoepor* sobre el *bios*. Recordemos que “Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoe*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y *bios*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo. En las lenguas modernas, en que esta oposición desaparece gradualmente del léxico, un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en una, cualquiera de las innumerables formas de vida” (Agamben, 2005).

Si las consecuencias de una Educación Física biopolítica se nos han vuelto evidentes, será necesario entonces abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por

objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre la forma-de-vida. Con el término *forma-de-vida* entendemos una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida que no posible aislar como *nuda vida*, como vida orgánica o biológica.

Me parece importante recuperar esto, en la medida que solo un trabajo de análisis nos permitirá cambiar nuestras prácticas para hacer de ellas una experiencia. Y “una *experiencia* es algo de lo que se sale transformado, es una metamorfosis, que no me implica sólo a mí sino algo que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que estos puedan hacer esa experiencia, que debe poder ligarse hasta cierto punto a una práctica colectiva, una manera de pensar con otros” (Foucault, 2013: 39). Hacer la “experiencia” de pensar implica habilitar nuevos sentidos y nuevas interpretaciones; es mostrar que el pasado está ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto. Hacer una experiencia impide que sigamos siendo los mismos o que mantengamos el mismo tipo de relación con las cosas, con los otros, con el discurso, en fin, con las prácticas establecidas.

Si comprendemos que no es sin efecto pensar que el cuerpo no se agota en las leyes de su fisiología, comprenderemos pues que el cuerpo está atrapado en una serie de regímenes que lo modelan, lo rompen y lo intoxican. El discurso de la Educación Física no carece de consecuencias sobre el cuerpo y todo lo que atañe al cuerpo. Sobre él encontramos, por ejemplo, el estigma del torpe y el talentoso; sobre él se inscriben las debilidades, los instintos, las pulsiones del animal devenido *hombre*, tanto como las afecciones del medio ambiente y de *lo que lleva en la sangre*. Sobre el cuerpo se inscribe también el peso de la *identidad* que congela y fija en términos esencialistas. Es nuestra tarea mostrar al cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia corrompiendo al cuerpo, pero nuestra apuesta es apoderarnos de las reglas y ocupar el puesto de quienes las utilizan para pervertirlas, utilizarlas al revés y volverlas contra los que las habían impuesto (Rocha, 2012).

Desde hace mucho tiempo, asistimos aun acelerado proceso de inmunización y biologización que ha sustraído el cuerpo y reducido a las prácticas corporales en cuanto configuraciones de movimiento culturalmente significadas a la mera utilidad, el consumo y la exaltación del individuo.

Tanto en el deporte como en el juego o la gimnasia, se nos impone una

enseñanza que de algún modo u otro queda prendada a la lógica del mercado; “se nos indica hacer, y hacemos”, prometiendo mejores y más rápidos resultados gracias a *un nuevo y revolucionario sistema, método o programa de entrenamiento*; cuanto más adrenalina, más vértigo, ¿más novedad? Para nada, siempre subyace la idea de que *todos somos iguales*, por lo tanto aprendemos del mismo modo, tenemos los mismos intereses, pero también las mismas dificultades. Se nos plantean de antemano cada una de las variables a ser manipuladas en la clase, se establecen progresiones metodológicas de los ejercicios estableciendo de una vez y para siempre un único recorrido que va de *lo fácil a lo difícil*, de *lo simple a lo complejo*, de *lo conocido a lo desconocido* y de *lo particular a lo general*. (Lescano & Rocha, 2011). “¡Usted no piense, haga!”, parece ser el mandato.

Solo a modo de reseña, analicemos el siguiente ejemplo.

Etimológicamente:

Fitness (en [español](#) *Aptitud*) hace referencia regularmente a una [actividad física](#) de movimientos repetidos que se planifica y se sigue regularmente con el propósito de mejorar o mantener el cuerpo en buenas condiciones. Sin embargo la aptitud significa también, **adecuación biológica** o **eficacia biológica** (en inglés *fitness*, denotada a menudo como *W* en los modelos de [genética de poblaciones](#)) es un concepto primordial en la [teoría de la evolución](#). Describe la capacidad de reproducirse de un individuo con cierto [genotipo](#), y normalmente es igual a la proporción de los [genes](#) del individuo en los genes totales de la siguiente generación. Si las diferencias entre genotipos distintos afectan a la aptitud, entonces las frecuencias de los genotipos cambiarán a lo largo de las generaciones; los genotipos con mayor aptitud se harán más comunes. Este proceso se llama [selección natural](#).¹

Como palabras se hacen cosas, la elección de los términos nunca es neutral: trabajamos por y para la aptitud; seleccionamos talentos naturales para tal o cual deporte; dejamos

afuera a quienes la pericia (o impericia) en los test no los sindicamos como aptos; mandamos al gordo al arco; clasificamos a la gente como cosas armando taxonomías; nos sometemos al hastío y al aburrimiento de repetir, repetir y

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Fitness>

repetir a otros y a nosotros; tratamos a los viejos como aquellos que nada pueden y suponiéndolos deprimidos y solos, les proponemos poco o nada en relación al contenido; infantilizamos a los niños, padecemos a los adolescentes porque adolecen; y la lista sigue.

Por otra parte, escindir a las prácticas de la elaboración de la cultura es poner al cuerpo fuera de juego, es decir, de todo “uso” posible; y el *uso* nunca puede ser individual y privado sino solo *común*. En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa (en griego, *organon* significa, precisamente, instrumento, utensilio, herramienta). El modelo de cuerpo que sostiene la Educación Física actual es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo para rendir, un cuerpo utilitario, un cuerpo que, reducido a su dimensión biológica y orgánica, queda destinado a la espectacularidad. Es un cuerpo que se consume, que se agota, que incluso es empujado a los límites de la vida. El concepto de cuerpo con el que se maneja la Educación Física parece mostrarnos que las promesas de juventud y belleza eterna tienen un alto costo, que nunca es la sola promesa incumplida (Lescano & Rocha, 2011).

Nuestras prácticas nos muestran que el cuerpo de la Educación Física es un cuerpo que se *consagra*² toda vez que en lugar de dejarse tomar por el deporte, invierte las cosas haciendo primar la lógica de la enseñanza individual por sobre la lógica del equipo; o incluso en el polo opuesto, despreciando la competencia o los aspectos técnicos por considerarlos opresivos o corresponderse con una enseñanza mecanizada.

Nuestras clases de gimnasia, la mayor parte de las veces resultan ser el lugar destinado al sacrificio, el templo en el que el *culto al cuerpo* es *consagrado*, pero también el *Museo*³ en el cual los cuerpos son *consumidos*, exhibidos, admirados, contemplados –nunca *usados*.⁴

² *Consagrar*: retirar del uso común de los hombres (Agamben, 2009).

³ La imposibilidad de usar tiene su lugar típico en el Museo. Museo no designa aquí un lugar o un espacio físico determinado sino la dimensión separada en la cual se transfiere aquello que en un momento era percibido como verdadero y decisivo, pero ya no lo es más. Término que nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia (Agamben, 2009: 109-110).

⁴ En las cosas que son objeto de consumo, como la comida, los vestidos, etcétera, no puede existir un uso distinto de la propiedad, porque él se resuelve integralmente en el acto de su consumo, es decir de su destrucción (*abusus*). El consumo, que destruye necesariamente la cosa, no es sino la

Incluso en el juego, al que podríamos pensar como el paradigma profanatorio por excelencia, lo que ha podido ocurrir rara vez ocurre: el cuerpo se vuelve útil y objeto de *consumo* toda vez que queda supeditado a otros fines, toda vez que se lo presenta como la vía de acceso a... Mientras que su lógica intrínseca está ligada a la *autotelia*, nosotros proponemos jugar para aprender, jugar para ser más buenos o transmitir “buenos valores”, jugar para ser más inteligentes, en fin, *jugar para* es no jugar, y es indefectiblemente salirse de la esfera del “uso” para consumirse el cuerpo.

La pregunta entonces resulta ineludible: ¿es posible habilitar por vía de la Educación Corporal nuevos usos del cuerpo? La respuesta es sí, pero a condición de volver inoperante el dispositivo biopolítico que pone al cuerpo en el lugar del instrumento, biológico, natural y físico, al que hay que mantener o estimular para que logre su “natural” desarrollo; a condición de pensar un cuerpo de las prácticas, un cuerpo que, pensado como elaboración de la cultura, del orden simbólico, pueda ser educado para ser “usado” y “disfrutado” con la alegría y el gozo que solo es posible pensar y experimentar en los límites del sistema, de las modas y hasta de las teorías mismas (Lescano & Rocha, 2011).

Un *bios* que es solamente su *zoe* es el sello y la empresa de lo que a la educación del cuerpo le resta pensar. Porque como dice Agamben “todos los problemas, incluido el de la técnica, deberán ser re-inscriptos en la perspectiva de una vida inseparable de su forma. En el fondo la vida fisiológica no es otra cosa que una técnica olvidada, un saber tan antiguo que ya hemos perdido toda memoria de él. Una apropiación de la técnica no podrá hacerse sin un re-pensamiento preliminar del cuerpo biopolítico de Occidente” (Agamben, 2005:19). “Una vida separada de su forma, una vida que se deja subjetivar como nuda vida no estará en condiciones de constituir una alternativa” (Agamben, 2005:20).

Resulta insoslayable que una educación del cuerpo que se organice en torno al concepto de prácticas corporales pueda contraponer a la *nuda vida* una *vida política* que solo es pensable a partir de la ruptura con el paradigma inmunitario en el que estamos inmersos, puesto que las prácticas corporales refieren siempre a esa tercera posición, a ese gran otro que es la “cultura”.

Frente a la pregunta de cómo profanar el cuerpo y las prácticas corporales, la

imposibilidad o la negación del uso, que presupone que la sustancia de la cosa queda intacta (*salva reusubstantia*) Agamben, 2009: 108.

respuesta es sencilla: pensando al cuerpo ya no como lo orgánico/biológico, natural y físico, sino como elaboración de la cultura, de la cadena significativa, del orden simbólico, para hacerlo entrar en una forma de vida.

Una vida política es una vida de la potencia, incluso también, por qué no, de la impotencia.

Veamos en qué medida estos conceptos nos pueden ayudar a pensar nuestro asunto.

II.

Dice Agamben, “que la potencia también es siempre constitutivamente impotencia, que todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer, es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia de Aristóteles. Toda potencia es *impotencia* de lo mismo y respecto a lo mismo de lo que es potencia. Impotencia no significa aquí solo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “*poder no hacer*”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es *potencia de ser* y de *no ser*, de *hacer* y de *no hacer*, la que define ante todo la potencia humana. Mientras que los animales solo pueden su propia potencia específica, pueden únicamente este o aquel comportamiento inscripto en su vocación biológica, el hombre es el animal que puede su propia impotencia. Es sobre esta otra cara de la potencia sobre la que actúa el biopoder. Separa a los hombres no solo y ya no tanto de lo que pueden hacer (“No podés hacer” siempre tiene el riesgo de la resistencia), sino, y sobre todo y mayormente de lo que *pueden no hacer*. Separado de su impotencia, privado de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite “no hay problema” y su “irresponsable puede hacerse”, precisamente cuando debería darse cuenta que se está entregando a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que *no puede o puede no hacer*” (Agamben, 2009: 64-65).

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como el extrañamiento de nuestra impotencia. “Debe hacerse”, “puede hacerse, siempre, de cualquier modo”, “a como dé lugar”, “es moda”, “los jóvenes lo bailan”; pensemos por ejemplo en cualquiera de los nuevos “deportes extremos” como el *parkur*, el *planking*, acostarse en lugares extremos haciendo la plancha; el *balconing*, que consiste en saltar de un balcón a la piletta, o el *roofér* que practican los jóvenes rusos y consiste

en suspenderse al vacío en la punta de grandes rascacielos; prácticas que ya se han cobrado la vida de muchos jóvenes adictos a la adrenalina y mercaderes de la muerte, pero también pensemos en prácticas aparentemente menos gravosas como el *reggaetón* y el discurso machista y violento que deja sus marcas simbólicas sobre el cuerpo. No toda práctica corporal es educativa *per se*, hay que someterla a un análisis y convertirla en educativa, y eso no siempre es posible ni deseable.

De la operatoria del poder sobre nuestra impotencia surge la idea de que cada uno puede “hacer” o “ser” indistintamente cualquier cosa, y poco a poco vamos plegándonos, incluso nuestro cuerpo, a la flexibilidad, que hoy es la primera cualidad que el mercado exige a cada uno. Sin embargo, solo se trata de una ficción, porque en ese “¡Hay que hacer!”, somos expropiados de nuestra posibilidad de elegir no solamente hacerlo o no hacerlo, sino también cuándo, dónde y cómo hacerlo.

Para volver inoperante el dispositivo del consumo es necesario traccionarlo en su lógica bipolar. Es necesario pensar para poder escapar a la alternativa uno u otro. No se trata del irresponsable “podemos todo”, no se trata de “no podemos nada”; de lo que se trata es de analizar *lo que hacemos* y el *modo en que lo hacemos*. Por ejemplo, el deporte puede ser una buena cosa con relación a la educación del cuerpo, o puede no serlo. Puede transmitir valores relativos al equipo y el *fairplay*, el registro del otro como compañero pero también como adversario, o incluso cuestiones ligadas a la salud; pero también puede exacerbar el individualismo, el ganar a cualquier precio y esa puede ser la pierna o la cabeza de mi compañero (el adversario es en cierto modo un compañero: si lo elimino no hay juego); puede ser dolencia; enfermedad y por qué no muerte (hay deportistas que mueren en el campo de juego).

Pues entonces, una práctica corporal no es ni buena ni mala, ni educativa ni no educativa, todo es relativo a lo que hagamos con ella y fundamentalmente al *modo* en que hagamos lo que hagamos para ponerla en el registro de la educación del cuerpo.

Del mismo modo que la vida política no puede ser separada de su forma, el contenido —es decir esas prácticas corporales a las que se ha vuelto educativas— tampoco puede ser separado de su forma para la enseñanza. *Contenido y forma* deben ser pensados de manera indisoluble, no solo en su aspecto tecnológico (lo que hay que hacer porque la lógica interna del contenido así lo indica), sino también en su aspecto estratégico (el modo en que podemos hacerlo para ampliar

nuestros márgenes de libertad); uno y otro aspecto deberán ser articulados.

En síntesis, la teoría tradicionalmente elaborada en torno a la Educación Física, adherida al esquema de la ciencia positiva moderna, ve en la experiencia bruta y pura un punto de partida para la elaboración teórica y, suponiendo que el “cuerpo” existe como dato de la realidad, accede a estudiarlo empíricamente para desarrollar una teoría. Nosotros, en cambio, encontramos que es la teoría la que permite el encuentro con el cuerpo; dicho de otro modo: es porque los teóricos de la Educación Física piensan al ser humano como lo piensan (del hombre al individuo) que se encuentran con el organismo, y confundiéndolo con el cuerpo lo hacen entrar en pulsación con la naturaleza. Para volver inoperante el dispositivo que trabaja sobre nuestra impotencia, se trataría entonces de hacer la *experiencia de pensar*, de hacer análisis teóricos que modifiquen nuestra relación con las prácticas, con la educación, con el cuerpo. Esta posición, entonces, nos pone de cara a un objeto distinto, con otras formas, otros bordes, otra epistemología que lo soporta y, por lo tanto, otros efectos de verdad. Entendemos que el cuerpo *no está, no es*, sino que lo hemos construido a partir de interpretaciones teóricas, históricas y políticas.

Si, por otra parte, la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje, nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone una ruptura. Para estudiar al cuerpo y a las prácticas corporales que lo toman por objeto no se puede recurrir al experimento en el laboratorio, sino que es preciso inscribirlos en un sistema simbólico; ese solo movimiento nos llevará a desnaturalizar en el cuerpo lo que la Educación Física, sirvienta de varios amos, ha recubierto. Al suponer en el hombre un animal agazapado nos ha negado, por la vía de un discurso naturalista, nuestra propia condición humana de pensar y darle forma a nuestra humanidad. Pensar al cuerpo y a las prácticas corporales en los términos de un discurso nos permitirá adueñarnos tanto de nuestra *potencia* como de nuestra *impotencia*, mientras que el discurso de la Educación Física intenta cegarnos por la vía de una naturaleza que cristaliza nuestras posibilidades de enseñar. Esta posición, en cambio, habilita otros marcos de libertad no solo para el que enseña, sino también para quien aprende; otras posibilidades de resistir a ese poder que engañosamente nos convence de que “hay quienes pueden” aprender mientras que otros “no”, que hay quienes son “naturalmente” talentosos o habilidosos

mientras que otros cargan consigo la marca de la torpeza. Pensar que el hombre no es un animal que solo puede su propia potencia sino que, precisamente por su capacidad simbólica, puede tanto *ser como no ser, hacer como no hacer*, y puede justamente aquello que *puede no*, abre nuevos horizontes tanto para el maestro como para el aprendiz. Ya no es posible entonces pensar “lo que Natura non da, Salamanca non presta”: hay que enseñar (Rocha, 2012).

Escapar a la idea de que somos individuos, organismos individuales dotados de un interior que vivimos en un medio exterior, para pensar que lo interior y lo exterior están conectados, como en la cinta de Moebius, y que el lenguaje permite articularse con la cultura. Pensar las prácticas corporales por fuera de las categorías de individuo, persona y hombre permite borrar ese límite artificial y ficticio, volver inoperante la oposición interior-exterior, mostrar que no hay uno y otro sino *Uno en el Otro y Otro en el Uno*, proponer una enseñanza que supone contar en un mismo esquema al maestro, el aprendiz y una tercera posición que media esta relación: el orden simbólico, recortado en este caso como prácticas corporales convertidas en contenido educativo. Esto supone, a la vez, abandonar la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que ha dado por cierto que se aprende lo que se enseña. Maestro y aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia, un Otro, un Orden simbólico que hace posible este encuentro.

Dejar de pensar en el individuo supone también abandonar la idea que procura encontrar en lo biológico su identidad. El discurso tradicional de la Educación Física enclava al individuo en lo biológico individual y, de ese modo, reduce al sujeto a la *vida desnuda*, pretendiendo construir la identidad sobre datos meramente biológicos de los que no se tiene ningún tipo de control: medidas antropométricas, órganos y funciones fisiológicas, ADN, sistema nervioso, fibras musculares rápidas o lentas, consumo de oxígeno, etc.

Y como en un juego de dominó, cuestionar el individuo nos obliga a repensar las categorías naturales (designios, dones, continuidades, universales, leyes, generalidades, representaciones, evolución, períodos óptimos, intereses, motivaciones, etc.) para dar paso a la diversidad de las prácticas y a la particularidad del sujeto. Del mismo modo, incluir estas cuestiones pone necesariamente en tela de juicio el patrón “*inmunitario*”: no hay modo de abandonar la idea de un aprendizaje individual si no pensamos la vida humana como una vida con otros, es decir, si no pasamos lo “*comunitario*”, que en los términos de una teoría de

enseñanza formalizamos como el transitar del *esquema del Uno* (individuo)— que establece una simple relación dual entre un emisor y un receptor, entre alguien que enseña y alguien que aprende— al *esquema de al menos tres*: maestro, alumno y prácticas corporales (en cuanto saberes recortados referenciados en un Orden Simbólico). Este desplazamiento acompaña además la idea de abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre el modo de vida. Pensar las prácticas en los términos del organismo pone al cuerpo *fuera juego*, es decir, de todo *uso* posible; y ya hemos dicho que el uso nunca puede ser individual y privado sino solo común.

Como “sagrado y profano representan, en la máquina del sacrificio, un sistema de dos polos, en los cuales un significante flotante transita de un ámbito al otro sin dejar de referirse al mismo objeto” (Agamben, 2009: 103), es posible pensar en restituir a las prácticas corporales a un “uso del cuerpo” que las desliga de la sagrada espectacularidad y el consumo; pensar una enseñanza de las prácticas corporales que tome por objeto al cuerpo para educarlo en los límites supone situarse en las fronteras; es adoptar una “actitud” que no conlleve ni el rechazo absoluto que nos coloca afuera (tarea imposible), ni la adhesión resignada, convencida de lo que nos es legado, y que por eso mismo nos colocaría definitivamente adentro y aceptando; sino más bien una actitud que nos permita pensarnos en la frontera, en el límite entre el afuera y el adentro, que nos permita pensar y actuar en los términos de una biopolítica positiva. Es decir, una actitud teórica y al mismo tiempo práctica que recomponga la relación política-vida, pero no ya en el sentido biológico de puro mantenimiento orgánico, sino en el de una vida calificada/cualificada y de relación que obviamente incluye a otros. Esto nos pone de cara a una vida que no se limita a prologar indefinidamente las funciones de respiración, nutrición, etc., sino que nos corre de lo orgánico para pensarse en tiempo presente, una *vida bien vivida*.

En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa: recuperemos nuestra impotencia.

Por último, como lo que les propongo no trata de establecer un nuevo “deber ser”, me gustaría cerrar con la invitación a pensar como una revolución permanente. “La dinámica de deponer lo instituido sin instituir al mismo

tiempo una nueva institución remite, a ésta la idea de revolución permanente. El problema de la revolución permanente es el de una potencia que no se desarrolla nunca en acto, y en cambio sobrevive a él y en él” (Agamben, 2005:16).

Creo que sería extremadamente importante llegar a pensar de un modo nuevo la relación entre la potencia, el acto y el pensamiento como una experiencia en relación con las prácticas corporales y el cuerpo, y este ejercicio del pensar no puede cristalizarse de una vez y para siempre.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lescano, A. & Rocha Bidegain, L. (2011). *La museificación del cuerpo en la gimnasia*. en prensa.
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>