



---

## JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

---

Título de la ponencia: "Modernidad, Educación Física y Poder: el cuerpo disciplinado, corregido y cultivado".

Autora: María Inés Landa

Pertenencia institucional : Becaria CONICET/ALBAN CEA-UNC, FAHCE-UNLP

Eje temático: 4. "Educación Física y Educación Corporal. Matrices Culturales".

### Resumen

Pensar la categoría cuerpo como producto sociocultural y emplazarlo en el contexto de la modernidad es uno de los tantos modos posibles de abordar el problema del cuerpo en/de la educación física. El cuerpo, objeto esquivo, se nos (re)presenta como una realidad poliédrica y escurridiza. Dicha característica de nuestra categoría nos reclama un tratamiento preciso de la noción de cuerpo y la explicitación de los marcos teóricos-epistémicos en los cuales situamos los análisis propuestos. En este sentido, la ponencia analiza a partir de la perspectiva genealógica elaborada por Foucault y los estudios históricos desarrollados por Vigarello, los procesos de enculturación que han atravesado a los cuerpos modernos y los dispositivos que han otorgado sentido a las concepciones de cuerpo que cotidianamente se actualizan en las clases de la Educación Física. Finalmente se intentará avanzar en el interrogante de por qué pensamos como pensamos el cuerpo en la Educación Física, resaltando en la reflexión sobre aquellos aspectos que se vinculan a las modalidades de intervención que los educadores corporales implementamos en el marco de nuestras prácticas de enseñanza.

### I. Introducción:

La ponencia propone una reflexión sobre el cuerpo de la educación física, analizado desde la perspectiva genealógica elaborada por Foucault y los estudios históricos desarrollados por Vigarello. Enmarcar el análisis en dicho encuadre epistémico supone en primer lugar recuperar las conceptualizaciones de cuerpo subyacentes a sus propuestas teóricas. Es decir que, la palabra cuerpo, antes que constituir un reducto sustancial desde el cual delimitar un objeto, en el marco del presente ensayo, es referida en su condición de tópico-analítico-específico, el cual adquiere consistencia al interior del instrumental teórico que constituye, en líneas generales el abordaje que aquí sugerimos.

Desde su génesis, nuestro campo disciplinar, ha estudiado e indagado el problema del cuerpo, su educación (su entrenamiento y su perfeccionamiento), desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Asimismo, todos los intentos de proporcionar una definición universal y exacta sobre lo que es "el cuerpo de la educación física" han concluido como empresas fallidas. La complejidad que encarna la realidad poliédrica de nuestra categoría, ha derivado en intensas batallas entre los distintos actores que se inscriben en las diferentes corrientes que fueron configurando y configuran el capital teórico de nuestra disciplina.

Un recorrido por las múltiples acepciones que ha ido adoptando el concepto del cuerpo en la educación física, (nos) conduce hacia un conjunto de creencias y definiciones que más que proveer claridad a nuestra noción, la ubican en un terreno de ambigüedad conceptual e imprecisión terminológica. Investigación que excede los objetivos del presente escrito, el cual tan solo pretende esbozar los procesos de enculturación que han atravesado los cuerpos modernos y trazar determinadas conexiones con las concepciones de

cuerpo que se actualizan en las prácticas de los profesores de educación física. Sin embargo, señalamos el problema de la fragmentación y confusión conceptual que subyace a las prácticas de nuestra disciplina, como un modo de advertir los problemas que nuestra categoría presenta al interior del campo de la educación física nuestro.

Asimismo, cabe resaltar, que la pregunta acerca del valor epistemológico-analítico del cuerpo, como concepto específico de nuestra disciplina, sobrevive a la investida del positivismo así como del humanismo. El cuerpo, en tanto significativo por excelencia de nuestra labor profesional semantiza una dimensión de lo humano que otras categorías no han podido nombrar. Sin embargo, a lo largo de nuestros estudios, hemos encontrado que la misma evidencia su potencial explicativo sólo en el marco argumentaciones específicas. Desde nuestra perspectiva, el arsenal teórico-metodológico seleccionado en toda reflexión sobre lo corporal exige un encuadre particular a la medida de la problemática que se pretenda abordar. Parafraseando la reflexión wittgensteniana en torno al problema del significado, es posible afirmar que es el uso de la categoría cuerpo, en cadenas significantes específicas, lo que dictaminará la potencia, la funcionalidad y la pertinencia de dicho concepto para la producción de un saber que pueda operar productivamente en el campo de la educación corporal.

En consecuencia, la riqueza de nuestra propuesta, no reside tanto en la temática que desarrollamos, pues la misma ha sido objeto de una reflexión sistemática por parte de reconocidos intelectuales de nuestro campo disciplinar, sino en el ejercicio que aquí proponemos; el cual es, en términos bourdieanos, actualizar reflexivamente las limitaciones de nuestra categoría y explicitar el instrumental teórico-metodológico desde donde se está pensando el problema del cuerpo en la educación física.

Considerando los objetivos trazados en el párrafo anterior, la exposición de la ponencia se organiza en tres ejes :

- 1) Presentar en líneas generales las conceptualizaciones foucaultianas en torno al poder y las sociedades modernas (capitalistas).
- 2) Situar(nos) en el contexto de las relaciones entre modernidad, ciencia, y cuerpo: época en la que emerge como disciplina la Educación Física.
- 3) Recapitular brevemente la visión histórico-cultural de las pedagogías corporales que presenta Vigarello (2005) en su libro *Corregir el cuerpo*.
- 4) Concluir con una reflexión sobre las potencialidades de los marcos conceptuales críticos sugeridos en este artículo, como un modo posible de trascender las limitaciones de las concepciones de cuerpo heredadas de las tradiciones teóricas que dominan el campo de la educación física y sus prácticas.

## **II. Modernidad, cuerpo(s), y disciplina(s): pensando desde Foucault:**

En relación a la vasta obra que nos ha legado Michel Foucault, nuestra propuesta se enmarca en su periodo genealógico, al interior del contexto específico que traza en torno al poder disciplinario; y la conceptualización de cuerpo que recuperamos es aquella que refiere a los cuerpos inscriptos en sociedades determinadas, las cuales concibe, entre otros aspectos, como atravesadas por relaciones de poder.

Según Foucault, en la diagramática de las sociedades disciplinarias, el objetivo del poder es crear cuerpos que sean *productivamente fuertes* (en término económicos de utilidad) y *políticamente dóciles* (Foucault, 2002: 142). De este modo, la disciplina hace que el ejercicio disciplinario del poder sea soportable. El panóptico en este sentido encarna esta operatoria de poder, relaciones de fuerza que se caracterizan por su invisibilidad (Foucault, 2002: 199-230).

*“El poder disciplinario es el poder que se ejerce de modo efectivo pero invisible, es el poder que nos lleva a introyectar la norma, es el poder que nos lleva a disciplinarnos a nosotros mismos, a normalizarnos a nosotros mismos. Este poder funciona efectivamente, no es que necesita imponerse (Castro, 2004)”.*

En su texto *Vigilar y Castigar* Foucault (2002) tematiza las disciplinas en su calidad de modalidades específicas de poder, las cuales se diseminan por el espacio social y se instituyen como tecnologías de poder durante el periodo de la modernidad para resolver problemas de una época determinada <sup>[1]</sup>. En este sentido Foucault (2002) define a las disciplinas como *“una técnica de ejercicio de poder que no fue totalmente inventada sino en sus principios elaborada durante el siglo XVIII.”* Y advierte, *“(…) a distinta necesidades, a diferente funcionalidad, distinto tratamiento del cuerpo (…) hasta el siglo XVIII el cuerpo (…) había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX el cuerpo (…) deja de ser aquello (…) para convertirse en algo que debe ser reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar (Foucault, 1990a:133; Nievas, 1999: 54)”*. Un cuerpo, en síntesis productivo y sin capacidad de rebelión. El cuerpo moderno (y capitalista) es un cuerpo cuya capacidad de trabajo se ha mercantilizado, convirtiéndose en fuerza de trabajo. Como toda mercancía ha de ser intercambiable para lo cual es menester que sea homogéneo, medible, normalizado, registrable, codificable *“sustiyéndose así la individualidad, el hombre memorable por la del calculable”* (Foucault, 2002: 198).

Una de las tantas disciplinas que emergieron durante la época citada en el párrafo anterior, y que se inscribió en los proyectos políticos y económicos trazados por los estados modernos, es la educación física, la cual se configura como una práctica de intervención racional-pedagógica destinada a completar la formación integral del sujeto moderno por vía de los ejercicios físicos (Ainsestein, 2006: 97-98). En el próximo apartado ahondaremos en los procesos de enculturación de los cuerpos modernos, y en las derivas de las tácticas de las pedagogías corporales, acontecimientos que nos narran sobre la maduración de los mecanismos de poder que han atravesado desde sus comienzos la conformación de nuestro campo disciplinar.

### **III. El cuerpo de la educación física y sus relaciones con los discursos científicos y urbanos.**

Tal como venimos enunciando, desde el abordaje escogido, el campo de la educación física es pensado como un producto histórico, resultado de procesos y prácticas sociales que se inscriben en un momento epocal específico: la modernidad. Por ello, en este apartado, profundizaremos en las características de dos discursos (el de la ciencia moderna y el de la urbanidad) que asumieron un matiz protagónico en la creación de los estados modernos, e intentaremos señalar algunas de las principales influencias que los mismos han ejercido en la educación física. Para ello, recurriremos a la perspectiva culturalista e histórica que propone Vigarello (2001) en su libro *Corregir los cuerpos*.

Pero antes, consideramos necesario detallar, cuales han sido los elementos teóricos que han motivado nuestra inclinación hacia este autor francés. Además de su valiosa producción sobre la historia del cuerpo en las sociedades occidentales, nos interesa particularmente la estrategia analítica que nos propone, al colocar la dimensión de lo corporal en el centro de sus investigaciones históricas y culturales. Para Vigarello, *el sujeto occidental es la culminación de un intenso trabajo sobre el cuerpo* (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007a: 22). En su perspectiva histórico-cultural, la categoría cuerpo adquiere una tonalidad multifacética en la cual se relacionan y entrecruzan representaciones, creencias, mitologías, técnicas (corporales), prácticas y discursos. Todos elementos constitutivos, según este autor, de los modos de

hacer y de sentir *del hombre concreto, del hombre vivo, del hombre de carne y hueso* (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007a: 16).

Si bien, Vigarello (2005) sitúa sus análisis históricos sobre las pedagogías corporales en el contexto de Europa, y principalmente en Francia. Lo cual ciertamente aporta más a las problemáticas del campo de la educación física francesa, que a los de la argentina. Hallamos en sus planteos ciertas correspondencias con algunas de los problemas que atraviesan a las prácticas de los educadores corporales argentinos.

Más allá de algunas diferencias que tenemos con su propuesta, las cuales estamos trabajando y comunicaremos en próximas producciones, evaluamos como iluminador su abordaje para una reflexión crítica de nuestro campo disciplinar. Cómo muchos de los estudios sobre la historia de la educación física nos vienen mostrando, ésta se ha (re)presentado como una institución clave para la construcción y (re)producción de los cuerpos de los ciudadanos modernos. En dicha dirección, las inflexiones de la cultura del cuerpo en las sociedades occidentales que Vigarello (2005, 2007a, 2007b) nos presenta en varios de sus textos, amplía la mirada del profesor de educación física hacia el contexto social-económico-político ensanchando de este modo el horizonte de reflexión hacia espacios de comprensión más complejos, que retroalimentan el saber que éste ya posee sobre sus propias prácticas y campo disciplinar, posibilitando así un entendimiento más completo de los cambios que observa en sus prácticas profesionales y escolares.

Retornando a la temática de este apartado, a continuación puntuaremos algunos de los elementos que recuperamos del texto *Corregir el cuerpo* de Vigarello (2005) que a nuestro entender posibilitarían en el sentido referido en el párrafo anterior, la construcción de prácticas reflexivas al interior de nuestro campo disciplinar.

Para Vigarello (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007b:16), a partir del siglo XIX, *el cuerpo aparece como resultado de una construcción, de un equilibrio entre dentro y fuera, entre la carne y el mundo. Un conjunto de reglas, un trabajo cotidiano de apariencias, de complejos rituales de interacción, la libertad de la que disponemos para jugar con las fronteras del estilo común, las posturas, las actitudes inducidas, las formas habituales de mirar, de estar, de moverse, componen la fábrica social del cuerpo*. Cómo ya lo había mostrado Foucault (2002), y Vigarello (2005) profundiza en su obra, durante el siglo XIX se produce una inflexión en relación al modo en que los sujetos occidentales pensamos/sentimos/vivimos nuestros cuerpos: *de un cuerpo (re)presentado como microcosmos, reflejo del universo, con su dispersión de materias y nombre arquetípicos (siglo XVI), a un cuerpo concebido como máquina (siglo XVIII)*, lo que se asiste a partir del siglo XIX es la imposición sistemática de dispositivos institucionales y discursivos que inscriben al cuerpo en la *lógica dominante de la energética* (Vigarello, 2005: 9-18, 239-246). En estrecha vinculación con el desarrollo de las pedagogías corporales, siendo éstas parte del conjunto de los dispositivos mencionados, emerge en el contexto de las escuelas modernas nuevas teorizaciones que prescribían orientaciones de movimientos que se regían tras los principios de la eficiencia y la regulación energética (Vigarello, 2005).

Si colocamos dichas inversiones en marcos analíticos que problematicen a su vez las mutaciones sociales macros que se estaban viviéndose en las sociedades europeas a lo largo del siglo XIX, posiblemente la reflexión adquiera tonalidades que pinten realidades corporales más complejas y que (nos) permitan ver la multiplicidad de dimensiones en las que se inscriben los cuerpos de los sujetos occidentales productos de la época citada. Precisamente ésta es una de las aristas del pensamiento de nuestro autor que nos parece más lúcida: el modo cómo integra las renovaciones que se producen al interior de las pedagogías corporales que indaga con los cambios sociales más amplios de la cultura.

Durante la conformación de los estados modernos europeos, se establecieron dos objetivos que resultaron centrales en lo que fue la progresiva consolidación de los principios morales y políticos que se impusieron en las sociedades europeas a lo largo del siglo XIX : a) construir una política unificada en el

marco de procesos competitivos entre las naciones europeas y b) desplazar la iglesia y las ideas religiosas al orden de lo privado y sustituirla por el discurso político-racional, los saberes científicos y las instituciones disciplinarias (hospitales, escuelas, fábricas, etc.). <sup>[2]</sup>

En el contexto de los proyectos mencionados, las prácticas de la urbanidad y de la ciencia se desarrollan en un juego de alianzas y complementariedades que colaborarían de sobremanera a concretar los objetivos de las políticas de modernización diseñadas durante el siglo XIX. Por un lado, la urbanidad se configura como respuesta al problema de la conglomeración demográfica en las ciudades, mientras que la ciencia se articula a la política corporal instaurada por las prácticas urbanas como un discurso que legitima los órdenes corporales y espaciales que impone “la ciudad” (Pedraza, 1998, 2004, Foucault, 1996a: 163-194). Así es como se crean los sistemas educativos y se diseñan los proyectos de escolarización total, cuyo objetivo principal fue el de transformar a las masas en ciudadanos capaces de dirigir sus propias actividades productivas (Boli y Ramirez, 1999). Es en éste contexto donde se inscriben las transformaciones en las prácticas corporales y pedagógicas. La fisiología, el discurso higienista y la razón económica fueron los criterios utilizados para la regulación de las conductas, los saberes, y los espacios en la escuela moderna (Vigarello, 2005). Tal como podemos deducir del desarrollo argumentativo que se viene realizando, durante el siglo XIX la educación física también se integra al referido proyecto político-económico de los estados-nación, y referenciada en la ciencia moderna se fue construyendo al interior del espacio escolar como una pedagogía de la postura principalmente centrada en el desarrollo de un gesto corrector, para luego desplazar sus intervenciones no ya en el movimiento del cuerpo externo, si no ingresar a sus interioridades, es decir regular, administrar y dosificar a través de series de ejercicios las energías corporales de los futuros ciudadanos (Vigarello, 2005: 201-204).

Los modelos de cuerpo y las visiones de movimiento en las prácticas escolares de la educación física en Argentina (Ainsestein y Scharagrodsky, 2006), no distan mucho de los principios que hemos desarrollado a lo largo del presente apartado. Sin embargo, tal como venimos explicitando, lo que nos interesa remarcar aquí, es la articulación que hemos realizado entre las propuestas teóricas de los dos autores trabajados, la cuales (nos) aportan un prisma desde donde es posible analizar las realidades corporales de los diversos contextos sociales: es decir, pensar el cuerpo al interior de procesos sociales, históricos, políticos, económicos, colocando nuestra categoría en el campo de lo cultural, concebida ésta como resultado de una construcción sociohistórica y atravesada por relaciones de poder.

#### **IV. Reflexiones finales:**

Más que a modo de cierre, en estas reflexiones finales, lo que propongo es continuar con la dinámica de la crítica y la pregunta. Foucault y Vigarello, sus estudios sobre el poder y los cuerpos occidentales, no son sino lentes que abren horizontes de pensamiento para indagar los problemas que nos preocupan a los educadores corporales. Pensar la categoría cuerpo como producto sociocultural y emplazarlo en el contexto de la modernidad es uno de los tantos modos posibles de abordar el problema del cuerpo en/de la educación física. El cuerpo, objeto esquivo, se nos (re)presenta como una realidad poliédrica y escurridiza. Precisamente es en su inasibilidad y plurivocidad donde radica la potencialidad de esta categoría que tanto interesa a los maestros del cuerpo. Nos insta a revisar, enfocar y desenfocar la mirada de los lugares habituales, donde frecuentemente suele ser encorsetado el estudio de las prácticas corporales. Su estudio demanda una heterogeneidad de puntos de partida.

Sostenernos en este movimiento que es el pensamiento es lo que un autor como Foucault invita a sus lectores. Si atendemos a las advertencias de Canguilehm (2004) en relación a los procesos de normalización del pensamiento, lo que quisiera resaltar de nuestra propuesta es, en primer lugar, el abordaje crítico de los autores que aquí recuperamos y , por otra parte el esfuerzo analítico que

realizamos al tensar sus teorías con los problemas de nuestro campo disciplinar. *La forma que tiene la gente de actuar o de reaccionar está ligada a su forma de pensar* (Foucault, 1990b:148), y el pensamiento se inscribe al interior de un sistema de significaciones, un orden simbólico y una racionalidad particular. Este es lo que debe primar como telón de fondo en toda intervención, indagación y reflexión que realizamos los profesores de educación física.

Las palabras, un tanto abstractas del párrafo anterior cobran materialidad en las siguientes categorías extraídas de una serie de entrevistas realizadas a estudiantes de cuatro profesados de educación física de Córdoba: cuerpo solo, cuerpo/sujeto, cuerpo propiedad, cuerpo libre, cuerpo típico/cuerpo atípico, cuerpo de la ciencia (psicología, de la biología), cuerpo-técnica, cuerpo/movimientos expresivo, mercardeo de los cuerpos, estratificación de los cuerpos en relación a la clase social y las profesiones, cuerpo/hombre integral (Landa, 2006; Magallanes y Scribano, 2006). En ellas se visibilizan: a) creencias, teorías y prácticas de los paradigmas dominantes en nuestro campo disciplinar, b) las realidades laborales en las que se insertan los educadores corporales, c) las problemáticas sociales, políticas y económicas que atraviesan los contextos donde se inscriben las prácticas de la educación física, y d) los contenidos que se transmiten en los procesos de formación profesional que atraviesan los estudiantes de educación física. Las mismas se recuperan con el objetivo único de evidenciar la importancia de la construcción de un pensamiento autónomo por parte de los educadores corporales, por un lado, y por el otro, para señalar la utilidad de los abordajes que tematizan el problema del poder, entendidos éstos como herramientas de indagación para la práctica de la investigación en la educación física.

Este apartado final ha estado girando en torno a la pregunta por el pensamiento en la educación física: ¿Por que pensamos como pensamos los profesores de educación física? Afortunadamente, en el presente algunas instituciones universitarias y terciarias se encuentran debatiendo sobre como abordar este problema. En este sentido, el presente ensayo, se inscribe al interior de la problemática referida: ¿Cómo construir un saber que de cuenta de la realidad de los cuerpos de los sujetos que participan de y configuran las diferentes prácticas corporales?

Los paradigmas reduccionistas y dualistas que han dominado la producción del conocimiento en la educación física, han obviado por muchos años, el análisis de la dimensión subjetivo/política del cuerpo y de las prácticas corporales en el orden de lo educativo/social. Dichas desatenciones han repercutido en nuestro campo disciplinar bajo la forma de prácticas tecnocráticas, productos de las relaciones de saber y poder en el cual ha estado inscripta históricamente nuestra disciplina (Crisorio, 2000; Giles, 2001) ¿Cómo ir más allá de las investigaciones experimentales y los diagnósticos pedagógicos? ¿Qué otros marcos interpretativos podemos crear para dar cuenta de las vivencias de los sujetos que participan de nuestras prácticas de enseñanza? ¿Cómo indagar lo social de nuestras prácticas desde una creatividad que impulse hacia una construcción de un saber por parte de los educadores corporales que trascienda las limitaciones de las tradiciones teóricas heredadas? Develar, desocultar las relaciones de poder que atraviesan nuestras prácticas es una forma de posicionarse desde lo político frente al propio campo disciplinar y la sociedad. Quizás ha llegado el momento en que los educadores corporales comencemos por preguntarnos por los regímenes de los dispositivos sociales de regulación de los cuerpos, sentimientos y pensamientos que se actualizan en nuestras prácticas de enseñanza, de gestión y de investigación.

## V. Bibliografía:

**Ainsestein, A. (2006)** "El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar" en Aingestein, A. y Scharagrodsky (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

**Ainsestein, A. y Scharagrodsky (2006)** *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

- Boli, J. y Ramírez, F. (1999)** “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial” en Enguita, M. (1999) *Sociología de la Educación*, Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005)** *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: SXXI.
- Bracht, V. y Crisorio, R. comp. (2003)** *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* La Plata: Ediciones Al Margen.
- Canguilehm, G. (2004)** “El cerebro y el pensamiento” Conferencia presentada en la Sorbonne para M.U.R.S. Traducción. Ernesto Hernández.
- Corbin, A., Courtine, J. y Vigarello, G. (2007a)** *Historia del cuerpo. Del Renacimiento a la Ilustración*. Tomo I. Taurushistoria: España.
- Corbin, A., Courtine, J. y Vigarello, G. (2007b)** *Historia del cuerpo. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. Tomo II. Taurushistoria: España.
- Candrea de Susacasa, A., Crisorio, R. y GEPDEF (1996)** “Educación Física Identidad y Crisis”, en *Revista Stadium* n° 169, Buenos Aires: Stadium.
- Castro, E. (2004)** “Cuerpo y Subjetividad: una lectura de la obra de Michel Foucault” En: *Apuntes del Seminario sobre Michel Foucault*. En: Maestría en Educación Corporal. La Plata: UNLP-FAHCE
- Crisorio, R. (1998)** “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, en *Revista de Educación Física & Ciencia*, año 4. La Plata, Departamento de Educación Física FaHCE-UNLP, pp. 75 – 81.
- Crisorio, R. (2000)** “¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?” Ponencia presentada en el 6to Congreso COPIPEF. Córdoba.
- Crisorio R. (2003)** “Educación Física e Identidad: Conocimiento, Saber y Verdad” en Bracht, V. y Crisorio, R. comp.(2003)*La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1990a)** *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa: México. D.F.
- Foucault, M. (1990b)** *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996 a)** *Historia de la sexualidad*, Madrid, Editorial SXXI.
- Foucault, M. (1996 b)** *La vida de los hombres infames*. La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2002)** *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: SXXI.
- Giles, M. (2001)** *La gestión en Educación Física como problema*. Revista Educación Física y Ciencia. 2002/2003 6, La Plata: Departamento de Educación Física FaHCE-UNLP, pp. 7-21.
- Landa, M. (2006)** *La investigación en los Profesorados de Educación Física en Córdoba: condiciones y experiencias de formación en los estudiantes* presentado en Congreso de Educación Física IPEF, Córdoba. (Formato CD).
- Landa, M. (2007)** Experiencia, compromiso, distanciamiento: un “hacer reflexivo” el lugar del cuerpo en la Educación Física, en Scribano, A. (2007) *Policromía corporal. Cuerpos, Grafías y Sociedad*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.
- Landa, M. y Marengo, L. (2007)** *Cuerpo del trabajo en el capitalismo flexible: lógicas empresariales de gestión de energías y emociones. Jornadas de estudios interdisciplinarios sobre cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s).Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Córdoba: UNC/CEA-CONICET.
- Magallanes, G. y Scribano, A. (2006)** “Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social” Proyecto seleccionado en la Convocatoria IPEF, Córdoba. Informe final (documento inédito).
- Nievas, F. (1999)** *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Pedraza Gómez, Z. (1998)** *La cultura somática de la modernidad* en Restrepo, et.alt (eds) *Cultura, política y modernidad*, Colombia, Ces/ Universidad Nacional
- Pedraza Gómez, Z. (2004)** “El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y Pensamiento Social” En *Revista Iberoamericana* <http://www.iberamericana.de/articulos-pdf/15-pedraza.pdf> (Consulta: 25 de abril del 2008)
- Vigarello, G. (2005)** *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

---

[1] Instituciones tales como los hospitales, las escuelas, las cárceles, las fábricas emergen ante problemas como la sobrepoblación, las epidemias, los problemas de higiene, la hambruna, la criminalidad, etc. Estas instituciones nacen como respuesta a diversos problemas sociales que se vivieron durante la conformación del sistema capitalista (Foucault, 2002: 142; 222).

[2] Ver: Boli, J. y Ramirez, F. (1999), Foucault (1990a, 1996b, 2002).