



Entre el cuerpo y Amavet: Planes y programas en Educación Física. El Profesorado y Licenciatura en Educación Física UNLP- FaHCE

Between the body and Amavet: Curricula and syllabi in the Physical Education. Bachelor's degree and teacher training course at FaHCE, UNLP

Entre o corpo e a Amavet: Planos e Programas em Educação Física Curso de Formação de Professores e Bacharelado em Educação Física UNLP- FaHCE

Bárbara S Visciglia

*Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET),
 Argentina*

barbara.visciglia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7730-3996>

RESUMEN:

El presente escrito pretende indagar sobre aquellas concepciones teóricas que circulan en los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en torno al cuerpo, y si es visible la teoría de Amavet en relación a dicho concepto, tanto en estos planes como en los programas de las materias Educación Física I a V. Pensar la teoría amavetiana se vuelve sustancial, dado que dicho autor fue el creador de la carrera del profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, problematizar el concepto de cuerpo en el plan permite ampliar la perspectiva en términos conceptuales, así como visibilizar e indagar las teorías que forman parte de él. En síntesis, el estudio comenzará analizando la teoría amavetiana en torno al concepto de cuerpo, para, luego de establecer ese marco teórico, realizar un análisis y reflexión en torno a dicho concepto en los documentos ya establecidos, al tiempo que indagará qué otras teorías circulan en torno al cuerpo.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, Educación Física, Amavet, Profesorado, Licenciatura.

ABSTRACT:

This paper aims to examine the theoretical conceptions with regard to "the body" and whether Amavet's theory can be identified in this concept, both in the curricula and the syllabi of the Physical Education I to V courses of the Physical Education courses from Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación of Universidad Nacional de La Plata. Thinking about Amavet's theory has become substantial, given that this author was the creator of the Physical Education courses at Universidad Nacional de La Plata. Similarly, problematizing the concept of the body in the curricula allows broadening the perspective of this concept, as well as making visible and investigating the theories behind it. In conclusion, the study sets out from the analysis of the Amavetian theory in relation to the concept of "body" in order to establish a theoretical frame, and then offer an analysis and reflection about the mentioned concept in the contributions chosen, while investigating other theories in relation to the body.

KEYWORDS: Body, Physical Education, Amavet, Teaching training, Bachelor's degree.

RESUMO:

Este trabalho visa investigar as concepções teóricas que circulam nos currículos de Formação de Professores e Bacharelado em Educação Física da Faculdade de Ciências Humanas e Educação da Universidade Nacional de La Plata a respeito do corpo, e se a teoria de Amavet é visível em relação com esse conceito, tanto nesses planos como nos currículos das disciplinas de Educação Física I a V. Pensar na teoria de Amavet torna-se substancial, já que este autor foi o criador do curso de Educação Física da Universidade Nacional de La Plata; da mesma forma, problematizar o conceito de corpo no plano nos permite ampliar a perspectiva em termos conceituais, além de tornar visíveis e investigar as teorias que fazem parte dele. Em suma, o estudo começará por analisar a teoria de Amavet sobre o conceito de corpo e, após estabelecer esta estrutura teórica, analisará e refletirá sobre este conceito nos documentos já estabelecidos, ao mesmo tempo que investigará quais outras teorias circulam ao redor do corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Educação Física, Amavet, Formação de Professores, Bacharelado.

Recepción: 10 Junio 2022 | Aprobación: 15 Septiembre 2022 | Publicación: 01 Octubre 2022

Cita sugerida: Visciglia, B. S. (2022). Entre el cuerpo y Amavet: Planes y programas en Educación Física. El Profesorado y Licenciatura en Educación Física UNLP- FaHCE. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e235. <https://doi.org/10.24215/23142561e235>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

INTRODUCCIÓN

El objetivo central del presente trabajo es analizar el concepto de cuerpo planteado por Alejandro Amavet, y ver si esta concepción prevalece en el plan actual del Profesorado en Educación Física y en los programas de Educación Física I a V. Comenzaremos por un breve análisis del concepto establecido, tal y como fuera planteado por Amavet, y por las ideas disparadoras y los interrogantes que movilizaron este trabajo, como por ejemplo: ¿por qué pensar a Amavet y sus concepciones en el plan actual del Profesorado y Licenciatura en Educación Física en la FaHCE- UNLP del año 2000?¹

Si la perspectiva amavetiana buscaba alejarse de las concepciones que circulaban en el campo disciplinar de la Educación Física en la década del 60, y por tal razón realiza una construcción del concepto de cuerpo que difiere de las que estaban en boga en ese momento, resulta interesante visualizar qué sesgos de esta teoría – si es que los hay – se pueden ver en el plan de estudios y en los programas de Educación Física I a V; y, de no estar presentes, ¿qué teorías en torno al cuerpo circulan en dichos documentos?.

Antes de emprender el análisis, es vital aclarar que el autor fue el creador de la carrera en la Universidad Nacional de la Plata y que, como señala Fridman (2015), “entre la década del 40 y parte de los 50 la Educación Física oscilaba, en cuanto a la gestión entre depender del campo de la salud, entrar en paralelo con el mismo o tener un rango independiente” (p.32). Por tanto, el establecimiento de la carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación marca un posicionamiento teórico en el cual será necesario detenerse, fundamentalmente para revelar hasta qué punto una teoría fundante es perpetuada en el tiempo más allá de sus interpretaciones.

Asimismo, en sus escritos, Amavet no deja de mencionar la importancia de generar profesores en Educación Física que no sean meros reproductores de una práctica que no es repensada, sino que puedan producir conocimientos desde la investigación, lo que permitiría cierto análisis de la Educación Física en una búsqueda constante de revisión de las prácticas corporales.

Luego de establecer su intención de formación de profesores e investigadores, pasamos al análisis de los conceptos “cuerpo real o vivido” y “cuerpo ser y tener” contruidos por el autor. A partir de este marco teórico, realizamos el rastreo y análisis del concepto de cuerpo en el plan de estudios y los programas de la Educación Física I a V.

El estado de la cuestión de la presente investigación se conforma con los siguientes escritos: el trabajo “Currículum, Educación Física y Formación del Profesorado. El caso del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata” de Alicia Villa (2011). Allí la autora analiza el caso del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, focalizando la atención en cuáles son los cambios sustantivos en sus planes de estudio sobre la formación del profesorado. Su intención es ilustrar las formas en las que el cambio curricular expresa la voluntad genuina de un momento histórico respecto a cómo formar profesores y profesoras en la materia. Con esta explicación del trabajo de Villa, pretendemos poner de manifiesto que su labor no se focaliza en analizar la problemática planteada por nosotros, sino que la autora realiza otro análisis tomando como disparador a Amavet, siendo útil para la elaboración del presente trabajo.

En la misma línea, otro antecedente insoslayable es el texto de Eduardo Galak (2011). Este artículo se propone (re)pensar los sentidos con que se concibió al cuerpo en el Profesorado en Educación Física en la UNLP, principalmente entre los años 1953 y 1970, basándose en los escritos de su fundador en el cual analiza resumidamente el concepto de cuerpo en Amavet, es interesante para nuestra investigación rescatar algunos análisis teóricos realizados en este artículo.

Más tarde, Galak finalizó su tesis doctoral: “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX” (2012). Lo interesante de tener en cuenta en este escrito es que indaga la conformación

del oficio en el contexto de la Educación Física argentina, a raíz de analizar los discursos históricos que dieron nacimiento a la institucionalización de la formación profesional y a la práctica disciplinar. Aquí toma a Amavet para hablar de la conformación de la formación profesional, y es un escrito que permite contextualizar la presente investigación.

Finalmente, se encuentra el libro *Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada* de Ron y Levoratti (2015), en donde es posible observar reeditados los escritos de Amavet, lo cual facilitó el acceso a los mismos, como así también, se cuenta con tres prólogos escritos por profesores de la casa: Carlos Parenti, Jorge Luis Fridman y María Lucía Gayol, Quienes transitaron parte de su formación inicial y su ejercicio profesional en el profesorado junto a Amavet. Todos estos trabajos son relevantes a la hora de comprender contextualmente y bajo una perspectiva personal académica los escritos del autor en cuestión.

METODOLOGÍA

Este trabajo se realizará bajo un enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, en lo que refiere al análisis del contenido curricular. Para el abordaje de nuestro problema de investigación nuestras fuentes principales fueron: el plan de estudios y programas de Educación Física I,II,III, IV y V. Los mismos fueron seleccionados por su relevancia como asignaturas, por un lado, porque pertenecen al tronco de asignaturas comunes tanto para la licenciatura y el profesorado en Educación Física siendo estructurales en la carrera, dada su especificidad; y por el otro, dado que pertenecen al trayecto de formación teórico-práctica en Educación Física.

Además, pretendemos realizar un trabajo genealógico con el fin de rastrear las nociones tradicionales del cuerpo en torno a la teoría amavetiana y analizar así su presencia o ausencia en la Educación Física actual, mediante los enfoques mencionados en el párrafo anterior. No obstante, si hablamos de genealogía no podemos dejar de mencionar que, tal como apunta Castro (2004): “La genealogía estudia la formación a la vez dispersa, discontinua y regular [de los discursos]” (p. 225). En este punto, nos permite pensar y repensar las teorías del pasado para resignificarlas en el presente, por eso su discontinuidad.

¿POR QUÉ PENSAR A AMAVET Y EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUAL?

Ahora bien, pensar la teoría amavetiana en el plan de estudios actual no es una idea muy descontextualizada, si se considera que Amavet fue el creador, o mejor dicho quien pensó y puso en marcha la carrera del Profesorado en Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en 1957. Asimismo, fue un pionero en plantear la problemática del cuerpo: al repensar el concepto logró tener una perspectiva diferente a la que se venía trabajando hasta el momento, centrada en una corriente fisiológica. Reflexionar sobre el cuerpo desde una perspectiva exclusivamente biologicista resulta bastante acotado, si tenemos en cuenta que la Educación Física, dentro de la cual se enmarca este análisis, cuenta con un abordaje cultural, político y social. El cuerpo actualmente es un tema atravesado por relaciones sociales y culturales y, en efecto, la consideración de estos aspectos se hace indispensable.

Para construir sus teorías y reflexiones, Amavet se sostiene en lecturas fenomenológicas y otras teorías que estaban en boga en la década del 50, como la teoría de la Gestalt, el marxismo o el pragmatismo instrumentalista de Dewey. Así, pensar la perspectiva amavetiana y su posicionamiento en el periodo en el cual piensa la carrera –y su fundamentación en el plan de estudios de ese entonces – genera una ruptura epistemológica: hasta el momento se hablaba del cuerpo en términos exclusivamente fisiológicos,² sin lugar para otras dimensiones que el autor pudo pensar a partir de la fenomenología.

El concepto de *ruptura epistemológica* proviene del libro de Gastón Bachelard (2000). En palabras simples, y hasta demasiado generales, es cuando aparece una nueva corriente de pensamiento que irrumpe y genera

un corte, una nueva forma de visibilizar y reflexionar, favoreciendo el cambio de perspectiva e invitando a desnaturalizar aquello que se venía pensando siempre de la misma manera.

Pensar entonces la teoría de Alejandro Amavet en el plan de estudios actual es pertinente en tanto fue este profesor quien permitió analizar dicha disciplina desde otra óptica y promover su función productora de conocimiento y no reproductora.

Es decir, la construcción de su teoría se basaba en la búsqueda de una formación de profesores que sean capaces de pensar sus prácticas y no ser meros reproductores, como si copiaran y pegaran actividades sin pensarlas.

A los efectos de preparar no solamente profesores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros investigadores, el plan tiende a asegurar que su formación, además de específicamente teórico-práctica, sea completada por aspectos motivadores de experiencias y vivencias que enfrentarán al estudiante con los problemas concretos de la educación, en los distintos ciclos de la enseñanza y los de la comunidad en general (Villa, 2000, p. 9).

En este contexto, para adentrarnos en la teoría de Amavet y el concepto nodal en cuestión (el cuerpo), se abordará el análisis de uno de los tres cuadernillos escritos por el autor en el cual presta especial atención al cuerpo.³ Asimismo, en este “Cuadernillo N°3” podemos registrar una novedosa perspectiva que nuestro autor incorpora ya en la década del sesenta. En consecuencia, en ese documento brinda algunos argumentos que se manifiestan en las discusiones actuales respecto de la educación del cuerpo. Por ejemplo:

Lo cierto es que tal nueva manera de pensar el cuerpo no está siendo aprovechada por esa educación que se hace llamar “física”, ni por cualquiera otra de las educaciones que parten de un compartimiento utópico del ente corporal para reclamar su prioridad (Amavet, 1969, p. 5).

Esta cita pone de manifiesto dos cuestiones interesantes: por un lado, subraya la importancia de la reflexión del concepto de cuerpo; por el otro, es innovadora en tanto su interés no se reduce solamente al área de la Educación Física, sino que se inscribe en el campo de la Educación. En este sentido, se considera que la presente teoría señala un antecedente clave para comprender las perspectivas actuales que constituyen la formación en el campo académico.

Ahora bien, se considera que Amavet fue un sujeto que le dedicó mucho tiempo a la reflexión minuciosa de los conceptos, se hace imprescindible el análisis del cuerpo en el área.

Asimismo, dicha categoría teórica es un tema que atraviesa a diversas disciplinas, sin embargo, en nuestro campo disciplinar es un tema que, y retomando la tesis doctoral de Ricardo Crisorio, la Educación física no ha problematizado al cuerpo hasta los noventa del siglo pasado:

Probablemente porque desde el principio asumió como propio el cuerpo como sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto, es decir, el organismo. Esto no es extraño, puesto que nació de ella, [...]. Hay algunas excepciones, por supuesto, de las que nos interesa mencionar dos, también como homenaje: André Rauch, que nos ha permitido formalizar la idea de un cuerpo “usina” que se distingue, precisamente a fines del siglo XIX, del concepto de cuerpo “máquina”; y Alejandro Amavet, impulsor de la creación primero de la sección Educación Física del Departamento de Ciencias de la Educación y después del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades en la Universidad de La Plata, Argentina, quien desde una perspectiva fenomenológica procuró indagar si somos o tenemos un cuerpo (Crisorio, 2010, p. 6).

Ahora bien, el interés en torno a analizar los sesgos de dicha teoría es en la inquietud de los constructos de las teorizaciones ¿hasta qué punto se continúa transmitiendo la teoría Amavetiana en torno al cuerpo en los programas mencionados y en el plan de estudios?, ¿este constructo teórico nos permite pensar otras formas de teorización o nos deja anclados en la fenomenología? Estos interrogantes nos permiten seguir problematizando y repensando el cuerpo en el campo disciplinar de la Educación Física.

Volviendo a Amavet, el autor elabora una distinción o aclaración definiendo y estableciendo lo que denomina “cuerpo real o vivido”:

La búsqueda de una base originaria, organizadora y operacional, de toda educación humana, se dirige hoy hacia el cuerpo vivido en su “intimidad consigo mismo” (forma psíquica) y en su condición de “ser para los demás” (forma corporal), como expresara Max Scheler (Amavet, 1969, p. 7).

En este fragmento se puede visibilizar cierta intención de oponerse a la noción dual cuerpo/mente, y un fuerte posicionamiento que intenta plasmar la noción de cuerpo en sentido integral: como lo uno, como ese hombre integral, cabal, en vinculación con su medio social. De ese modo, se está considerando que sus percepciones sean integradas, sin interrupciones, sin fragmentación, esto es, un cuerpo integrado en todas sus partes, tanto la física como la emocional, la espiritual y la mental.

Dice, al respecto, Amavet:

En donde (lo primero) el cuerpo es “tecnificado” para servir de instrumento a una civilización competitiva, de aspiración cuantitativa y regida por “una moral de éxito”; o bien el cuerpo es “humanificado” (lo segundo), para que sus productos sean realmente humanos, en una constante superación del ser sobre el tener, que lo abra a esa espiritualización cósmica no negada aún por la misma ciencia de avanzada (1969, p. 7).

La cita destaca la posibilidad de pensar, bajo esta teoría, un cuerpo-tener y un cuerpo-ser. Vale aclarar que, cuando se trata de un cuerpo-tener, el cuerpo es tecnificado para servir como instrumento de una sociedad competitiva. Al referirse al cuerpo-ser hace alusión al cuerpo humanificado, para que sus efectos sean realmente humanos.

En este punto, al hablar de cuerpo desde una visión humanista no podemos dejar de mencionar a Ricardo Nassif, contemporáneo de Amavet, y gran apoyo para cambiar el “estatus su denominación por la Sección de Educación Física, siempre dentro del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de humanidades y ciencias de la educación” (Parenti, 2015, p. 20).

Por otro lado, Amavet no queda ajeno a las concepciones humanistas de la educación que circulaban entre los años 50 y 60, tal como podemos visibilizar en la cita expuesta en torno al cuerpo ser y el cuerpo tener; se trata de un periodo de fuerte crecimiento de la actitud crítica en donde se debatía a la educación entre el tecnicismo y el humanismo. Es aquí, en esta época donde nacen las teorías de la liberación y las teorías de la dependencia, por un lado, la idea de que las recetas para el desarrollo vienen de afuera, y por el otro, las ideas de la liberación, no dependen del otro y aquí podríamos relacionarlo con la idea de cuerpo Humanificado de Freire tal como se puede apreciar en la investigación de Nassif, Rama y Tedesco, es sumamente interesante hablar de Freire y sus aportes para pensar la educación, pero a modo de no correr del objeto de esta investigación solo lo mencionamos y abrimos el interrogante para seguir pensando en futuras investigaciones: ¿qué vínculos podemos encontrar, si es posible, entre Freire y Amavet en torno al cuerpo?

Volviendo a la idea misma de cuerpo-tener que había sido problematizada poco antes, Amavet sostiene:

como el cuerpo no tiene una existencia independiente de su presunto poseedor, el acto de pertenencia queda anulado por la vivencia de “ser en él y desde él”; y tanto da que tal relación de pertenencia sea recíproca mientras se mantenga la constatación indubitable del “ser corporeizado”. [...] Pues de esta manera el concepto no queda cerrado en sí mismo, sino abierto a todo orden de posibilidades, especialmente en el orden formativo de toda educación posible (1969, p. 4).

En este sentido, al analizar el cuerpo vivido/real, el autor está pensando y construyendo una idea de cuerpo como unidad: para un mejor alcance y comprensión en términos de desglosar para su análisis, lo divide en dos, por un lado, *corper* (orgánico) y *leip* (vivido). El cuerpo orgánico es concebido como la composición biológica molecular del cuerpo; el cuerpo vivido, en cambio, es ese sujeto cargado de una significación social que explicamos anteriormente. Asimismo, para Amavet el cuerpo reside en el intelecto y las emociones; por lo tanto, plantea que el hombre íntegro debería cultivar su cuerpo y su intelecto de manera indiferenciada, tomando el concepto de “individuo psicofísico diferenciado”, que profundizaremos más adelante.

Esta perspectiva amavetiana busca alejarse de las concepciones que circulaban en el campo disciplinar de la Educación Física en esa época, como la de Romero Brest quien “tomó los fundamentos del saber fisiológico médico provenientes de Europa como fuente insoslayable, sustentando en investigaciones empíricas de tipo

positivista, poniendo énfasis en el rol preponderante del hombre, su fuerza y demás atributos”, tal como describe Parenti (2015, p.16). Así se hizo visible una perspectiva del cuerpo casi exclusiva en términos biológicos. Por tal razón, nuestro trabajo pretende visualizar los sesgos de la teoría de Amavet en el plan de estudios y programas de Educación Física. En efecto, nos preguntamos qué teorías en torno al cuerpo circulan en dichos documentos.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DEL PLAN DE ESTUDIOS

A continuación, se describirá el plan de los estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física y luego se particularizará el análisis en los programas de las Educación Física I, II, III, IV, V. Se escogieron estas asignaturas dado que pertenecen al trayecto de formación teórico-práctica en Educación Física. Cabe aclarar que Amavet toma la decisión de que la carrera forme parte de Humanidades y no de Medicina como ya mencionamos. Finalmente, las asignaturas Educación Física de la I a la V son estructurales dada su especificidad y pertenece al trayecto de asignaturas comunes en el campo disciplinar de la Educación Física, por eso su selección.

Por otra parte, el análisis minucioso del plan de estudios se considera sustancial, dado que el saber docente es “esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana” (Tardif, 2014, p.23). Conocer el plan de estudios 2000 implica entender que el mismo abarca un tronco de asignaturas comunes que lo recorre en su totalidad y que se articula, a determinada altura de su desarrollo, con los trayectos correspondientes a las modalidades Profesorado y Licenciatura en Educación Física –los estudiantes deberán optar por una u otra modalidad, pudiendo cursar la otra posteriormente–.

El tronco de asignaturas comunes en la Licenciatura y el Profesorado incluye los siguientes trayectos de formación teórico-práctica: Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4 y Educación Física 5; Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4. El plan también cuenta con asignaturas de área biológica: Anatomía Funcional, perteneciente al primer año de estudio; Fisiología Humana, correspondiente al segundo año de la carrera; y Fisiología Aplicada a la Educación Física, en tercer año del profesorado. También encontramos el trayecto de formación general, en donde se encuentran asignaturas como: Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, ubicada en el primer año junto con Filosofía; y Sociología, correspondiente al segundo año de la carrera. Asimismo, encontramos el trayecto de la formación pedagógica con asignaturas como: Pedagogía, Historia de la Educación General y Política y Legislación de la Educación Argentina, todas ellas en tercer año del profesorado. En cuarto y quinto año de la carrera se cursa Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II. En el trayecto de formación en investigación se sitúan Estadística Aplicada a la Educación Física, perteneciente a segundo año; y Metodología de la Investigación en Educación Física correspondiente al tercer año de la carrera.

El Profesorado en Educación Física incluye, además, Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), ambas asignaturas en cuarto año del profesorado; Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Didáctica para la Integración en Educación Física, y diferentes opciones de Seminarios que brinda el Departamento de Educación Física, pertenecientes a quinto año del profesorado.

La Licenciatura en Educación Física presenta cinco orientaciones: orientación en educación, orientación en filosofía, orientación en ciencias sociales, orientación en arte y comunicación, orientación en ciencias biológicas. Claramente la finalidad de estas cinco orientaciones está en base a la posibilidad de establecer un diálogo con especialistas de otras disciplinas y prepararse para poder establecer trabajos interdisciplinarios. Los y las estudiantes de la licenciatura deberán elegir una de las cinco orientaciones y presentar a

las autoridades del Departamento de Educación Física, para su consideración y aprobación, un plan debidamente organizado y fundamentado que conste de seis (6) espacios curriculares: entre tres (3) y cinco (5) asignaturas y entre uno (1) y tres (3) seminarios, uno de los cuales deberá ser necesariamente un seminario de elaboración de tesina (Plan de estudios 2000, p. 3). Este plan tendrá que estar relacionado con la orientación seleccionada y con el tema de la tesina de graduación. Los estudiantes podrán elegir asignaturas y seminarios tanto del Departamento de Educación Física como de otros Departamentos de la Facultad de Humanidades o de otras Facultades de la UNLP, y en caso de existir convenios con otras Universidades del país y del extranjero también podrán realizarlas. Para presentar la tesis de licenciatura deberán contar con un tutor, que puede pertenecer al Claustro de Profesores de cualquier Universidad.

Por último, se encuentran las Capacitaciones, donde los alumnos de ambas modalidades deberán aprobar dos niveles en idioma (Inglés, Alemán, Francés, Italiano o Portugués), pudiendo elegir capacitarse en uno o diferentes idiomas. Así también está la Capacitación en Informática.

DETECTAR EL CONCEPTO DE CUERPO

Para analizar los conceptos desarrollados por Amavet y la desnaturalización que producen sobre la disciplina en que operan, es útil comenzar por la noción de contemporáneo definida por Giorgio Agamben (2011) del siguiente modo: “contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo para percibir no la luz, sino la oscuridad. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esa oscuridad” (p. 21). En esta afirmación de lo contemporáneo, Agamben nos permite reflexionar sobre esa posibilidad de mirar más allá, es decir, esa capacidad desnaturalizadora que tuvo Amavet en su época. Ahora bien, estos análisis en torno a problemáticas y conceptos nodales en el área del campo disciplinar de la Educación Física: ¿se siguen visibilizando bajo las mismas teorías fundantes? ¿O hay una reinterpretación, u otros posicionamientos? A su vez, este término de contemporáneo nos invita a pensar el tiempo, lo intempestivo; y entonces, si se piensa en el área de la Educación Física, ¿qué implica indagar el cuerpo en la actualidad del plan de estudios?

Desde esta perspectiva, en función de lo establecido en la estructura del plan de estudios, se rastreó el concepto de cuerpo en todo el documento: si bien esta mención es reiterada, figura solamente de forma general, sin un abordaje teórico definido. Sin embargo, hay una oportunidad en la cual sí se deja entrever cierto posicionamiento teórico en torno al cuerpo, y ese posicionamiento es acorde con la teoría amavetiana. Claro que no podemos dejar de hacer alusión a que la construcción de la teoría amavetiana tiene sus cimientos en la fenomenología; a partir de allí, nos interrogamos: ¿se podría pensar en un legado implícito de algunas concepciones heredadas de la teoría amavetiana? De alguna manera, pensar la teoría amavetiana en el plan de estudios es pensar en analizar también la presencia de la fenomenología.

Veamos la siguiente cita: “En términos de conocimientos, la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, y con el cuerpo y movimiento de los otros” (Plan de estudio, 2000, p. 49). Claramente aquí se concede un lugar de privilegio al cuerpo dentro del plan de estudios, y, si desglosamos la cita, la afirmación de la relación inteligente del hombre con su cuerpo está íntimamente relacionada con la concepción de individuo psicofísico diferenciado de Amavet. Se ve también que Amavet le da un lugar significativo al movimiento, al punto que el cuerpo toma un lugar fundamental precisamente al moverse.

Al mismo tiempo, se entiende al individuo psicofísico diferenciado como: “Adviértase que lo psíquico aparece doblemente implícito: porque todo saber empieza por ser psíquico; porque la ‘persona sabedora’ constituye básicamente una unidad y una totalidad psicofísica indivisible, única, diferenciada e intransferible” (Amavet, 1969, p. 1). Se entiende entonces al individuo como lo uno, como algo indivisible. Es decir, este individuo psicofísico diferenciado no solamente considera al cuerpo como unidad psicológica y física, sino también en aquella relación social que intervendrá en la formación y diferenciación de cada individuo.

Otra corriente de pensamiento que se presenta es la de la Educación Corporal, la cual plantea una noción de cuerpo que va más allá de un mero conjunto de músculos, articulaciones, huesos, corazón y cerebro. Según Crisorio, este cuerpo es entendido como el organismo que posee el hombre, pero que, además, y producto de la mediación con la cultura, se carga de sentidos; es decir, un cuerpo hablado:

Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje, dice Lacan (2002, p. 280), y no dice un disparate pues, en efecto, nada sino el lenguaje otorga al cuerpo intuitivo, sensible (intuido, sentido), su carácter de cuerpo identifica sus partes, las articula y relaciona entre ellas, y lo otorga así al ser que en él se constituye y que no sabe que si no pudiera hablar no se constituiría un cuerpo para él (los animales no tienen cuerpo, son cuerpo, u organismo) (2017, p. 184).

Entonces, en términos generales y amplios para la Educación Corporal el lenguaje es fundante del cuerpo. A partir de ello, podemos ver que el plan de estudios se posiciona teóricamente en una concepción de la Educación Corporal, al afirmar que, actualmente, la Educación Física se considera:

[...] en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo cual la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir, se la concibe como una educación corporal, entendiendo que el cuerpo es, más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico, cuyo conocimiento, y no sólo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto (Plan de estudios, 2000, p. 48).

Es necesario aclarar que no hay un vínculo entre la teoría amavetiana y la educación corporal en torno al cuerpo, una se funda fundamentalmente en la fenomenología y la otra en la hermenéutica o posestructuralismo.

El plan continúa con la descripción de los contenidos y objetivos mínimos que desarrolla cada una de las materias que integran el Profesorado y la Licenciatura de Educación Física; sin embargo, este estudio solo analizará las asignaturas de Educación Física.

Comenzaremos ahora con el abordaje de la asignatura Educación Física I, que pone especial énfasis en la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo (Plan de estudios, 2000, p. 18). La materia atiende a los niveles y ciclos del sistema educativo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, pero no menciona el concepto de cuerpo, ni tampoco la teoría amavetiana.

Al visibilizar el apartado de la asignatura Educación Física II, quienes elaboraron el plan plantean el abordaje de las etapas de desarrollo comprendidas entre el segundo y tercer ciclo de la Enseñanza General Básica –es decir, la infancia y la pubertad–, pero los contenidos planteados no evidencian el concepto de cuerpo abordado por Amavet.

En Educación Física III, se propone prestar especial atención a la etapa de desarrollo entre el tercer ciclo de la EGB y el nivel polimodal –pubertad y adolescencia–. Al igual que en las Educación Física anteriores, no se hace visible la concepción de cuerpo abordada por Amavet.

En Educación Física IV se destaca la etapa del desarrollo comprendida entre los niveles polimodal y superior –adolescencia y juventud–, mientras que Educación Física V atiende especialmente a la edad adulta y la vejez; en ninguna de las dos asignaturas se menciona el concepto de cuerpo, ni tampoco bajo un enfoque abordado por Amavet.

Si quisiéramos sintetizar lo expuesto hasta aquí, vemos que, dentro del plan de estudios de la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, solamente aparece una cita explícita de la perspectiva amavetiana dentro del campo disciplinar de la Educación Física actual. Aunque esto no asegura la total vigencia de su teoría, sí permite entrever sesgos de la misma.

En esta revisión y análisis teórico del concepto de cuerpo en el plan de estudios 2000 se observa, en cambio la corriente de pensamiento conocida como Educación Corporal, ya descripta. Al analizar dentro del plan los temas de las distintas Educación Física, observamos que no figuran huellas de la teoría amavetiana en cuanto al concepto de cuerpo, ni tampoco se lo menciona.

Reinterpretar programas

El análisis de los programas comenzó con la exploración de las fundamentaciones, objetivos, contenidos y bibliografía, que a continuación describiremos detalladamente.

El programa de Educación Física I tiene vigencia desde el 2006 e inicia con una presentación general en donde se establecen los fundamentos de la asignatura. En esta presentación general no se visibiliza el concepto de cuerpo, sino que se hace alusión al objeto de esta materia en el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (la Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al Aire Libre y de Vida en la Naturaleza) y sus formas particulares (Atletismo, Basquetbol, Juego y Recreación, Gimnasia Artística y Deportiva, etc.), entre otras cosas. En su Unidad I, titulada “La Identidad Profesional en Educación Física”, podemos encontrar una serie de contenidos que mencionamos a continuación:

El problema de la identidad de la Educación Física; La construcción de la identidad profesional; Teorías, corrientes, debates, prácticas de enseñanza e investigación en Educación Física; Relación de la Educación Física con la ciencia; La constitución del campo de la Educación Física; El cuerpo en la Educación Física (Programa de Educación Física I, 2006, p. 1)

Como se ve, el concepto de cuerpo aparece dentro de los contenidos de la materia; sin embargo, en la bibliografía no se menciona a Alejandro Amavet, por lo que la problemática planteada por Amavet no es abordada desde el autor, sino bajo otras perspectivas y autores: Bracht y Crisorio; Giles, Molina Neto y Kreuzburg Molina; Ron, y Lopes de Paiva; Villa, y Taborda de Oliveira; Furlán, Crisorio y GEPDEF. Estos autores no escribieron juntos, sino que los mencionamos dado que figuran como referencia bibliográfica.⁴

En la Unidad II, titulada “Ejes organizadores de los contenidos de la Educación Física”, se encuentra, además de contenidos como el deporte y el juego, la gimnasia, en cuya descripción específica aparece el concepto de cuerpo:

La gimnasia: Definición y concepto. Características. Su construcción y constitución como práctica corporal y educativa. La importancia social de la gimnasia. Cuerpo y gimnasia. Gimnasia, Educación Física y educación. Ubicación de la gimnasia en la Educación Física formal y no formal. La lógica de la gimnasia. Contribuciones educativas (2006, p. 3).

En los contenidos expuestos en la cita anterior, el cuerpo figura exclusivamente asociado a la gimnasia, y a la pertinente construcción social de la relación existente entre ambas; por ende, el abordaje de este concepto queda supeditado y ligado solamente al de gimnasia, lo que se confirma en la bibliografía, que abarca autores que tratan específicamente sobre la gimnasia y su relación con el cuerpo. Así, y a pesar de la mención al concepto de cuerpo, en esta unidad tampoco se registra la presencia de la teoría amavetiana.

Al llegar a la tercer y última unidad, titulada “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física. La didáctica de los contenidos de la Educación Física”, tampoco visualizamos, en los contenidos o en la bibliografía, ni el concepto de cuerpo ni la teoría amavetiana. En cambio, al analizar la bibliografía y los alcances conceptuales de la presente materia se evidencia que está fundada en la Educación Corporal.

El programa de Educación Física II perteneciente a la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, confeccionado en el año 2006, no alude en su fundamentación al concepto de cuerpo, ya que la asignatura está centrada en otros conceptos:

así, en la fundamentación se establece que “tiene por objeto el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la Educación Física (la Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al Aire Libre y la Vida en la Naturaleza)” (Programa de Educación Física II, 2006, p. 1).

Esta materia profundiza en los estudios “sobre la Identidad Profesional, la problemática educativa de la Educación Física y los factores políticos que la determinan y conforman” (2006, p. 1). Asimismo, tiene objetivos de la cursada y dos unidades didácticas en las cuales se organizan los contenidos, titulados “Los Contenidos de la Educación Física” y “La Didáctica de los Contenidos de la Educación Física”. Ni en estos

apartados ni en la bibliografía se observa sesgo alguno de la teoría amavetiana, como tampoco del abordaje del concepto de cuerpo.

El programa de Educación Física III fue confeccionado en el año 2009, y comienza con una justificación en la cual se establece que “La asignatura Educación Física III, se dedica al estudio de los contenidos de la Educación Física en la adolescencia y juventud en relación con otras áreas del desarrollo” (2009, p. 1). Dentro de esta fundamentación, el concepto de cuerpo aparece junto a la relación entre cuerpo y motricidad. En esta afirmación no hay un posicionamiento teórico que tenga sesgos de la perspectiva amavetiana, aunque sí se menciona el concepto de cuerpo vinculado con la teoría de la praxeología motriz.

En la estructura del programa hallamos los contenidos organizados en tres unidades didácticas; si bien ninguna de ellas aborda el concepto de cuerpo, mencionaremos sus títulos para lograr un mejor alcance de lo que estamos exponiendo: la Unidad I, “Aspectos generales de la enseñanza y del aprendizaje de la Educación Física con adolescentes y jóvenes”; la Unidad II, “La Educación Física con adolescentes y jóvenes”; y por último la Unidad III, “La evaluación de la enseñanza”.

La corriente de pensamiento que atraviesa este programa, y en la cual se hace visible el concepto nodal (cuerpo) establecido en la fundamentación, es la de la Praxeología Motriz: la bibliografía, tanto en la unidad II como en la III, menciona a Parlebas (creador de la Praxeología Motriz) y otros autores que toman a esta corriente de pensamiento para pensar la Educación Física. Esto no quiere decir que sea la única corriente de pensamiento que se aborda, sino que se hace hincapié en la que se considera más explícita.

La Praxeología Motriz no es tema nodal de la presente investigación, y por ende, vale señalar que no se expresa la teoría amavetiana en este programa en ningún momento.

El programa de Educación Física IV está en vigencia desde el año 2007, y comienza estableciendo la fundamentación y los objetivos, y explicando que el papel que juega esta materia dentro del plan de estudios implica la articulación de tres tipos de análisis: “el de los contenidos propiamente dichos, el de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y el de los factores político-jurídicos necesariamente presentes en la realidad en la que la enseñanza se desarrolla” (2007, p. 2).

Nuevamente, ni en los objetivos ni en las unidades didácticas se visualizan vestigios de la teoría amavetiana. A continuación, hacemos una breve descripción de las dos unidades didácticas, a fin de observar que no se encuentra ni el concepto de cuerpo, ni la teoría en cuestión. La Unidad Didáctica I se titula “La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física en la adolescencia y en la juventud”, y los contenidos que allí se presentan son “los adolescentes y los jóvenes: alcances legales de los términos y su implicancia jurídica en el ámbito de la responsabilidad profesional del docente”. Ahora bien, la Unidad II es titulada “Los contenidos de la Educación Física en la adolescencia y la juventud”, y los contenidos que referencia son:

CONTENIDOS. Definición y concepto. Instrumentos legales que los determinan. Los contenidos, la planificación y las prácticas. EL DEPORTE. Definición y concepto; características. El deporte como elemento generador de normas jurídicas. La regulación normativa de la práctica deportiva. La organización institucional deportiva. LA GIMNASIA. Definición y concepto; características. Consecuencias jurídicas de las prácticas de las distintas modalidades en niños, adolescentes y juventud. EL JUEGO. Definición y concepto; características. Juego y reglamentación (Programa de Educación Física IV, 2007, p. 4).

En la descripción general que se realiza del programa se hace visible que el concepto de cuerpo y la teoría amavetiana no se observan, ni explícita ni implícitamente. Por ende, no abordan ni mencionan la categoría teórica.

Por último, analizamos el programa de Educación Física V, que tiene vigencia desde el año 2008 y plantea, dentro de los contenidos mínimos, la finalidad de la asignatura, es abordar “[...] la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo, y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades” (2008, p. 2).

A continuación, sigue la presentación general, en donde la asignatura halla su mejor significación en la articulación del saber de la Educación Física y el saber didáctico en relación con la educación de un cuerpo

atravesado por el orden simbólico –textualizado–, es decir, por la cultura, que “implica la estructura del lenguaje y la operación del significante en el seno de una sociedad de sujetos hablantes” (Eidelsztein, 2001, p.12). En la cita anterior, el concepto de cuerpo se desprende de una perspectiva fundada en la Educación Corporal: este pensamiento se construye por invención desde una perspectiva hermenéutica, y postula claramente la construcción de ese cuerpo en función del lenguaje. Luego se enuncian los objetivos de los cursos, en donde se vuelve a mencionar el concepto de cuerpo atravesado por la cultura.

El programa cuenta con dos unidades didácticas. La primera se llama “El objeto y los contenidos de la Educación Física”, y dentro de ésta se establecen los siguientes contenidos:

- 1.a. El objeto de la Educación Física 5. Construir el objeto. Conceptos, métodos y técnicas de investigación. Desplazar el territorio tradicional. Etnologizar la mirada sobre las propias prácticas. Los ámbitos que nuestra disciplina procura dominar o investigar: el cuerpo; la educación. La forma en que el saber científico se utiliza en ella. La formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos. La constitución de la Educación Física como “saber” en nuestra sociedad y cultura.
- 1.b. Los contenidos de la Educación Física. Definición y concepto. Los contenidos y los objetivos: dos modelos de organización del curriculum. El curriculum como conjunto de prácticas. La interpretación del curriculum.
- 1.c. Gimnasia, Deporte, Juego y Vida en la Naturaleza y al Aire Libre. Definiciones, características, lógicas, contribuciones educativas. El cuerpo en cada uno de ellos (Programa de Educación Física V, 2008, p. 6).

Como se puede observar en la cita anterior, el análisis del cuerpo se realiza en función de las prácticas corporales establecidas como la gimnasia, el deporte, el juego, la vida en la naturaleza y al aire libre. Esto hace que sea complejo observar la perspectiva en la cual se asienta, dado que hay solamente una mención del concepto cuerpo en función de estas prácticas. Sin embargo, sí es preciso notar que en la bibliografía no se menciona a Amavet.

La Unidad II es titulada “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales en la adultez y la vejez”, y sus contenidos establecidos son:

- 2.a. LA ADULTEZ Y LA VEJEZ. Los adultos y los “adultos mayores”. Perspectivas biológica, psicológica, jurídica, social, política y cultural de la adultez y la vejez. Pluralidad de interpretaciones y pluralidad de fenómenos. La condición particular. La necesidad de construir adultos y “adultos mayores” en relación con los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales.
- 2.b. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. La enseñanza centrada en el maestro; la enseñanza centrada en el alumno. La enseñanza centrada en la relación maestro/alumno mediada por el saber. La enseñanza de las prácticas corporales con adultos y “adultos mayores”, y en relación con los distintos marcos político-contextuales y los posibles modelos de instrumentación. Crítica de las teorías del aprendizaje y el aprendizaje motor. La naturaleza, la sociedad y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje. Crítica de la inteligencia, los “talentos” y los “dones” en la educación y en la educación del cuerpo. Los aprendizajes propios de la educación corporal con adultos y “adultos mayores”.
- 2.c. LAS PRÁCTICAS CORPORALES. Las prácticas como formas de hacer, pensar, decir: racionalidad o regularidad; sistematicidad (saber, poder, ética); regularidad o recurrencia. Las prácticas corporales en nuestra sociedad y cultura. Curriculum, marcos institucionales y prácticas corporales. Las prácticas como fundamento del análisis y de la instrumentación didáctica en la educación del cuerpo. Lo político-contextual como último análisis antes de la instrumentación didáctica con adultos y “adultos mayores” (Programa de Educación Física V, 2008, p. 7).

En esta unidad el concepto de cuerpo es situado desde la perspectiva de la instrumentación didáctica, en función de su educación. Por lo tanto, y para ser más claros terminológicamente, en ese punto, no hay una relación explícita con la teoría amavetiana, dado que este autor plantea la posibilidad de pensar el concepto de forma analítica y sistemática, desde una perspectiva fenomenológica bien distinta a la de la Educación Corporal. Por el contrario, esta última reflexiona en términos sintéticos desde su posicionamiento teórico a partir de la hermenéutica y una construcción de la concepción de un cuerpo a partir del lenguaje.

En la bibliografía del programa, por su parte, no se encuentran rastros del autor en cuestión. El presente documento está construido en función de la teoría de la Educación Corporal, con una perspectiva de cuerpo totalmente diferente a la planteada por Amavet. Como establecimos anteriormente, no es el tema del presente trabajo el establecer el concepto de cuerpo de la Educación Corporal, pero sí consideramos fundamental

recuperar una breve cita perteneciente al libro *Estudios Críticos de la Educación Física*, en el apartado escrito por Ricardo Crisorio titulado: *Educación Física*, dado que es una de las perspectivas que están en boga actualmente dentro del campo disciplinar de la Educación Física y la que se visualiza en este programa. Para Crisorio, hay que:

(...) dejar de concebir el cuerpo y su educación a partir del organismo; hace necesario quebrar ese esquema categorial y pensar por el contrario el organismo en lo que lo articula al cuerpo y en lo que lo separa de él. Si, como pensaba Heidegger, pensar el universo sin el mundo es pensar apenas los restos del mundo, pensar el organismo sin el cuerpo es pensar tan sólo los restos del cuerpo (2009, p. 56).

La vinculación que podemos encontrar a partir de la concepción integral del cuerpo de Amavet y la educación corporal (sin descuidar sus diferencias y particularidades) es que la educación corporal atiende a la construcción del cuerpo a partir del lenguaje, sin evadir al organismo, y la teoría de Amavet, en los aspectos mental, orgánico y social, lo hace desde una perspectiva integral. Esta integralidad propia de la fenomenología para la educación corporal es ficticia dado que es imposible que un ser humano se perciba integralmente.

CONCLUSIONES

En lugar de un cierre definitivo, nuestra intención es seguir pensando estas teorizaciones y formas de análisis de las teorías del cuerpo y la amavetiana. Este trabajo se dedicó en un primer momento al programa de Educación Física I, donde se observa la Teoría de la Educación Corporal al referirse al concepto de cuerpo; cuando analizamos el programa de Educación Física II advertimos que no había alusiones al concepto de cuerpo; cuando reflexionamos sobre el programa de Educación Física III, se observó el abordaje del cuerpo desde una teoría fundamentada en la concepción praxeológica, mientras que, en el programa de Educación Física IV, no había tratamiento alguno del concepto de cuerpo; finalmente, en el programa de Educación Física V visibilizamos una fundamentación del concepto de cuerpo desde la Educación Corporal.

En ninguno de los programas de las asignaturas de Educación Física, entonces se menciona el concepto de cuerpo abordado por Amavet, ni sus postulados teóricos. Es evidente que cada uno de los programas tiene una perspectiva teórica en la cual se origina su pensamiento y su fundamentación como materia, y en donde la teoría amavetiana no aparece explícitamente. Asimismo, se puede decir que, en el Plan de estudios del año 2000, es relativamente baja la adopción del discurso de nuestro autor, por lo que sostenemos que su visualización en torno a la noción de cuerpo abordada por este documento es escasa. Por tal razón, traemos esta cita a colación para dar cuenta que las palabras duran, aunque su significado va modificándose epocalmente: “Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas pero lo que dicen nunca es lo mismo” (apud, Larrosa; 2004, p.15).

Es interesante ver cómo de un plan a otro hay una construcción de significaciones y reinterpretaciones que se van consensuando en función de las teorías que se encuentran en boga epocalmente; en este, caso la teoría de Amavet en torno al cuerpo es una teoría que dejó de plantearse como nodal, aunque su problematización sigue siendo tema de discusión de las agendas actuales de la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: Publicación interna del Departamento de Educación Física (FaHCE).
- Amavet, A. (1967). *Cuadernos de Educación Física Renovada N°1*. Inédito. La Plata.
- Amavet, A. (1968). *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 2*. Inédito. La Plata.
- Amavet, A. (1969). *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 3*. La Plata.

- Bachelard, G. (2000). *La noción de obstáculo epistemológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 45-58). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. (2017). ¿Un cuerpo incorporeal? En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber* (pp. 179-189). La Plata: FaHCE Publicaciones.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fridman, J. (2015) Aproximaciones a las obras principales de Alejandro J. Amavet. En O. Ron y A. Levoratti (Coords.), *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la Educación Física renovada*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Galak, E. (2011). El problema del "ser-cuerpo" y el "tener-cuerpo" en la Educación Física de Amave. En *Actas 9º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (2011 La Plata)*. La Plata: UNLP-FaHCE.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG: Autentica.
- Parenti, C. (2015). Biografía de Alejandro J. Amavet y estudio esquemático de sus principales producciones. En O. Ron y A. Levoratti (Coords.), *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la Educación Física renovada*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física (2000). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Programa de Educación Física I (2006). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Programa de Educación Física II (2006). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Programa de Educación Física III (2009). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Programa de Educación Física IV (2007). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Programa de Educación Física V (2008). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ron, O. y Levoratti, A. (Coords.) (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la Educación Física renovada*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Tardif, M. (2014) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (2000). *La conformación de la profesionalidad de la Educación Física a partir de la creación del profesorado en la UNLP* (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Villa, A. (2011). Currículum, Educación Física y formación del profesorado. *Revista Agora*, 13(3), 321-340.

NOTAS

- 1 La ubicación en el plan de estudios de las asignaturas de la Educación Física de la I a V, pertenecen al trayecto de formación teórico-práctica en Educación Física tanto para la Licenciatura como para el profesorado siendo materias estructurales en las carreras.
- 2 Fuentes consultadas: Ron y Levoratti. (2015). Diálogos con Alejandro Amavet A propósito de la Educación Física renovada. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Editorial. Diálogos en Educación Física.
- 3 Estos cuadernillos fueron una publicación institucional a través de la Universidad Nacional de La Plata.
- 4 Quizás alguno de estos autores fue formado bajo la perspectiva teórica de Amavet, y si profundizamos en sus lecturas específicas encontremos conexiones con la teoría en cuestión, pero lo que resulta sustancial mencionar es que no parece de forma explícita como referencia de consulta Amavet.