

La formación de profesores de Educación Física en Patagonia Norte: el montañismo en clave intercultural

 *Gustavo Ariel Cayun Pichunlef*

Resumen

Este artículo focaliza en la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades de montaña en la ciudad de Bariloche, a partir de la implementación de un Profesorado de Educación Física. Mediante un enfoque etnográfico, analizo desde “adentro” los modos en que las relaciones de poder y el mandato constitucional de interculturalidad se juegan en este proceso de configuración de conocimientos, subjetividades e identidades en una región con población y estudiantado mapuche.

La hipótesis infiere que la formación de profesores está tan fuertemente marcada por sentidos hegemónicos, disputas y tensiones del propio campo que, aun enmarcándose en nociones de interculturalidad, reproduce las experiencias, discursos y saberes de una parte de la población, silenciando e invisibilizando los conocimientos de las culturas y poblaciones subalternas involucradas, tal como la población mapuche.

Cuestiono mi hipótesis analizando los procesos efectivos de construcción/transmisión de conocimientos sobre actividades de montañismo dentro del Profesorado. También, reconstruyo los sentidos y significados que operan en la configuración de subjetividades en relación con las prácticas, discursos y saberes propios sobre el entorno desde la perspectiva mapuche para examinar las facetas de interculturalidad que la formación docente en ese campo silencia o contradice.

The training of Physical Education teachers in North Patagonia: mountaineering in an intercultural key

Abstract

This article focuses on the dispute of social senses and meanings inherent to the practice and appropriation of mountain activities in the city of Bariloche, from the

Palabras clave:

Formación docente, Educación Física, interculturalidad, montañismo, Patagonia.

Keywords:

Teacher training, Physical Education, interculturality, mountaineering, Patagonia.

implementation of a Physical Education Teacher. Through an ethnographic approach, I analyze from “inside” the ways in which power relationships and the constitutional mandate of interculturality are played in this process of configuration of knowledge, subjectivities and identities in a region with Mapuche population and students.

The hypothesis infers that the training of teachers is so strongly marked by hegemonic senses, disputes, and tensions of the field itself that even framed in notions of interculturality it reproduces the experiences, discourses, and knowledge of a part of the population, silencing and invisibilizing the knowledge of the cultures and subaltern populations involved, such as the Mapuche population.

I question my hypothesis analyzing the effective processes of construction/transmission of knowledge about mountaineering activities within the Teaching Staff. Also, I reconstruct the meanings and meanings that operate in the configuration of their subjectivities in relation to practices, discourses, and knowledge about the environment from the Mapuche perspective to examine the facets of interculturality that teacher training in this field silences or contradicts.

Los abordajes antropológicos en educación: una disciplina con foco en la interculturalidad

Las investigaciones en la educación formal de la antropología argentina preferentemente se han enfocado en los niveles básicos y medio de la educación. Los principales temas abordados han focalizado en las escuelas y sus relaciones con las familias, las comunidades indígenas y las migraciones (Achilli, 2010; Cerletti, 2010; Cragnolino, 2007; Milstein, 2003; Neufeld & Thisted, 1999; Novaro, 2011; Padawer & Diez 2015), los desafíos de pensar currículo y ámbitos educativos interculturales (Díaz & Alonso, 2004), los usos de la interculturalidad en las políticas educativas recientes (García Palacios, Hecht & Enriz, 2014) y las experiencias de niños y niñas frente a identidades hegemónicas que la escuela primaria transmite (Szulc, 2015). En algunos trabajos etnográficos, encontramos una apertura hacia temáticas vinculadas al trabajo docente (Batallán, 2007), a las relaciones de poder que establece la escuela en tanto institución estatal (Milstein, 2003) o al trabajo comparado con foco en la escolarización indígena (García & Paladino, 2007). El nivel universitario, en tanto, ha sido objeto de trabajos orientados al desenvolvimiento de poblaciones indígenas una vez que ingresan al nivel (Mato, 2008 y 2012; Ossola, 2013).

Por su parte, las investigaciones vinculadas a la formación de Profesores de Educación Física con orientación al montañismo¹ son escasas en Argentina, recientemente se ha publicado una compilación con foco en las prácticas de andinismo en la educación física del Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNComa) (Goicoechea Gaona & López, 2016) y una tesis de posgrado con foco en el *trekking* y la escalada como prácticas enseñables (Palacio, 2017). En este sentido, la producción antropológica respecto a problematizar los procesos de formación de profesionales vinculados al montañismo presenta un marcado vacío, que es necesario revertir. En primer término, por la escasa producción de conocimiento sistematizado (Puga & Palacio, 2011), el cual ha llevado a establecer paralelismos con contextos muy distantes –generalmente europeos y norteamericanos– y a utilizar nomenclaturas y clasificaciones que difieren con la realidad de las prácticas por estas latitudes. Esto se ve incrementado por el complejo entramado institucional e interdisciplinar en el que se investiga en otras regiones del mundo, en donde la “montaña” se recrea como “observatorio” de un contexto mayor (Moscoso Sánchez & González Fernández, 2004). En segundo término, por el gran número de

1. Aquí el término se concibe en su sentido amplio por lo que también remite a prácticas, considerándose una práctica deportiva que incluye andinismo, escalada deportiva, esquí en sus estilos: alpino y nórdico. Igualmente, desde algunas cátedras –del Profesorado objeto de este artículo– se abordan las clasificaciones de Moscoso Sánchez (2003).

adeptos que están volcándose a estas prácticas, situación que las ha ido reconfigurando con nuevas categorías, problematizándolas como fenómeno social y educativo (Águila Soto, 2007). Esta ebullición ya se venía observando desde la antropología, pero no desde su dimensión educativa, sino con abordajes en lo discursivo (Feixa, 1995), un trabajo desde la perspectiva geertziana en el Himalaya (Ortner, 1999) y, más recientemente, un estudio socio-antropológico con énfasis en la necesidad de establecer criterios comunes en relación a la diversidad de prácticas que se están llevando a cabo (Moscoso Sánchez, 2003).

En este panorama, es fundamental contextualizar mi investigación de doctorado en Antropología –aún en curso– que opera como fondo de este artículo. La misma, busca dar cuenta de la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades de montaña en la zona de influencia de San Carlos de Bariloche, a partir de la implementación de un Profesorado Universitario de Educación Física con esa orientación (Profesorado, de aquí en adelante), ofrecido por el CRUB-UNComa. Para indagar en esta propuesta de formación docente, participé en distintas cátedras con la figura de *estudiante vocacional* (reglamentada para los graduados del Profesorado que desean actualizar su formación en asignaturas de la carrera que concluyeron) durante los años 2015 y 2016.

Esto último, configura el objeto de este artículo en dar cuenta de la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades regionales de montaña a partir de la experiencia de cursado como *estudiante vocacional*. Al mismo tiempo, pretende pensar y reflexionar sobre la tensión *interculturalidad* y *educación* desde una formación docente única en Sudamérica (Puga & Palacio, 2011). En función de esto, planteo un enfoque etnográfico que recupera los sentidos y significados que los actores les otorgan a sus prácticas. El foco está puesto en los procesos educativos de formación docente, tomando en cuenta las condiciones y posibilidades de apropiación de saberes otros, en el sentido que critican las relaciones de poder coloniales, caracterizadas por relaciones jerárquicas que generan desigualdad (Walsh, 2007) y que tienen los sujetos en este contexto. Pensar desde esta perspectiva, si se quiere “decolonial”, implica concebir y posicionarme frente a la interculturalidad como interacción posible y potenciadora...

... como práctica contra hegemónica enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente de aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida. (Walsh, 2012, p. 48)

Es en este posicionamiento conceptual que la experiencia de formación docente del CRUB-UNComa pone en juego –o al menos es un contexto viable para hacerlo– esta episteme.

En este marco, la noción de interculturalidad, presente en múltiples dimensiones en los Estados latinoamericanos hacia los noventa (Ferrão Candau, 2010), es una clave de lectura y análisis. Particularmente, en el escenario educativo argentino, la interculturalidad devino del impulso de la reforma constitucional del año 1994² y su íntima vinculación a los movimientos indígenas, quienes la operacionalizaron como herramienta de lucha, como instancia política de denuncia frente a un proceso avasallante que se da con las nuevas configuraciones del colonialismo. Es así que, la temática interculturalidad y educación, comenzó a ser partícipe de una arena de disputas, tensiones y debates en diversos espacios académicos, tales como la formación de docentes en Educación Física.

2. Esta Reforma instauró –al menos en la letra– el reconocimiento de los pueblos indígenas a partir de la garantía de sus derechos territoriales, políticos, culturales y educativos. Desde la perspectiva de Claudia Briones (2005) no solo hubo una aceptación de que las particularidades culturales de los pueblos indígenas puedan manifestarse en condiciones de igualdad en la esfera pública, sino que también implicó la valoración como conjuntos con derechos colectivos diferenciados. En definitiva, este contexto fue posibilitando las bases para que se presente como propuesta educativa para los pueblos indígenas la Educación Cultural Bilingüe (ECB).

Un Profesorado como clave de lectura sociológica más amplia

Para entender mi interés por esta propuesta de formación, es necesario retomar lo autobiográfico –al menos– desde dos identificaciones, como graduado³ mapuche del Profesorado, y vecino de un sector popular⁴ de Bariloche. Es desde estos dos lugares que se me fue haciendo progresivamente visible la desconexión existente entre temáticas que se consideran definitorias de la realidad local y regional. Por un lado, la conformación intercultural⁵ de la sociedad civil en la región y, por el otro, las experiencias universitarias vinculadas al perfil turístico de una localidad en donde los deportes de invierno y las actividades estivales en montañas, bosques y lagos son atracción central y “fuente laboral” directa o indirecta de una parte considerable de la población. Esta desconexión me ha llevado a problematizar el lugar simbólico y material que tiene un Profesorado que se comenzó a implementar en el año 1991 como sostén de la escasa matrícula de la carrera prioritaria para el CRUB-UNComa en ese momento, la Licenciatura en Biología (Puga & Palacio, 2011); siendo fundamental mapear las relaciones y vínculos que este ha establecido con las instituciones que vuelcan sus prácticas en el Parque Nacional Nahuel Huapi (PNNH) y con la población de su ciudad cabecera, San Carlos de Bariloche (situada en la provincia de Río Negro).

Es crucial, en este momento, posicionarme en virtud de lo que se conoce históricamente como *Patagonia* desde las crónicas de viajeros, expedicionarios, clérigos, militares y “científicos” de fines del siglo XIX. Este concepto, refiere a “lo salvaje”, lo exótico, a partir de una caracterización de sus pobladores preexistentes a estas “expediciones” (como es el caso del pueblo mapuche entre otros) y a su entorno como “desértico”, metáfora de lo inhabitado y, por lo tanto, “conquistable”. Por esto, trato de recuperar perspectivas historiográficas y territoriales que vienen reconstruyendo la historia desde el pueblo mapuche, la cual ha sido excluida y silenciada desde los relatos hegemónicos en los Estados nación argentino y chileno (Moyano, 2013). Como resistencia a esta nomenclatura y su historización impuesta (por un colectivo que más adelante desarrollaré, “pioneros”), opto por referirme desde otra perspectiva, centrada en *apuem* (mi gente) de *Furilofche waria*.⁶

Aclarado esto y recapitulando, el Profesorado cuenta con dos trayectos orientados, uno en *Actividades Regionales de Montaña*, reconocido por los propios actores como “A” o “montaña”, y otro en *Problemática Educativa de la Educación Física*, identificado como “B” o “investigación/problemática”. Los y las profesionales que se gradúan en “montaña” pueden habilitarse como guías de *trekking* (en la Administración de Parques Nacionales, APN) y como instructores de esquí en el Ente Autárquico Municipal Fiscalizador de la Concesión del Cerro Catedral (EAMCEC). Esta posibilidad ha generado conflictos debido a la presencia de asociaciones que también dictan cursos habilitantes para estas actividades y pretenden el monopolio de esta formación dada la rentabilidad y estatus que les genera, tales como la Asociación Argentina de Instructores de Esquí y Snowboard (AADIDES) o la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM). Hasta aquí, el contexto nos lleva a identificar un entramado institucional caracterizado por la presencia estatal (generalmente regulando o fiscalizando), entidades mixtas (gestionando y proyectando) e instituciones privadas (dictando cursos o emitiendo certificaciones). Es a partir de la tensión entre el CRUB-UNComa y las Asociaciones que se producen modificaciones en los contenidos curriculares de los espacios formativos, en algunos casos para adecuarse a las normativas de los entes reguladores –generalmente estatales–, en otros para generar mayor calificación de los profesionales o bien para distinguirse de la “competencia”, pero, también, para garantizar el trabajo de algunos profesionales que no contaban con titulación universitaria al momento de iniciar su tarea docente. En definitiva, esta experiencia de formación pone en tensión dos esferas con intereses diferentes,

3. Grado de Profesor Universitario de Educación Física con especialización en “Problemática Educativa de la Educación Física” (año 2008) y “Actividades Regionales de Montaña” (año 2016).

4. Puntualmente nació y me criaron en el barrio Nueva Esperanza, espacio en el cual las prácticas de actividades deportivas de montaña no eran ni son una característica en los niños, niñas y jóvenes, sí en cambio se realizan prácticas recreativas vinculadas a la confección de trineos (de madera, de esquís reciclados, de hierro, entre otros materiales) para arrojarse en calles con pendiente.

5. Desde el año 2015 y por disposición de la ordenanza municipal del Consejo Deliberante de San Carlos de Bariloche n.º 2641/15 (ordenanza que aún en 2018 no se encuentra reglamentada), se declara a la ciudad “Municipio Intercultural”. Esta legislación fue promovida por el Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, organización de la que soy integrante.

6. Refiere a la ciudad que se construyó, desde el relato historiográfico hegemónico, como Bariloche. Relato que tiene otra construcción para el pueblo mapuche (véase la producción audiovisual del canal del Ministerio de Educación argentino: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=127945).

lo público y lo privado, no solo en términos económicos, sino también en cuestiones simbólicas, de producción de conocimiento, de transmisión de saberes o de poblaciones objeto de sus prácticas, en definitiva, sus “destinatarios”.

Esta última situación, puede pensarse desde la noción de *capital cultural* de Bourdieu, puntualmente a partir de la adquisición de títulos escolares. Es decir, retomando que los títulos escolares son al capital cultural lo que la moneda es al capital económico, incluso, el capital cultural que estos garantizan no tiene la necesidad de verse sometido continuamente a pruebas dado, fundamentalmente, al valor convencional que tiene (Bourdieu, 2011). En este punto, se observa que existe un interés de las Asociaciones de homologar y ponderar por encima de las propuestas públicas los títulos y formaciones que imparten, al menos, en dos sentidos: un reconocimiento internacional y una injerencia en las reglamentaciones de los entes reguladores, que son estatales o mixtos. El trabajo de campo y el relevamiento de discusiones a nivel ministerial (específicamente en el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro) me ha permitido identificar el rédito económico que las instituciones privadas obtienen de sus propuestas formativas, producto del alto arancel que tienen los cursos que dictan,⁷ complementados por una creciente matrícula de inscriptos que busca la “distinción” y el prestigio que han sabido construir. A esto, podemos sumarle la obligación “académica” de sus profesionales –particularmente de AADIDES– de cumplimentar una pasantía rentada, a muy bajo costo, en las escuelas privadas del Cerro Catedral, alimentando un círculo de mano de obra barata para clases de muy alto costo.⁸ Otro aspecto relevante radica en el lugar simbólico que ocupan estas Asociaciones en los organismos estatales que regulan el montañismo, puntualmente en la APN y el EAMCEC, constituyéndose en referencias ineludibles para funcionarios. En este sentido, con más de veinticinco años en la formación de profesionales en montañismo, resulta un desafío para el Profesorado la apuesta a la especificidad y la elaboración de propuestas de posgrado en esta área, no con la intención de “competir” en un mercado laboral (que bien se caracteriza por ser cambiante), sino por la importancia de producir otros saberes, prácticas y experiencias en torno a un espacio que se considera “de todos”, como es la “montaña”, pero que presenta marcadas restricciones de acceso a sus prácticas producto de intereses simbólicos y económicos de sectores dominantes.

De esta manera, los conocimientos que adquieren centralidad en los espacios formativos vinculados al “entorno natural”⁹ tienen correspondencia con los saberes, conocimientos y circuitos propios de los sectores hegemónicos de la ciudad, particularmente los vinculados a las instituciones que pretenden monopolizar y regular el uso y acceso a la montaña, los “pioneros” de lo que se instaló como “la Suiza Argentina” (Kroppf Causa, 2005) y las disciplinas con mayor estatus de cientificidad en la comunidad educativa del CRUB-UNComa.¹⁰ Tal vinculación tiene correspondencia no solo con la estructuración y manejo de la economía local, sino también con la apropiación simbólica y material de bienes que se explicitan como “públicos”, “de libre acceso”, “de todos”, como es el caso de “las montañas”, “los ríos y lagos”, “las costas” o “los bosques”, pero que terminan siendo espacios exclusivos para los actores que conforman las instituciones vinculadas al montañismo en *Furillofche waria*, y excluyentes para las poblaciones subalternas (en el sentido de ser marginalizadas y oprimidas por su condición de indígenas y pobres). Como vengo señalando, estas instituciones no solo hacen uso dominante del “entorno natural”, sino que también regulan gran parte de las prácticas que allí se dan. Un ejemplo interesante para analizar se da con el Club Andino Bariloche (el Club de ahora en adelante), principal responsable de las licitaciones de los refugios de montaña, impulsor del “cuidado y protección de las montañas”. El Club, contradictoriamente, fomenta y difunde prácticas que no se condicen con las premisas que implican el “cuidado” y la “protección” como “el bajo impacto del entorno natural”, principios que se explicitan no solo en los diseños curriculares, sino también en la legislación de APN. El Club ha sido, y viene siendo,

7. A modo de ejemplo, una clínica (duración diez horas) de preingreso al nivel I de AADIDES, a la cual se inscriben unas veinte personas, tiene un costo de aproximadamente 115 dólares. Acceder a la misma, no garantiza el ingreso a la instancia de formación ni el reembolso del dinero si no aprobaste el ingreso, a pesar de que cobran en esa tarifa los costos de examen (cfr.: <http://www.isesargentina.org/>).

8. Las clases de esquí tienen costos muy elevados por hora, siendo una clase estándar de un tiempo de dos horas. Aquí el incremento de capital económico que experimentan las escuelas –socías de AADIDES– termina configurando un excesivo poder de las entidades privadas en la arena de discusión laboral.

9. No es objetivo de este trabajo mapear ni posicionarse en torno a la diversidad de conceptos que giran en espacios educativos en relación a la “naturaleza”, lo cual no implica que sea una discusión menor, por el contrario, trato de identificar los sentidos que giran en torno a los conceptos.

10. Como es el caso de las áreas de investigación que se encuentran dentro de la Biología, disciplina que cuenta con un profesorado, una licenciatura y un doctorado (de reconocimiento internacional) dentro del CRUB-UNComa. Para el caso del Profesorado, se destaca la presencia de especialistas en Botánica desempeñándose en el equipo de cátedra de la asignatura Interpretación de la Naturaleza II (materia de 3.er año del Trayecto “A”, orientada a profundizar en flora y fauna de montaña).

promotor de eventos conocidos como “carreras de aventura”, práctica con una lógica bastante permeable al capitalismo actual, megaeventos competitivos que impulsan las marcas “top” del mercado “outdoor”, “running” o “adventure race” (algunos ejemplos se pueden consultar en las páginas web de marcas como The North Face, Mountain Hard Wear, Columbia). Básicamente, son competencias que no escatiman a la hora de armar propuestas en las que cientos y miles de personas intentan “superar” desafíos cada vez más extensos e intensos (en términos de rendimiento físico), en terrenos “vírgenes”, en los que sus participantes alimentan toda una “cosmética androcentrista” (entendiendo que esta copta a las personas para ser parte de una élite que luego será presa de un “circuito” de consumo que incluye indumentaria, calendario competitivo, equipamiento técnico) que les permite “vencer” a la naturaleza a partir de un proceso de mercantilización del espacio que al mismo tiempo –al menos desde lo discursivo– lo construyen como colectivo, “de todos”. Es de esta manera que la “montaña”, a la hora de mostrar un compromiso frente a la comunidad, es de uso público y cuidado colectivo, mientras que frente a la posibilidad de extraerle beneficios económicos empiezan a visibilizarse privilegios y potestades para ciertas instituciones y sectores.

Pensar otras formas de construcción de conocimiento en torno a esta lógica mercantil, nos lleva a identificar lugares en términos de agencia. Es aquí donde el Profesorado se consolida en un espacio “posible”, que oriente sus intervenciones desde posturas críticas, reflexivas, contra hegemónicas e inclusivas. En esta línea, es fundamental ir conociendo esta propuesta desde alguno de sus actores.

Los y las estudiantes del Profesorado en Educación Física del CRUB-UNComa

11. Docente de la cátedra “Práctica de la Enseñanza desde hace más de quince años. Su actividad profesional siempre ha estado ligada a un fuerte compromiso con la militancia, siendo una partícipe indispensable en proyectos de extensión del CRUB como *Esquí y montaña Escolar* o eventos enmarcados en políticas de Derechos Humanos como *La carrera de Miguel*.

12. La noción de “desfavorecidos” merece una lectura crítica dado que no da cuenta de las relaciones de poder y opresión que desencadena esta situación.

13. Hay una fuerte migración hacia *Furilofche waria* para estudiar el Profesorado. Los y las estudiantes que ingresan, generalmente, provienen del Alto Valle de Río Negro, la Línea Sur rionegrina (comprende todas las localidades y parajes que se extienden a lo largo de la Ruta n.º 23 entre las localidades de Ing. Jacobacci y Valcheta), la Comarca Andina (localidades de El Bolsón, Lago Puelo, Epuyen y El Hoyo) y el noroeste de Chubut (principalmente la localidad de Esquel). En menor medida ingresan estudiantes de la provincia de Buenos Aires y la región austral de Argentina.

14. A eso se suma una tendencia a pernoctar en los “Refugios del Club”, los cuales tienen una tarifa promedio de seiscientos pesos por noche (tarifa para el año 2016).

Cada vez me doy cuenta de que los pibes del alto, de los barrios, que entran al Profesorado se van para el trayecto “B”, en prácticas te das cuenta que no tienen onda con los del “A”, son muy diferentes, los veo un poco más comprometidos con la realidad. (Kalfaw,¹¹ profesorado del CRUB-UNComa)

Este fragmento que inicia el acápite, puede parecer anecdótico para algunos, pero es menester marcar que resulta valioso para analizar esta aproximación hacia el estudiantado a la luz de la obra *Los Herederos*, poniendo en juego cómo opera la desigualdad en el otorgamiento de títulos a sectores privilegiados excluyendo a sectores desfavorecidos¹² (Bourdieu & Passeron, 2004 [1964]). En primera instancia, es necesario señalar que no hay una sistematización estadística disponible (fuente principal de la obra citada) en el Departamento del Profesorado que permita establecer la cantidad de graduados o la elección de trayectos de los estudiantes en función de clivajes como clase u origen social, sector social de pertenencia o residencia, actividad laboral de los adultos miembros de su familia o lugar de procedencia.¹³ En segunda instancia, es importante develar los supuestos que esconde esta apreciación que inicia el apartado: ... *los pibes del alto, de los barrios, que entran al Profesorado se van para el trayecto “B”*, los cuales se pueden enmarcar, en un primer análisis más superficial (aunque no desprendido de mi experiencia de estudiante, graduado y exdocente de la carrera), a cuestiones como:

» Los y las estudiantes mapuche, de sectores populares de *Furilofche waria* y de la Línea Sur no cuentan con un bagaje de experiencias que les permita orientar su elección. Al mismo tiempo, experimentan una desventaja educativa, en términos de Bourdieu y Passeron (2004 [1964]) una *restricción de elección*, dado que los costos del equipamiento necesario para realizar el trayecto de “montaña”, se tornan inaccesibles para las posibilidades económicas de las que disponen.¹⁴ En consecuencia:

... como regla general, la restricción de las elecciones se impone a las clases bajas más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo. (Bourdieu & Passeron, 2004 [1964], p. 20)

- » Este supuesto, también pone en foco un campo que ha cobrado protagonismo –en buena hora– en los análisis sociológicos, los Estudios de género.
- » Alrededor del montañismo, se crea una lógica en donde pertenecer al grupo implica tener un buen equipo, preferentemente actualizado. Si bien contar con este equipamiento o adherir a esta lógica no es indispensable para graduarse, en muchas ocasiones, el equipamiento condiciona la experiencia que se tiene en un contexto que puede ser inhóspito o adverso por las características climáticas de la región. Por ejemplo, cargar equipamiento pesado o no contar con ropa impermeable en situaciones de tormenta, suele marcar una experiencia negativa para muchos estudiantes. Por otro lado, tener que pedir prestado material y equipo que demanda un seguimiento personal del uso representa una situación de malestar tanto para quien necesita como para quien lo tiene.
- » Se encuentran experiencias frustrantes en las cursadas del trayecto de “montaña” debido a que el ritmo que imprimen los docentes (tendiente a una formación tecnicista en disciplinas como esquí nórdico, esquí alpino o escalada deportiva), en reiteradas ocasiones, se corresponde con el nivel técnico de estudiantes que tienen un bagaje previo de experiencias en estas disciplinas. Generalmente, la constante que se visualiza desde el trabajo de campo con los estudiantes, “tenidos en cuenta” o *más favorecidos*, es su pertenencia a clubes o escuelas que se orientan al montañismo, su procedencia de familias de clase social alta o bien hijos e hijas de migrantes europeos ligados al montañismo. En esta línea,

... los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu & Passeron, 2004 [1964], p. 32)

Esta situación, muestra la necesidad de proyectar un trabajo profundo que priorice los sentidos y significados que la elección de trayectos tiene para los estudiantes y ha tenido para los graduados. Por ejemplo, a través de otras variables que se conjugan en esta elección, como las políticas universitarias que buscan generar espacios desde lugares de inclusión, el acompañamiento del área de Bienestar Estudiantil del CRUB-UNComa, entre otras.

El trabajo de campo como “estudiante” que contrasta más allá del Profesorado

Mi inclusión como *estudiante vocacional* del Profesorado, también me ha permitido elaborar una serie de observaciones en torno a cuatro asignaturas del trayecto de “montaña”: *Deportes Regionales Estivales I y II*, *Esquí Educativo II* e *Interpretación de la Naturaleza II*. Esta última, es la única de las cuatro asignaturas que no pertenece al Departamento de Educación Física, sino que está dentro del Departamento de Botánica.

Para esta ponencia, acoto el análisis a dos asignaturas en pos de profundizar desde lo que enuncian en sus contenidos mínimos curriculares.¹⁵ En primer término, *Deportes Regionales Estivales I*, da cuenta del fuerte énfasis en la especificidad técnica del profesor que se pretende formar, primando las incumbencias profesionales y su relación con los requisitos de APN para el otorgamiento de una habilitación de guía. El lugar que ocupa el contexto –la “región”–¹⁶ de la práctica de *Actividades Regionales de Montaña*,

15. Cfr. Plan De Estudio del Profesorado en Educación Física.

16. La idea de región es problematizada fuertemente en el trabajo de Doctorado.

aparece explicitado de una forma bastante acotada, quizás podríamos circunscribirlo al contenido “Historia regional del montañismo”. Esta “historia” es la de los migrantes europeos, la que se cuenta y se funda hacia 1931 con la creación del Club, institución contrastable con las estrategias de inversión social (Bourdieu, 2011) puesto que han instaurado y sostenido relaciones sociales, en muchos casos familiares y generacionales, en donde la interacción crea deudas y obligaciones producto de la “entrega” de concesiones en los refugios de montaña.¹⁷ De este modo, opera una lógica respecto de la institución como “concedente” frente a los “concesionarios” y viceversa, en definitiva, una creación de obligaciones en el sentido de lo que Mauss denominó la “teoría del don y el contradon” (Mauss, 1979 [1923]). Podemos mencionar como caso paradigmático la licitación de largas y sucesivas “concesiones” a determinados “concesionarios”, a cambio estos suelen no ejercer presiones sobre las obligaciones que el Club tiene en su carácter de “poder concedente”, o bien, le dan gobernabilidad a su órgano de decisiones, la comisión directiva. Es así que se podría plantear que, en función de su potestad para otorgar concesiones, el Club muestra su poder aumentando su capital de reconocimiento hacia la sociedad mediante estrategias de *inversión simbólica* (Bourdieu, 2011). Esto se traduce en las personas que se interesan por el montañismo sumándose como socios o la gran cantidad de estudiantes del Profesorado que se asocian al CAB y el considerable número de graduados que luego se suman a la Comisión de Auxilio del Club (la CAX).

Si partimos desde el postulado de que el montañismo, en sentido amplio, implica las acciones de desplazamiento en terrenos que presentan características geomorfológicas de montaña, en el relato hegemónico se ha sedimentado que esta historia de desplazamientos comienza con las “hazañas de los migrantes europeos” que llegaron luego de la Primera Guerra Mundial. Esta historia se torna por lo menos imprecisa si recortamos el sentido amplio del término montañismo, en primer lugar, porque la región cuenta previamente con asentamientos de comunidades que transitaron este territorio de mar a mar antes de la constitución de los Estados argentino y chileno (Moyano, 2016) y, en segundo lugar, la evidencia arqueológica de la región¹⁸ tiene una datación de unos diez mil años antes del presente. De esta manera, el relato historiográfico vigente en los espacios académicos, al menos en este Profesorado, desconoce –por omisión– las prácticas de los pueblos preexistentes a la constitución del Estado nación, de hecho la relación del hombre y su ambiente en clave de montañismo parece limitarse a la acotada experiencia europea, puesto que es a partir de la primer ascensión al Mont Blanc (que se toma como hito fundacional del alpinismo) que el hombre se comienza a relacionar de un modo diferente (Goicoechea & López, 2016; Puga & Palacio, 2011). Así, los hitos o acontecimientos que marcaron “la” historia, más allá de ser reciente, se remiten a los ascensos y las cumbres, primando una concepción occidental de “conquista de las cumbres” (de subir o ascender más alto, en lo posible rompiendo límites y antecedentes, récords). Esto, le ha “otorgado” al montañismo y su plataforma europea de surgimiento, la facultad de autoasignar nombres y también renombrar montañas, ríos, lagos, valles y fillos; por encima de los usos, saberes, interpretaciones y formas de nominar de los pueblos preexistentes; siendo el caso de *Furillofche waria* y el PNNH un ejemplo ilustrativo de este accionar.¹⁹ En este escenario, el Profesorado reproduce una historia y una cultura de “unos pocos” habitantes de la región, con todo el “aparato cartográfico” –la toponimia– correspondiente, cobrando centralidad el postulado:

Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas. [...] Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación. (Bourdieu & Passeron, 2004 [1964], p. 38-39)

17. No he podido relevar un estudio económico que dé cuenta de la rentabilidad que tienen los refugios de montaña que regula y administra el Club, sin embargo, es un indicador importante la gran cantidad de años que llevan muchos socios-concesionarios del Club en algunos refugios (por ejemplo: la concesión del refugio Otto Meiling en Tronador tiene más de quince años, la concesión del refugio San Martín en Laguna Jakob casi veinte años).

18. Particularmente me refiero al sitio conocido como “El Trébol”, *cf. Clarín*, 02/06/2004.

19. Encontramos una gran cantidad de ejemplos en los cuales las prácticas vinculadas al montañismo y las misiones eclesísticas han modificado las formas de nominar mapuche, para dar algunos ejemplos significativos: *Kūla Nāna* fue reemplazado por Cerro Catedral, *Relmulafken* por lago Mascaradi, *Kūlufken* por lago Gutiérrez, *Kūlufken* por lago Gutiérrez, *Kūlufken* por lago Gutiérrez, *Mawiza* por Cerro Campanario.

Resulta interesante para continuar con este recorrido, destacar cómo se han sistematizado (*cf.* Puga & Palacio, 2011) los acontecimientos fundantes del montañismo en la región que, en líneas generales, han sido soporte para la creación del Profesorado. En síntesis, esta sistematización se limita a relevar y mencionar todas las creaciones, fundaciones, cumbres, etcétera, que “los pioneros” del montañismo (siempre hombres) han realizado a partir de su filiación a las instituciones que vengo desentramando. Este accionar configura un listado que es posible repensar y que es necesario continuar desarrollando en pos de generar un trabajo que posibilite dar lugar a otras voces, a otras historias. Fundamentalmente, se observa cómo se pone en escena –sesgadamente– un relato en el que priman los “pioneros”, hombres, migrantes de primera y segunda generación. Correlativamente, los sujetos o subjetividades que se producen son también concomitantes a estos ejercicios y discursos. Los “pioneros”, se han apropiado de los espacios o propiedades de mayor extensión, con las mejores localizaciones en términos de comunicación, más asimilados a la belleza paisajística europea y, por lo tanto, más valiosos en términos económicos. Al mismo tiempo, ejercen un diagrama de poder que asegura el acceso, custodia la posesión y el “*animus domini*” (Dussel, 1992), encauzando las herencias y activando formidables negocios inmobiliarios (Marin, Nahuelquir, Paillalef & Ramirez, 2016).

Siguiendo este argumento, no es menor el lugar que ocupa el territorio, sujeto de “conquista”, lugar de “emplazamiento” y “creación” de edificios e instituciones, según este “listado de hitos fundacionales” que, por su carácter de “inicial”, niegan cualquier construcción previa y a otros grupos sociales. Entre las estrategias de consolidación, la ubicación en lugares estratégicos –de visibilidad y centralidad– ha sido recurrente, sumado al establecimiento de refugios de montaña bien cerca de cursos de agua, por ejemplo.

En segundo término, la otra asignatura en la que profundizaré se plantea como “cursada en paralelo” con *Deportes Regionales Estivales I*. Se trata de *Interpretación de la Naturaleza II*, cátedra que, desde lo explicitado en sus contenidos, da cuenta de una invisibilización de tensiones y conflictos que se dan dentro del propio campo de la botánica (área departamental), puntualmente de aquellos vinculados a la hegemonía de determinadas áreas dentro de la disciplina, por ejemplo, la subordinación de la etnobotánica a la botánica o a la microbiología. De efectivizarse la propuesta de las dos asignaturas como un “cursado en paralelo” (que entiende a los contenidos de ambas asignaturas como “articulables”), se podría vincular el rol del profesor –potencial “guía de trekking”– con los conocimientos producidos por distintas disciplinas –tales como la etnobotánica– que pueden contribuir con la asignatura. Este planteo se realiza en virtud de que ha sido recurrente en las apreciaciones de los estudiantes, la falta de articulación entre lo que se enseña, lo que ya saben y lo que la actividad de guía requiere saber. En esta línea, sostienen que los docentes tienen una formación estrictamente académica (como investigadores), que su experiencia no suele estar ligada a las prácticas de montañismo ni, menos aún, a propuestas pedagógicas de montañismo, no contemplando ejercicios esenciales como la trasposición didáctica.

La apreciación anterior surge porque *Interpretación de la Naturaleza II* focaliza en un área específica de la biología, la botánica. Este posicionamiento condiciona el conocimiento que se transmite, el cual se vincula al análisis y la investigación en el laboratorio, “al guardapolvo y más que a la mochila”. De esta forma, los futuros *profes-guía* (es habitual escuchar entre los graduados esta identificación) aprenden con un microscopio, focalizan en los procesos que no son visibles para la vista de un “montañés” o guía y deben apropiarse de un vocabulario técnico que muy alejado está de las posibilidades de transmisión frente a un grupo que opta por el montañismo como práctica, dado que prima el enciclopedismo. El inconveniente de este enfoque no radica en el posicionamiento en sí, sino que también por omisión o desconocimiento se deja fuera, se

excluye, una producción valiosa para el profesional situado que se pretende formar, tales como los aportes de la etnobotánica, que tanto han influido en ámbitos como la salud y en el incipiente intento por traer otras voces, no necesariamente científicas, al campo académico. Es así que saberes y prácticas de las comunidades que habitan el territorio y que han hecho aportes trascendentales al conocimiento legitimado (en este caso el científico), quedan relegados e invisibilizados para el docente que se pretende formar desde el Profesorado.

Entre algunos ejemplos concretos de esta última situación, en función de mi aprendizaje como mapuche y en contraste a este accionar, puedo señalar que existen prácticas puntuales²⁰ que otorgan otra entidad a los lugares, a los *we*, que trascienden la mera decisión androcentrista. Particularmente me parece pertinente describir, de forma acotada, lo que me han transmitido en espacios otros de conocimientos y saberes, tales como la organización mapuche en la que participo, el curso de lengua mapuche *Ngütrümküley Mapuzungun* y algunas ceremonias como el *Kamarikum* (para uno de mis *peñi*, “nuestra universidad”). Es en estos espacios en donde cobró relevancia para mí el *Pütüfamentun* –ceremonia de cuatro momentos–, en función de respetar y darle entidad al *we* en el que se está “entrando”, para nuestro caso en el que se “vive”, se encuentra fortaleza o se busca *lawen*:

20. Que describiré de modo “simplificado” a los fines de facilitar la lectura, lo cual no implica que para nuestro pueblo los términos que empleo demanden un trabajo de otra índole puesto que son formas otras de entender el mundo.

- a) Se le pide al *ngen* (fuerzas “dueñas” o “guardianas” del *we*) a todo lo que se ve, perceptible por la vista y de los cuales sabemos el nombre. Generalmente todos los momentos implican entregar como ofrenda yerba o *muzay*. Aquí se invoca a los cuatro espíritus con cada *ngen* que conozco, dado que cada uno de esos *ngen* contiene esos espíritus) por ejemplo:
 - Nawel Wapi (principal *ngen* de Furilofche waria) kuse (anciana)
 - Nawel Wapi fucha (anciano)
 - Nawel Wapi weche wentru (hombre joven)
 - Nawel Wapi ullcha zomo (mujer joven)
- b) Mi presentación, quién soy: *Tañi tuwün ka küpal* (origen territorial y linaje), de dónde vengo, quiénes son mis ancestros, si conozco mi *tayül* (canto sagrado de una fuerza o linaje), mi lugar, qué hago.
- c) El motivo de mi visita o ingreso al *we*, qué voy a hacer, qué busco, qué necesito, qué voy a devolver.
- d) Cierre, el agradecimiento por ser parte de ese *we*, de esa totalidad. En general se utilizan formas de agradecer como *Rume mañun* o *Fentren newen* a cada uno de los espíritus y fuerzas que mencioné en el primer momento de la ceremonia.

En definitiva, esta práctica ceremonial, no solo posiciona a la gente de otra manera frente a las fuerzas del territorio, frente a “donde se vive”; sino que establece un lugar diferente tanto para lo que en esta ponencia se construye como “entorno natural” como para las prácticas que se realizan en el mismo, lejos de un lugar “factible de ser corrido, vencido, renombrado, conquistado”. Se genera un espacio en el que nosotros no somos ni ajenos ni dueños ni conquistadores de *pu lafken* (lagos), *pu wingkul* (cerros), *pu leufu* (ríos), *pu mawiza* (montañas), *itrofillmongen* (se traduce como “biodiversidad”, pero su significado es más complejo); por el contrario, vamos entendiendo que nuestro ser es eso, *mulekaiñ pu lafkenche* (estamos siendo gente del lago).

Contrastar esta forma de entender el “entorno natural” con los sentidos de conquista y creación que el entramado institucional nos ha permitido identificar, sugiere muchas interpretaciones. Sumariamente, el relato sobre el montañismo juega un papel discursivo estratégico al conjuntar una práctica inocua o “inofensiva” con otra práctica, a la que a su vez da una cierta legitimación, en la que se juega la distribución concentrada y desigual de la tierra y sus recursos. En tal sentido, este discurso argumenta que antes del acto pionero solo hay “naturaleza”, tal como se hace con el discurso articulado sobre “el desierto” (Marin, Nahuelquir, Paillalef & Ramirez, 2016). En contraste, podemos

decir que antes del acto pionero, tenemos un pueblo que realiza prácticas otras, donde la centralidad no está marcada por una tensión tan tajante como naturaleza y cultura, presentando prácticas más difusas e imbricadas.

Conclusiones provisionarias

A lo largo del escrito, he podido identificar algunas tensiones vinculadas a la conformación poblacional y territorial de *Furilofche varia*, la producción de conocimiento y la transmisión de saberes en un espacio formativo en particular, problematizando conceptos que han cobrado visibilidad en la ciudad en este último tiempo, como es el caso de la noción de interculturalidad. Más aún, me está llevando a delinear y repensar una serie de interrogantes del cotidiano, posicionando al montañismo como una clave de lectura de la sociedad de *Furilofche varia*. Más allá que la experiencia de *estudiante vocacional* sugiere que no se están dando los espacios para que saberes otros cobren visibilidad y permitan revertir la situación de desigualdad y colonialidad, también he podido visualizar algunos tópicos que pueden enriquecer la investigación más amplia (mi Doctorado en curso), los cuáles giran en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo generar una propuesta de formación que no reproduzca los saberes de la cultura de montaña europea, los diferentes procesos que el capitalismo formula y, por el contrario, contemple otras voces y revierta la situación de desigualdad y dominación?
- ¿De qué forma podemos indagar y producir conocimiento de y desde la *mawiza* sin seguir las premisas metodológicas más estrictas de las ciencias naturales? Puntualmente de esa producción ligada al laboratorio, tan ajena al trabajo interdisciplinar y tan cercada por paredes.
- ¿Qué espacios tienen las propuestas de políticas públicas dentro de las asignaturas del Profesorado? Pregunta que indefectiblemente se vincula a otro interrogante: ¿Se forma un profesional con un compromiso social o bien se forma un eslabón de un mercado laboral turístico?
- ¿Es posible pensar la interculturalidad en esta experiencia de formación docente más allá de una disputa de contenidos y en pos de cuestionar y profundizar sobre las relaciones de poder existentes? ¿Cómo descolonizar una práctica que, por omisión, niega a un pueblo preexistente a la estructura política vigente?
- ¿Qué aportes pueden realizar los estudios de género en la comprensión de esta práctica?

En definitiva, esta investigación en el Profesorado y su reflexión a partir de la relación *interculturalidad* y *educación*, no ha hecho más que incrementar mis inquietudes, generar mayor motivación para continuar indagando en las prácticas de dominación y los procesos de hegemonía que se dan en *Furilofche varia*. Además, ha fortalecido mi convicción en lo pertinente de esta experiencia para entender el entramado del montañismo para los sectores dominantes y para los subalternos, en una ciudad que desde hace mucho tiempo se piensa como “turística”, recientemente se proyecta como “intercultural”, pero que aún no ha podido dar respuesta a las implicancias de estos postulados para la gente que la habita, la vive.

○ Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- » Águila Soto, C. (2007). Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: ¿un fenómeno moderno o posmoderno?. *Apunts: Educación Física y Deportes*. Cataluña.
- » Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- » Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- » Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2004 [1964]). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- » Briones, C. (2005). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Fuller, N. (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, p. 381-418. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- » Cerletti, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » Cragolino, E. (2007). “Esa escuela es nuestra”, relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales. *La educación en los espacios sociales rurales*, (1).
- » Díaz, R. & Alonso, G. (2004). *Construcción de Espacios Interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Dussel, E. (1992). De la “conquista” a la “colonización” del mundo de la vida (Lebenswelt). En 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Bogotá: Plural.
- » Feixa, C. (1995). La aventura imaginaria. Una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. *Apunts: Educación Física y Deportes*. Cataluña.
- » Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVI, (2), 343-352.
- » García, S. M. & Paladino, M. (2007). Educación Escolar Indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1297-1308.
- » García Palacios, M., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2014). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Sociedad y Lenguaje*, 1-25.
- » Goicoechea Gaona, M. V. & López, H. E. (comps.). (2016). *Las prácticas de andinismo en educación física*. Bariloche: Eduardo Hugo López.

- » Kroppf Causa, L. (2005). ¿Bariloche una Suiza Argentina? *Desde la Patagonia: Difundiendo Saberes*, (2), 32-37.
- » Marin, G., Nahuelquir, F., Paillalef, A. & Ramírez, P. (2016). *Una experiencia de trabajo intercultural en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina*. Santa Rosa: Memorias II CIPIAL.
- » Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco.
- » _____. (coord). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-Unesco.
- » Mauss, M. (1979 [1923]). Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas. En *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- » Milstein, D. (2003). Higiene, autoridad y escuela: madres, maestras y médicos, un estudio acerca del deterioro del Estado. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Moscoso Sánchez, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI*. España: Barrabes.
- » Moscoso Sánchez, D. & González Fernández, M. (2004). La montaña como observatorio de los social. En *IESA Working Paper Series WP 21-04*.
- » Moyano, A. (2013). *Komütuum descolonizar la historia mapuche en Patagonia*. Buenos Aires: Alum Mapu.
- » _____. (2016). *A ruego de mi superior, Antonio Modesto Inakayal*. Viedma: Fondo Editorial Rionegrino.
- » Neufeld, M. R. & Thisted, J. A. (comps.). (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Novaro, G. (2011). *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos.
- » Ortner, S. (1999). Thick Resistance: Death and the Cultural Construction of Agency in Himalayan Mountaineering. En *The fate of "Culture": Clifford Geertz and beyond*. Los Ángeles: University of California.
- » Ossola, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » Padawer, A. & Diez, M. L. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Anthropologica*, año XXXIII, (35), 65-92.
- » Palacio, M. P. (2017). *El trekking y la escalada en la formación de Profesores de Educación Física con Orientación en Montaña de la Universidad Nacional del Comahue: De una práctica significativa a una práctica enseñable*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Argentina. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/503>
- » Puga, J. & Palacio, M. (2011). Encuentros entre el Andinismo y la Educación Física: Historia del Profesorado del Centro regional Universitario Bariloche. En *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, pp. 299-320. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Szulc, A. (2015). Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología. *Novedades Educativas*, (284), 29-39.

- » Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras - Educação on-line, Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro.
- » _____. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Bibliografía de consulta

- » *Clarín* (2 de junio de 2004). Hallaron en Bariloche un valioso sitio arqueológico de hace 10.000 años. Recuperado de: https://www.clarin.com/ediciones-antteriores/hallaron-bariloche-valioso-sitio-arqueologico-hace-10000-anos_o_r1Q63kCKe.html
- » Nahuelquir, F., Ramírez, P. & Marin, G. (2014). *Desde una didáctica colonial a una Didáctica otra*. Recuperado de: <https://congresoestudiosposcoloniales.wordpress.com>
- » Plan De Estudio del Profesorado en Educación Física del CRUB-UNComa (Ordenanza 435/03- Modificatoria 886/05). Recuperado de: http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?page_id=3936

Gustavo Ariel Cayun Pichunlef

Becario doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (2015-2020), Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, Universidad Nacional de Río Negro - Conicet. San Carlos de Bariloche, Argentina. Máster en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Ciencias Antropológicas, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro. Profesor de Educación Física, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: gustavocayunpichunlef@gmail.com