

Mónica Patricia Palacio

Trekking y Escalada

*en el Profesorado de la Universidad
Nacional del Comahue.*

De la práctica a la enseñanza



educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue



CIN REUN
Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

**Trekking y escalada en el Profesorado
de la Universidad Nacional del Comahue:**

De la práctica a la enseñanza.



**Trekking y Escalada en el Profesorado
de la Universidad Nacional del Comahue:**

De la práctica a la enseñanza.

Mónica Patricia Palacio

EDUCO

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2020

Palacio, Mónica Patricia

Trekking y escalada en el Profesorado de la Universidad Nacional del Comahue:
de la práctica a la enseñanza / Mónica Patricia Palacio. - 1a ed. - Neuquén:

EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-551-3

1. Educación Física. 2. Deportes. 3. Montañismo. I. Título.

CDD 796.5220982

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 31 de Julio de 2020, avaló la publicación del libro digital “Trekking y Escalada en el Profesorado de la Universidad Nacional del Comahue”, de Mónica Palacio, presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero – Dra. Ana Pechén -
Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 035/20

Universidad Nacional del Comahue

Secretario de Extensión: Gustavo Ferreyra

Editorial EDUCO

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©2020 – EDUCO- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de EDUCO.

*A los chicos del Ventana,
por quienes la docencia y
la montaña cobran nuevo sentido.*

*Y a mi familia
fuente inagotable de amor,
paciencia y comprensión.*

ÍNDICE

Resumen	11
Abstract	11
1. Introducción	13
1.1. Objetivo General	18
1.2. Objetivos específicos	18
2. Marco Teórico, Conceptual y Referencial	19
2.1. Del conocimiento en la práctica	19
2.1.1. Las prácticas de montaña	21
2.1.2. La Educación Física como práctica pedagógica	29
2.2. Del conocimiento en el currículum	33
2.2.1. Educación Física y currículum	37
2.2.2. Planes y Programas o de cómo se construyen los contenidos	42
2.3. De la formación docente	49
2.3.1. Formación en Educación Física y formación en montaña	52
3. Metodología	55
3.1. Del estudio de caso, el enfoque y alcance	55
3.2. Técnicas de recolección de datos	57
3.2.1. De la búsqueda y análisis documental	57
3.2.2. De las entrevistas	60
3.2.3. Criterios de selección de informantes	62
4. Resultados	64
4.1 Sección 1: Desde la Región al Profesorado Universitario en Educación Física	64

4.1.1. Contexto de surgimiento y contexto regional	64
4.1.1.1. Prácticas de montaña en San Carlos de Bariloche y alrededores	64
4.1.1.2. El contexto de los profesorados de Educación Física de origen Universitario	66
4.1.1.3. La Universidad de origen de la carrera y en particular el Centro Regional Universitario Bariloche	68
4.2. Sección 2: Configuración de la trama de orientación	70
4.2.1. Trama 1: Fundacional - Planes de estudio 1991-1994	70
4.2.1.1. En búsqueda de un perfil profesional: Plan de estudios de 1991	72
4.2.1.2. ¿Profesorado en Educación Física y montaña? Plan de 1994	76
4.2.1.3. ¿Quiénes ejercían la docencia en estas propuestas? Entre dos lógicas	78
4.2.1.4. A modo de síntesis buscando las primeras conclusiones de la trama fundacional	83
4.2.2. Trama 2: En búsqueda del equilibrio entre Educación Física y Montaña	84
4.2.2.1. El Plan de estudios de 1997	84
4.2.2.2. ¿Qué actores participan en este período?	90
4.2.2.3. A modo de síntesis buscando conclusiones sobre la trama de equilibración	95
4.2.3. Trama 3: Institucionalización de la orientación en montaña en la formación del docente de Educación Física	96
4.2.3.1. Del Plan de estudios 2003 a la actualidad	96
4.2.3.2. Nuevos pasos hacia la institucionalidad de las prácticas de montaña	105

4.2.3.2.1. Calendarios académicos diferenciados	105
4.2.3.2.2. Protocolos de seguridad y concursos regulares	107
4.2.3.3. A modo de síntesis buscando conclusiones de la trama del profesorado con orientación	111
4.3. Sección 3: De una práctica de referencia a la construcción de contenido	113
4.3.1. El Trekking y la Escalada como contenidos del caminar y el trepar en la Educación Física universitaria	114
4.3.1.1. Los contenidos mínimos de orientación en montaña en los planes de estudios	114
4.3.2. Caminatas de montaña y Actividades en el Entorno Regional	119
4.3.2.1. Los docentes a cargo	119
4.3.2.2. De contenidos y programas	121
4.3.2.3. Salidas de montaña o clases en aula natural	125
4.3.3. Andinismo I y Deportes Regionales Estivales I	131
4.3.3.1. Los docentes a cargo	131
4.3.3.2. De contenidos y programas	132
4.3.3.3. Salidas de montaña o clases en aula natural	144
4.3.4. Andinismo II y Deportes Regionales Estivales II	147
4.3.4.1. Los docentes a cargo	147
4.3.4.2. De contenidos y programas	148
4.3.4.3. Salidas de montaña o clases en aula natural	153
4.3.5. A modo de síntesis o buscando conclusiones sobre los contenidos y prácticas de las asignaturas del área de montaña	157
5. Conclusiones	161
Bibliografía	171

RESUMEN

A través del estudio de caso del profesorado de educación física con orientación en actividades de montaña del centro regional universitario bariloche de la universidad nacional del comahue (pef-crub-unco) se pretende dar respuesta a la pregunta sobre ¿cómo se dio el proceso de transformación de una práctica social significativa (el andinismo en sus vertientes de trekking y escalada) a un contenido educativo de interés en la formación de docentes de educación física? para ello se realizan entrevistas en profundidad con actores sociales que participaron y participan en el proceso de formación de formadores, guías de montaña y profesores de educación física, se analizan decisiones curriculares a través de programas de cátedra y se intenta reconstruir el proceso de interacción entre las diversas lógicas de actuación a través de documentos oficiales como planes de estudio y sus modificatorias, adaptaciones curriculares y organizativas de la institución formadora.

Se busca comprender desde un enfoque cualitativo los procesos que signaron la selección y adaptación de saberes propios del trekking y la escalada en un formato educativo institucional que responde a lógicas diversas: la de un Profesorado de Educación Física, el choque de estructuras con extensa tradición o la lógica de la Universidad, y las prácticas sociales poco formalizadas, el trekking y la escalada. Se buscó también analizar el potencial educativo de los contenidos de trekking y escalada, para el área de la Educación Física.

ABSTRACT

The study of this case of the Faculty of Physical Education with Orientation in Mountain Activities of the Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo), Argentina, intends to answer the following question: What was the process of transformation of a significant social practice such as Andinism (trekking and climbing) into an educational content of interest in the training of a physical education

teachers like? In order to comply with the task, interviews to social actors, such as mountain guides and professors of Physical Education who took and take part in the training process of teachers, were analysed in-depth. Curricular decisions through the professorship programs are thoroughly analysed, with attempts to reconstruct the process of interaction between the different logics of action through official documents such as the curricula and its modifications, and curricular and organizational adaptations of the educational or formative institution. The aim is to understand the processes, from a qualitative approach, that signed the selection and adaptation of contents of trekking and climbing in an institutional educational format that responds to different logics: to that of a Physical Education Teachers' training, to the clash of the University's structures with long tradition or its logic, and to the poorly formalized social practices, trekking and climbing. Additionally, we sought to analyse the educational potential of the contents of trekking and climbing, for the Physical Education area.

INTRODUCCIÓN

La relación del hombre con la montaña es casi tan antigua como el hombre mismo. La montaña ha sido refugio en tiempos de inundaciones, inclemencias climáticas y ataques. Ha sido motivo de conexión religiosa. También se ha utilizado estratégicamente con fines bélicos y en conflictos limítrofes. Pero es a partir del alpinismo que la montaña se ha vuelto una práctica deportiva. (Moscoso, 2003).

Desde el inicio del montañismo en 1786, con la primera ascensión al Mont Blanc sin otro objetivo que el de llegar a la cima, se han sucedido una serie de procesos de institucionalización de la práctica del montañismo de los que da cuenta la masificación en la práctica, el crecimiento de la industria y comercio de materiales de montaña, la proliferación de asociaciones y clubes de montaña, la instalación de establecimientos en centros de montaña entre otros (Moscoso, 2003), (Moscoso & González, 2004), (Lagardera Otero & Martínez Morales, 1998)

En este proceso que sigue produciéndose existen dos vertientes formativas de los referentes que se encargan de la transmisión de conocimientos en el área y que acompañan los procesos educativos para la práctica. Uno de ellos ligado a la función turístico recreativa y deportiva representado por las organizaciones que otorgan certificaciones habilitantes para el ejercicio laboral principalmente representada por los baqueanos y guías de montaña y una segunda vertiente de corte educativa anclada fundamentalmente en la Educación Física. Es sobre esta segunda vertiente que queremos enfocar el presente estudio.

El contenido de actividades de montaña aparece en la formación docente en países europeos de tradición en alpinismo (España, Alemania), y en América (EEUU, Brasil y Argentina), en general asociados a la formación de profesores, instructores o monitores de Educación Física. (Arribas Cubero, 2008), (Saez Padilla & Gimenez Fuentes Guerra, 2005), (Winter, 2000)

En nuestro país se crea el Profesorado de Educación Física con orientación en actividades de montaña perteneciente al Centro Regional Universitario Bariloche, de la Universidad Nacional del Comahue (PEF-CRUB-UNCo) en el año 1991 y desde esa fecha forma docentes con orientación en actividades de montaña que incluyen fundamentalmente el trekking, la escalada y el esquí. (Palacio & Puga, 2011)

Las prácticas del esquí, el trekking y la escalada se han convertido inicialmente en los Alpes y luego en los Andes y otros cordo-

nes montañosos, en una práctica social significativa con sus propias reglas, técnicas e incluso místicas.

Dada la novedad que presenta en la formación docente los aspectos vinculados a la montaña, las decisiones tomadas en relación con el contenido en cuanto a selección, definición y alcance, considerando su pertinencia para la formación de formadores, no ha sido suficientemente relevada.

La enseñanza de contenidos tomados de prácticas sociales significativas y su traducción en un plan de estudios específico, y de programas de cátedra con los que se forman los futuros formadores implica preguntarse cómo fue el proceso de transformación de un contenido que se da en la práctica, en un contenido enseñable.

¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales se realiza la selección de contenidos a enseñar? ¿Cuáles son las adaptaciones que se generan sobre esos contenidos? ¿Cuál es la fundamentación de los recortes y adaptaciones de contenidos? ¿Cómo se define el alcance? ¿Quiénes son los actores que definen contenidos y cuál es la legitimidad que los mismos tienen? ¿Cuáles son los intereses que definen los contenidos a ser enseñados? ¿Cuál es la vinculación que se produce entre dos espacios de saber diferenciados y cómo se da la negociación entre el conocimiento del andinismo y el conocimiento de la Educación Física? ¿Cuál es la disputa que se genera en torno al desarrollo de una actividad novedosa en el marco de una institución Universitaria de formación docente?

En definitiva se busca responder la siguiente pregunta problema que pretende integrar a las anteriores: ¿Cómo se dio el proceso de transformación de una práctica social significativa (el andinismo en sus vertientes de Trekking y Escalada) en un contenido educativo de interés en la formación de docentes de Educación Física del Profesorado del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue?

Se plantea la realización de un estudio de caso (Profesorado de Educación Física del CRUB-UNCo) por el interés que presenta el mismo siendo el único de nuestro País con esta orientación¹, que posee 25 años de experiencia en la formación docente. El estudio de caso permite un mayor y profundo acercamiento a la realidad

¹ Si bien pueden rastrearse otras experiencias de formación docente en Educación Física en nuestro país que incorporan asignaturas de montaña, como el Instituto Juan Pascual Pringles de San Luis que posee las asignaturas Trekking y Palestra en su Plan de estudios, o prácticas de montaña como el Instituto Romero Brest u ofrecen titulaciones similares como el Instituto de Educación Física 9-016 Jorge Coll en Mendoza que ofrece el título de Técnico superior en Actividades de montaña, ninguno posee la orientación completa como el profesorado del CRUB-UNCo.

que se investiga. Por otra parte siguiendo los postulados del enfoque cualitativo requiere de reflexividad por parte del investigador para poder identificar sensaciones y sesgos propios en el recorte y análisis que se pretende hacer. En este sentido se debe aclarar que la tesista es docente del profesorado de referencia, lo que le permite tener una mirada desde el interior del caso y le posibilita la llegada a los informantes y documentos de un modo más directo, sin embargo no es docente de Educación Física ni guía de montaña, por lo que su mirada también es la de alguien externo al campo.

Dada la complejidad del tema se deben proponer múltiples miradas y abordajes. Por un lado se debe analizar los conocimientos producidos en torno a la montaña como un conocimiento basado en la práctica. Por otra parte se deben analizar los modos en que se construye el currículum y por último se debe analizar el contexto de todo esto en el marco de la formación docente dado que se analiza el caso del Profesorado de Educación Física.

De este modo en la primer parte de este trabajo se organizó el Marco teórico, conceptual, referencial en tres apartados: El primero de ellos referido al conocimiento en la práctica con dos sub-ejes de análisis, las prácticas de montaña y la Educación Física como práctica pedagógica. El segundo destinado a desarrollar el conocimiento en el currículum con dos sub-ejes: de Educación Física y currículum, y de cómo se estructura el conocimiento en Planes y Programas. Y el tercer apartado dedicado a la formación docente con un eje especial de formación en Educación Física y en actividades de montaña.

En el apartado metodológico expusimos como primer medida nuestra perspectiva del estudio de caso junto al enfoque y alcance que se dio al estudio. El estudio de caso nos permite comprender la singularidad del PEF-CRUB-UNCo. Y por lo tanto como propone (Stake, 1999) seleccionarlo por lo que puede aportarnos para aprender sobre una determinada situación o condición. A la vez nos permite alternar datos cualitativos con datos cuantitativos y realizar una reconstrucción histórica de cómo se fue conformando. Si bien decimos que utilizamos datos cuantitativos y cualitativos, consideramos que el enfoque que asumimos es cualitativo dado que buscamos la comprensión del caso de análisis y priorizamos los datos de este tipo. Por último el alcance de nuestra investigación es de tipo descriptivo dado que nos centraremos en obtener información precisa que permita analizar el caso del PEF-CRUB-UNCo. a lo largo del tiempo.

En la metodología también expusimos nuestras técnicas de recolección de datos que fueron el análisis documental de planes de estudios y programas de cátedra (prioritariamente) y secunda-

riamente reglamentaciones de diverso alcance (normativas nacionales, de la Universidad y de la Unidad Académica, entre otras). Como segunda técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta a informantes calificados. Esto implicó la necesidad de clarificar los criterios por los que se procedió a la selección de dichos informantes, expuesto hacia el final del apartado metodológico. Dicha muestra no probabilística, intencionada, estuvo compuesta por profesores de las asignaturas de la orientación en montaña y directivos de la institución universitaria del PEF-CRUB-UNCo.

En el apartado de desarrollo o exposición y análisis de los resultados se elaboró una estructura en tres secciones. En la primera parte del análisis se trabajó con la mirada puesta en el contexto de surgimiento del PEF-CRUB-UNCo. Se considera que ninguna nueva experiencia surge desvinculada de su contexto y de un pasado que la circunscribe. En este sentido se dividió el tratamiento del contexto en: las prácticas de montaña en la localidad y alrededores, los profesorados de Educación Física de origen universitario en el país y la Universidad de origen, en particular el Centro Regional Bariloche.

En la segunda sección se trabajó para recuperar los procesos de constitución de la orientación en montaña en el profesorado de Educación Física.

Para entender el modo en que se pensó el abordaje de esta sección recurrimos a la metáfora de la trama, entendiéndola como una construcción conformada por “... *hilos paralelos que constituyen un tejido, el de los que van en el sentido del ancho de la tela. (...) fig. Trabazón, enlace, relación y correspondencia entre ideas o cosas no materiales.*” (Moliner, 1990, p. 1359)

Una trama implica una construcción en la que intervienen los tejedores o actores y los hilos o componentes de conocimientos, prácticas, experiencias, contenidos, contextos y reglamentaciones. La configuración final de la tela o tapiz es la conjunción de todos estos factores, por eso por momentos los hilos se entrecruzan, se atraviesan, quedan por encima o por debajo. Es decir que se van entramando para dar sentido y estructura al dibujo que finalmente quedará plasmada en la tela o tapiz. En cada nuevo dibujo ha sido necesario el dibujo anterior y el entrecruzamiento previo.

Esta metáfora en términos educativos fue utilizada por Araceli de Tezanos, quien además de lo manifestado en esta perspectiva que se quiere dar en nuestro trabajo, plantea que la trama convoca al conocimiento que se expresa en los contenidos curriculares y aquel que se expresa en las conductas sociales. En este sentido los contenidos curriculares serían los representantes de un conoci-

miento validado connotados como una parte de la trama. El docente sería el tejedor que además de considerar los condicionamientos y conocimientos que aparecen en los diseños curriculares, teje con otros hilos como el conocimiento de sentido común o conocimiento que emerge espontáneamente y con el hilo de las prácticas sociales que establecen los modos de relacionarse, los valores sociales y son pasibles de un proceso de reflexión que se articula con ámbitos disciplinarios como la ética y la moral. (De Tezanos, 1996)

En nuestro caso las prácticas de actividades de montaña también operan como saberes valiosos a ser transmitidos, no como contenidos validados científicamente sino como experiencias motrices, realizadas técnicamente en marcos de seguridad.

Para dar cuenta del tejido que se estableció en la trama de constitución del PEF-CRUB-UNCo. con orientación en actividades de montaña se recurrió al análisis de los Planes de estudio, como contenidos curriculares, los actores que participaron en su conformación y en el ejercicio de la docencia e incluso en cargos de gestión, se analizaron construcciones y reglamentaciones como aquellas figuras que se fueron entretejiendo en un tiempo o etapa determinada.

Se dividió esta sección en tres tramas: 1er Trama fundacional del PEF-CRUB-UNCo. a través del análisis de los Planes de estudio de 1991 y 1994. La 2da Trama de búsqueda de equilibrio entre la Educación Física y la montaña, a través del análisis del Plan de estudios de 1997 y por último la 3ra Trama en la que se analiza la consolidación e institucionalización de la orientación en la formación docente en Educación Física.

Hablar de las diversas tramas que se suceden secuencialmente en etapas y del desarrollo del profesorado supone un corte arbitrario que se hace con fines de analizar los componentes que predominan en cada momento, sin embargo encontramos que a lo largo del desarrollo de las diversas tramas hay continuidades y rupturas y también existen implicancias de lo ocurrido en una trama sobre la que sigue.

La tercer sección del análisis de resultados estuvo destinada a los contenidos específicos es decir del trekking y la escalada en los programas de las tres cátedras que perduraron a lo largo de la historia del profesorado, es decir de Caminatas de montaña, Andinismo I y II planes de estudio de los años 1991-1994 y 1997, luego denominadas Actividades en el Entorno Regional (AER), Deportes Regionales Estivales I y II (DREI y DREII) respectivamente, plan de estudios del año 2003.

En el tratamiento de cada una de las asignaturas se siguió la secuencia de análisis de los profesores a cargo en diversos períodos,

los contenidos según los programas y la voz de los docentes y por último las salidas de montaña o de la enseñanza en aulas naturales.

Finalmente se elaboraron las conclusiones en las que se identificaron los principales hallazgos de la investigación y se dio lugar a una instancia propositiva de posibles acciones en el marco de la enseñanza de actividades de trekking y escalada en la formación de docentes de Educación Física, también se sugirieron posibles líneas de continuidad en la investigación educativa de la temática.

A continuación se exponen los Objetivos General y específicos que guiaron el trabajo.

1.1 Objetivo General

Describir y analizar los procesos de circulación, apropiación y consolidación de contenidos de trekking y escalada y las modalidades de enseñanza de los mismos en el PEF-CRUB-UNCo.

1.2 Objetivos específicos

Analizar los contenidos y procesos de constitución de planes de estudio y programas de cátedra en los que aparece la enseñanza del Trekking y escalada en el PEF-CRUB-UNCo.

Caracterizar el conocimiento significativo en relación al trekking y la escalada desde la perspectiva de los actores.

Describir las adaptaciones y los dispositivos de enseñanza en trekking y escalada en la formación de docentes del PEF-CRUB-UNCo.

Establecer relaciones entre el contenido del trekking y la escalada con los contenidos propios de la Educación Física.

Identificar problemáticas en la definición y puesta en marcha de la enseñanza de contenidos de Trekking y escalada en el PEF-CRUB-UNCo.

Producir conocimiento sobre la enseñanza de prácticas socialmente significativas en el campo de la Educación Física.

2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

Hablamos de Marco teórico, pues en el apartado que sigue se encontrarán teorías que sustentan la mirada sobre las prácticas, el currículum y la formación docente. Decimos que es teórico pues consideramos que varias de las perspectivas que se proponen han logrado el estatus de cuerpos teóricos ya que poseen un nivel mayor de abstracción y estructuras de relación entre los conceptos.

Decimos que es conceptual pues no todos los conceptos que se expresan a continuación han logrado elevarse al grado de teoría. Sin embargo aportan una mirada de la realidad que permite clasificarla, identificar matices y diferencias a través de las conceptualizaciones propuestas. Por ejemplo las que refieren a las prácticas de montaña.

Por último consideramos que es referencial pues en todo momento se intenta realizar referencias al caso de análisis y a los contextos en los que se establecen las conceptualizaciones y teorías que se aplican a la mirada del contenido del trekking y la escalada en la educación y en particular en la formación de profesores de Educación Física.

2.1 Del conocimiento en la práctica

El reconocimiento de una práctica social significativa, institucionalizada y estructurada en el devenir histórico concreto y en la que se reconoce un conocimiento contextualizado, requiere de un análisis especial desde la perspectiva de la construcción de saberes cotidianos que se explicitan poco y que requieren de una reflexión profunda para desnaturalizar los modos en que se transmiten.

Dado que la preocupación está puesta en el desarrollo de una relación de mundos contextuales diferentes con lógicas y estructuras diferentes, el mundo del andinismo y la montaña, el mundo de la Educación Física y el mundo de las Instituciones de formación como la Universidad, consideramos de vital importancia una mirada que pueda rastrear estas situaciones y condiciones. Por eso recurrimos a miradas respecto al conocimiento en la práctica. (Lave, 1991) Para esta perspectiva resulta de suma importancia establecer las relaciones entre la práctica y el orden constitutivo, para lo que plantea 4 aspectos a tener en cuenta: Si el contexto de la actividad se incluye en el análisis la referencia a 'su' contexto son relevantes por lo que se establece una relación entre terreno, entorno y actividad. Una práctica de reflexión sobre la práctica está relacionada con los contextos de ésta. La cognición se distribuye uniformemente entre personas, actividades y entornos. Si afirma-

mos que la actividad es situacionalmente específica, implica que los objetos de análisis son puntos de una coyuntura y deben analizarse en tales términos. (Lave, 1991)

Una mirada desde la perspectiva de la actividad situada, implica reconocer cuatro premisas básicas respecto al conocimiento y el aprendizaje en la práctica:

“...1. El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. 2. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. No es problemático que se produzca el aprendizaje. 3. Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. 4. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como cuerpos de conocimiento, aprendices y transmisión cultural, requieren re conceptualización como productos culturales y sociales.” (Chaiklin & Lave, 2001, p. 20)

Se re significa el conocimiento en la práctica del trekking y la escalada y se produce una inversión en la posición del saber, ya que quien sabe es quien práctica.

Podría decirse que se da una transposición didáctica, entendiéndola como una traducción de conocimientos creados en un ambiente, reescritos con un formato educativo o pedagógico en el sentido en que lo plantea (Chevallard, 1991). Sin embargo se debe hacer una salvedad en este sentido dado que el saber sabio del que habla el autor en su obra, se refiere al saber producido en la academia, la ciencia, la investigación, mientras que en el caso que analizamos aquí el saber sabio no está en la academia sino en la práctica. Para un contexto institucional como el de la Universidad, existe un posicionamiento en el que el conocimiento de la academia, la ciencia y la investigación otorgan cierto prestigio o poder. El conocimiento que no posee validación científica aparece como menos prestigioso y por lo tanto detenta un espacio de poder menor que el anteriormente descrito.

Por ello los saberes de la práctica y los saberes de la ciencia en nuestro caso disputan espacios de poder que definen posibilidades, presupuestos y accesos diferenciados.

Para identificar de qué saberes hablamos cuando nos referimos a los saberes de la práctica, analizaremos a continuación las prácticas de montaña, no solo desde la clasificación de las mismas sino desde el proceso por el que se gestaron como contenidos de interés socialmente significativo.

2.1.1 Las prácticas de montaña

Analizar las prácticas de montaña implica por una parte descubrir en qué consiste la relación del hombre con la montaña, determinar el modo en que éste se relaciona, e identificar las modalidades de prácticas consideradas de montaña. Como indicamos en la introducción, desde tiempos inmemoriales el Hombre se ha relacionado de modo diverso con la montaña. Desde una dimensión religiosa, la montaña ha sido vista como la morada de los dioses, rodeada de un cierto misticismo, se ha dado un acercamiento en búsqueda de un encuentro con lo sobrenatural. *“...el hombre siempre ha sentido una atracción especial, aunque ambivalente, por la montaña. Ambivalente en la medida en que los montes han constituido históricamente lugares de culto –cuando no entidades veneradas en sí mismas–, al tiempo que espacios temibles: en definitiva, encontramos la montaña sagrada frente a la montaña maldita”* (Moscoso & González, 2004, p. 7)

Desde una dimensión de supervivencia, ha sido buscada como refugio en tiempos de inundación y como espacio, hábitat de protección ante fieras salvajes y otros peligros. Desde una dimensión Político/ Militar fue utilizada estratégicamente en enfrentamientos bélicos, y en definición de conflictos limítrofes. Desde una perspectiva científica han sido claves en el desarrollo de la ciencia moderna, las expediciones científicas de altura. (Moscoso, 2003), (Moscoso & González, 2004)

Cómo vemos las diversas modalidades de relación del hombre con la montaña demuestran que existió una relación socio, cultural, económica e histórico, política mucho antes que una relación deportiva.

Para hablar de la relación del hombre con la montaña desde una perspectiva recreativo/deportiva iba a tener que ocurrir un hecho inédito en la historia de la humanidad. La ascensión a una cumbre montañosa con el solo propósito de conquistarla.

“...Parece existir un consenso en situar en la fecha del 8 de agosto de 1786 el nacimiento del montañismo. Esta fecha se corresponde con la ascensión, por parte de Jacques Balmat, cazador y buscador de minerales cristalizados, y Gabriel Paccard, médico piamontés, del Mont Blanc, hasta entonces considerado el punto más elevado de Europa, con 4.807 metros de altitud sobre el nivel del mar. El hecho constituyó todo un acontecimiento para una época en la que el hombre comenzaba a sentir aseguradas sus necesidades primarias (de seguridad y alimento) y, en consecuencia, se planteaba otras metas y quehaceres. En un momento en el que Europa se encontraba sumido en pleno proceso de in-

dustrialización y urbanización, y bajo el influjo ilustrado del siglo XVIII, ciertos nobles, así como algunos acaudalados burgueses de las grandes urbes industriales, emprendieron las más inverosímiles andaduras.” (Moscoso & González, 2004, p. 9)

Si analizamos el surgimiento del alpinismo desde una perspectiva sociológica y particularmente desde una sociología del deporte, tendremos que partir de la idea que la práctica deportiva es una práctica social históricamente construida. Se trata de una esfera particular que si bien se relaciona con los contextos sociales, económicos e históricos tiene un propio tiempo y ritmo de producción. Por eso si bien se podría analizar la producción de los deportes modernos en general como una actividad social que logró cierto nivel de autonomía respecto a otras actividades sociales (Bourdieu P. , 1993), es conveniente analizar los procesos por los que una actividad concreta logró cierto nivel de aceptación y autonomía.

El alpinismo engloba la denominación dada a las actividades de montaña, pero se trata de una denominación Europea, referida al cordón montañoso de los Alpes. Cuando la actividad comienza a difundirse en América se trasladará el sentido de la palabra denominando a la actividad de montaña como Andinismo, haciendo referencia al cordón de los Andes. Con el tiempo y para superar la limitación que produce este tipo de denominaciones se utilizará el término montañismo.

La historia del Alpinismo/Andinismo irá creciendo y junto a ella se dará un proceso de consolidación e institucionalización de la práctica de las actividades de montaña.

Aumenta la cantidad de adeptos y comienzan a registrarse las ascensiones, los individuos empiezan a relacionarse entre sí compartiendo experiencias y datos, conformando los primeros grupos. Luego junto a la complejidad creciente en la actividad y los nuevos desafíos aparecen las primeras asociaciones y clubes de montaña. No solo se comparten experiencias y datos sino objetivos y fines, que se explicitan en los estatutos y reglamentos de creación y funcionamiento de las diversas organizaciones.

Se genera un hábitus en relación al ser en la montaña. Entendemos al hábitus como un modelo de comportamiento y como comportamiento en sí mismo que por un lado actúan como referentes de normalización de actos individuales, que resultan ser producto del orden social. Son estructuras estructuradas es decir disposiciones duraderas que definen comportamientos e incorporan el orden social. Pero son a la vez estructuras estructurantes que buscan reproducir el modelo de organización que las produce.

No se debe confundir en el sentido que Bourdieu quiere dar al término hábito con hábitus. En palabras del autor “...he dicho há-

*bitus justamente para no decir hábito—, es decir, la capacidad generativa (si no creativa) inscripta en el sistema de disposiciones como un arte, en el sentido más fuerte del dominio práctico, y en particular como un ars inveniendi.*²” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 181)

Se construye un hábitus referente al montañismo que se complejiza y retroalimenta con la actividad. A medida que se desarrollan las expediciones aparecen nuevas modalidades técnicas. Junto con las técnicas crece la producción y comercialización de equipamiento específico y de propuestas de actividades. Para cumplir con el objetivo de ascender a las diversas montañas se diversifican los roles y aparecen nuevos requerimientos y actores, tales como los guías de montaña, baqueanos, porteadores, y la necesaria instalación de campos base y refugios de montaña con personal que se hace cargo de la atención de manera temporaria o permanente.

Una nueva ética se discute entre los montañistas, disputa que continuará en nuestros días. Un grupo propone que se debe conquistar las cumbres más altas a toda costa. Otros proponen que independientemente de la altura lo que vale es la complejidad técnica y las dificultades en la ascensión. (López E. , 2011)

Junto al establecimiento de una ética y un hábitus de montaña se va desarrollando la actividad comercial y de producción relacionada con la actividad. Crece y se diversifica la industria de equipamiento de montaña, las empresas comienzan a competir por instalar sus marcas y modelos. Requieren de pruebas de seguridad y calidad involucrando en ellas a científicos, técnicos y montañistas expertos.

Luego de este sucinto relato histórico de conformación del montañismo, cabe preguntarse cuáles son las disciplinas que componen las actividades de montaña. Las caminatas de montaña, también llamado socialmente trekking y la escalada son las pioneras en la disciplina. Un capítulo aparte merecen las actividades de esquí.

Existen diversos sistemas de clasificación de las actividades por ejemplo podemos decir que varían según las diferentes épocas del año (estival, invernal), según el plano (vertical a horizontal), terreno (roca, nieve, hielo, etc), estilo (libre, artificial) y estructura (altitud, dificultad, equipamiento, conocimiento)

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las principales dimensiones que se tienen en cuenta para clasificar los deportes de montaña:

² **Ars Inveniendi** es -en latín- el “arte de la invención”.

Cuadro 1: Dimensiones fundamentales de los deportes de montaña

PLANO		TERRENO	ESTILO	ESTRUCTURA
VERTICAL	Alpinismo	Roca, Nieve, Hielo, Mixto, Artificial.	Libre/ Artificial	Altitud Intensidad y dificultad Coordenadas espaciales Coordenadas temporales Infraestructura/material, Ayuda/Conocimiento Clasificación estándar Otras características particulares
	Escalada			
INTERMEDIO/ COMBINADO	Esquí de montaña	Nieve	-	
HORIZONTAL	Excursionismo	Piso o suelo Por ejemplo: herboso, rocoso, helado	-	

Fuente: (Moscoso, La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI, 2003, p. 44)

Las actividades mencionadas por el autor son el alpinismo, la escalada, el esquí de montaña y el excursionismo. Si las analizamos con detenimiento podríamos decir que el alpinismo y el excursionismo han sido poco utilizados en el lenguaje popular, al menos de nuestra región, siendo reemplazados por el término genérico de trekking. Si bien la bibliografía define al trekking como la actividad de caminar un largo recorrido de varios días en la naturaleza, es decir en lugares lejanos en el contexto de la montaña y su práctica requiere de ciertos conocimientos así como también resistencia física y equipo específico (Zorrilla, 2000) su práctica es más habitual en la alta montaña, por senderos señalizados y no señalizados con una dificultad que no requiera de las destrezas necesarias para la práctica del alpinismo. (Moscoso, 2003) En este trabajo lo utilizaremos como sinónimo de caminatas en la montaña.

Resulta útil para clarificar el uso del término la diferenciación presentada por (Reising & Alder, 2014), quienes mencionan que se pueden distinguir el trekking sin dificultad técnica (TSDT) y el trekking con dificultad técnica (TCDT).

El primero se compone de *“...aquellas actividades que consisten en desplazarse caminando por terreno montañoso y que en cuyo recorrido no requieran de la utilización de equipo técnico, técnicas avanzadas y miembros superiores para estabilizarse durante el desplazamiento. El tránsito se realiza generalmente por sende-*

ros o picadas diseñados para tal fin cuyo punto de inicio puede o no coincidir con el punto final. Durante el recorrido se suelen observar señalizaciones (...) Pueden tener una duración variable como así también realizarse en cualquier época del año. (...) grado de complejidad baja 'fácil': para el cual no se requiere de experiencia ni de preparación física.(...) grado de complejidad 'media': para este caso se requiere de una mínima experiencia y preparación física. La gran mayoría de los senderos contemplados dentro de esta clasificación varían su dificultad según la época del año, quedando por lo general encuadrados en dificultad media únicamente durante el período estival. Al igual que en la subcategoría anterior, el sendero está bien definido aunque puede presentar zonas de mayor pendiente y tratarse de superficies variables, inestables o desparejas según su localización. La duración puede o no superar la jornada.” (Reising & Alder, 2014, pp. 28-29)

Para el caso del Trekking con dificultad técnica se trata de “...aquellas actividades que consisten en desplazarse caminando por terreno montañoso y en cuyo recorrido se requiere de la utilización de técnicas específicas y/o equipo técnico para avanzar de manera responsable y segura. (...) si bien el tramo de “dificultad” para el cual se requiera otro tipo de experiencia pueda ser corto en relación al recorrido total del trekking, ya es condición suficiente como para clasificarlo dentro de esta categoría, es decir, las clasificaciones propuestas tienen en cuenta las características de la totalidad del recorrido y es a partir de la dificultad máxima y/o grado de pendiente que se lo distingue en una u otra. En este sentido, el terreno por el cual se transita puede presentar pendientes que superen los 25°-30° y requerir de miembros superiores para estabilizarse. Frecuentemente la definición del recorrido es elegido y diagramado por quien realiza la actividad ya que puede no encontrarse señalizado con la misma precisión que en aquellos trekking encuadrados en la categoría TSDT. (...) complejidad 'alta': se requiere de experiencia en senderos de montaña y una buena condición física. El terreno por lo general es inestable, se trata en su mayoría de desplazamientos por pedreros y/o superficies cubiertas por nieve. Para estas últimas se requiere además contar con conocimientos sobre nivología. Frecuentemente la elección de itinerario está definida por la orientación de quien la práctica y la lectura de la topografía, no obstante pueden observarse marcas o señalizaciones distantes. (...) grado de complejidad 'muy alta': la señalización es escasa o nula, debido a ello el camino a seguir es determinado mayoritariamente por quien realiza la actividad. Suele presentar tramos técnicos donde se requiera la utilización de equipo adicional así como también el

conocimiento de nivología en época invernal” (Reising & Alder, 2014, p. 29)

El otro gran grupo de actividades de montaña que implican el uso del tren superior y el tren inferior y suponen una inclinación mayor es el de la escalada, que podría definirse como la actividad en la que se sube a una pared trepando. De un modo general podría definirse como toda ascensión que implique el uso de cuerdas y que para practicarse exige el conocimiento de técnicas de aseguramiento y descenso o rappel. La escalada implica la combinación de cuatro cualidades, la fuerza, la elasticidad, la técnica y la inteligencia. (Zorrilla, 2000) También debe agregarse que se trata de una progresión vertical por una pared de roca, hielo o artificial. Se trata de la disciplina más deportiva del montañismo. (Moscoso, 2003)

Las actividades de escalada pueden clasificarse en:

Escalada libre: es aquel tipo de escalada en la que se busca progresar en una pared de roca, hielo o artificial, con la sola utilización de miembros superiores e inferiores. Se utilizan los medios mecánicos de escalada tan solo para asegurarse a la pared. (Moscoso, 2003) En esta modalidad se renuncia a superar los pasos de escalada con ayuda artificial. (Zorrilla, 2000). “...*Escalada asegurada, pero sin emplear los medios de aseguramiento o cualquier sistema artificial para la progresión.*” (Hoffmann, 1994, p. 12)

Las submodalidades que se pueden encontrar en la escalada libre son la escalada deportiva en roca y en hielo. Se considera escalada deportiva en roca a aquella en la que se trata de “...*salvar pasajes en las rocas por propio esfuerzo. Medios artificiales como cuerdas, mosquetones o anclajes solamente sirven para la seguridad*” (Hepp, Güllich, & Heidom, 2001, p. 33) El mismo criterio se aplica a la escalada deportiva en hielo, es decir que tienen la misma lógica, aunque la mayor diferencia se encuentra en los conocimientos necesarios para realizar la escalada en un medio completamente diferente como es el hielo y el uso de materiales específicos como los crampones³ y los piolets⁴.

Cuando se escala por primera vez una ruta, existen diferentes modalidades de hacerlo. Por una parte podría ser, cuando se hace sin ninguna información previa, escalada a vista. Cuando se hace con información sobre los lugares de sujeción o presas se considera

³ Crampón es la sobresuela de hierro, acero u otra aleación que se acopla a la bota y que sirve para progresar en nieve dura o hielo. Poseen puntas variables de 10 a 20. (Zorrilla, 2000).

⁴ Piolet también llamado piqueta, es una especie de pico que se utiliza para progresar, descender o asegurar en nieve o hielo. En un piolet se distinguen 3 partes: El regatón o punta, astil o mango y cabeza. (Zorrilla, 2000)

al flash y cuando se ha intentado varias veces el ascenso se considera escalada ensayado. (Moscoso, 2003)

Otra cuestión a tener en cuenta para definir la escalada es si se escalará de primero, es decir instalando sistemas de seguridad en la vía a medida que se va escalando, de segundo es decir ascendiendo una vez que el compañero instaló seguros en la vía, quitándolos a medida que se asciende asegurado por el compañero desde un punto de reunión o en top rope es decir con la cuerda instalada desde arriba, de tal manera que si el escalador cae será sostenido por su compañero que lo está asegurando, sin tener experiencia de vuelo. (Moscoso, 2003)

La escalada artificial es una modalidad especial de escalada que se separa de la escalada deportiva y consiste en progresar a partir de la utilización de medios artificiales (Zorrilla, 2000) en ella se utiliza el equipo del escalador como ayuda para avanzar. Se podría subdividir esta modalidad en largos tramos en artificial, es decir la realización de una parte importante de la ascensión de la ruta usando instrumentos de escalada para progresar mediante ellos y la otra modalidad de grandes paredes o Big Wall que consiste en la ascensión de una pared o gran parte de ella por medios artificiales. (Moscoso, 2003)

La escalada combinada es la escalada que alterna la escalada libre, deportiva con la artificial. (Zorrilla, 2000) Generalmente es asociada a aquella que se realiza combinando diversos medios naturales, roca y nieve, roca y hielo, teniendo que darse la combinación de técnicas deportivas con técnicas de utilización de medios artificiales. (Moscoso, 2003)

La escalada integral es aquella en la que no se utilizan sistemas de seguridad ni para progresar como en la escalada artificial, ni para asegurarse como en la escalada libre deportiva. Generalmente se da en la submodalidad de escalada en solitario, es decir que una sola persona realiza la actividad, de esta manera no hay cuerda necesaria para el sostenimiento.

Una modalidad particular de la escalada integral es el Boulder, se trata de la escalada que se realiza en rocas de escasa altura y generalmente gran dificultad. (Zorrilla, 2000) es un tipo de escalada libre que se practica sin medios de seguridad en paredes de baja altura del suelo, generalmente rocódromos, fachadas de edificios, bloques de piedra o paredes de roca. (Moscoso, 2003)

Un capítulo aparte merecen las actividades de escalada en muro y mini muro artificiales. Se trata de un tipo de escalada que se realiza con paredes construidas artificialmente, es decir que poseen presas o tomas que simulan las salientes de las rocas, solo que están montadas sobre una placa o pared. En el caso del mini muro se trata de una pared de baja altura por lo que no se requiere elemen-

tos de aseguración. Mientras que en el muro se trata de una pared de gran altura en la que se realiza la escalada con el sistema de top rope como seguro.

Como modo de sintetizar de modo gráfico las diferentes modalidades de las actividades de montaña expondremos un cuadro que intenta expresar el deporte del montañismo a través de las modalidades en las que identifica el alpinismo (en nuestro caso andinismo), la escalada, el esquí de travesía y el excursionismo.

Se trata de una taxonomía de los deportes de montaña propuesta por Moscoso Sánchez, si bien en nuestro caso no se utilizan algunas de las denominaciones propuestas por él, resulta ejemplificador de la variedad de opciones que ofrece la actividad de montaña.

En el cuadro quedarán expresadas también las modalidades del esquí, a pesar de que no son motivo de este trabajo, sin embargo consideramos que complementan las actividades de formación en actividades de montaña, aunque tienen sus particularidades, de técnica, equipamiento y lugar de práctica.

Cuadro 2: Taxonomía de los deportes de montaña

DEPORTE	MODALIDAD	SUB-MODALIDADES			
MONTAÑISMO	ALPINISMO	Alpinismo Glacial			
		Alpinismo de dificultad			
		Alpinismo Invernal			
		Alpinismo expedicionario de altitud/ascensionismo			
	ESCALADA	Escalada Libre	Escalada deportiva	Escalada en hielo	
			Largos tramos en artificial		
		Escalada Artificial	Big Wall		
			Escalada Combinada	Escalada libre/artificial	
		Escalada integral	Boulder	Escalada integral en solo	
			Escalada integral en solo		
	ESQUÍ DE TRAVESÍA	Esquí de montaña/travesía			
		Esquí alpino			
	EXCURSIONISMO	Senderismo y Trekking			
		Raquetas de Nieve			

Fuente: (Moscoso, La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI, 2003, p. 44)

Otras actividades vinculadas con la actividad de montaña, generalmente con la escalada son el rappel o técnica de descenso de una pared mediante una maniobra de cuerda doble. (Zorrilla, 2000) Siempre que no exista otra forma de destrepar habrá que encarar el descenso por la misma vía por la que se ascendió a través del sistema de rappel. (Hoffmann, 1994) Esto requiere un conocimiento especial respecto a la utilización de la cuerda y los sistemas de seguro. No tiene sentido aislada de la escalada o el trekking como sistema de ascenso ya que nadie puede descender si no ascendió primero.

La tirolesa que consiste en cruzar entre dos puntos de un abismo a través de una cuerda que los empalma. El desplazamiento se realiza colgando con algún sistema de la cuerda. También pueden utilizarse para el cruce de ríos (Zorrilla, 2000) y en muchas ocasiones se utilizan para realizar rescates en la montaña.

La tirolesa ha sido también muy utilizada con fines recreativos, para lograr sensaciones de desplazamientos colgados desde una altura superior a una inferior.

Por último el tránsito por cuerda fija que consiste en ascender o desplazarse horizontalmente en forma libre y/o artificial asegurado en forma autónoma a una cuerda mediante un dispositivo con un aparato mecánico y/o nudo autoblocante⁵. Se utiliza generalmente para resolver un paso de dificultad técnica en el trekking, vinculándose a una cuerda que se encuentra fija, la persona queda asegurada en el tránsito y resolución de esa dificultad.

Estos tres tipos especiales de actividades de escalada, el rappel, el tránsito por cuerda fija y la tirolesa han sido mencionados debido a su potencial uso educativo en el área de la Educación Física.

2.1.2 La Educación Física como práctica pedagógica

La Educación Física ha pasado por múltiples etapas en las que fue definiendo el perfil que la diferencia como disciplina particular o como un campo de saber específico, aunque no exista un consenso absoluto en su definición.

Podríamos decir que el eje que guió la intervención docente en el área de la Educación Física fue variando desde perspectivas más cercanas al positivismo biologicista, en el que el centro de la atención estaba en el cuerpo y el movimiento, es decir en la anatomía, la fisiología y la mecánica del movimiento, hacia perspectivas más

⁵ Los nudos autoblocantes suelen hacerse con cordines sobre la cuerda y tienen la propiedad de desplazarse libremente por la cuerda pero al ser sometidos a una carga, (por ejemplo producida por una caída) bloquean su posición y la dejan fija sobre la cuerda.

cercanas al paradigma interpretativo y al paradigma crítico. Desde estas perspectivas se contemplan dimensiones de sentido y significado por parte de los contextos sociales y las experiencias individuales, incluso con pretensión de transformación, mutando hacia una mirada de la corporeidad y la motricidad. Presente en múltiples lineamientos y diseños curriculares del País pero criticada desde algunas perspectivas que prefieren la precisión que implica hablar del cuerpo que no solo es materia orgánica sino propio del orden simbólico, mediado por el lenguaje y un movimiento que no es solo mecánica sino arte de la comunicación y unas acciones como la gimnasia, el deporte y otras que no solo son actividades sino prácticas sociales significativas.

En la primer perspectiva, aquella que refiere a la Educación Física centrada en lo biológico-mecánico, el cuerpo es visto como una máquina o un instrumento que debe ser alineado, disciplinado y educado. No se reconoce en esta mirada la individualidad ni el contexto socio-cultural en el que se sitúa. Es decir que los individuos son considerados de una manera genérica y sus cuerpos y movimientos deben ser normalizados y adoctrinados. El individuo es reproductor de un conocimiento dominante. (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010)

Esta perspectiva es coincidente en nuestro país con los procesos de conformación del Estado Nacional, preocupado por la formación del ciudadano. A partir de la sanción de las leyes de educación común a finales del Siglo XIX y principios del XX se manifiesta la voluntad del Estado de hacerse cargo de la formación integral de la población. Se focaliza la actuación en los niños y niñas de 6 a 14 años. *“...Como parte de una estrategia democratizadora, la instrucción obligatoria (...) debía organizarse a partir del principio de unidad, esto es un minimum de instrucción común, mismos criterios didácticos y mismas condiciones educativas para todos (...) el discurso pedagógico (legislativo, curricular, didáctico) es entendido como un dispositivo que, a la par de distribuir conocimientos, construye o imagina destinatarios y se pone a modelar subjetividades.”* (Aisenstein, 2014, p. 152)

La Educación Física fue incluida en la educación obligatoria con contenidos de gimnástica y ejercicios militares a partir de la Ley 1420⁶. Desde una perspectiva higienista se buscaba con la gimnástica y la ejercitación cotidiana modelar los cuerpos y prevenir enfermedades. La cultura física de ese momento estaba signada por las prescripciones médicas y los desarrollos de la ciencia a través

⁶ La Ley 1420 fue la primer Ley de educación común, obligatoria y gratuita que tuvo la Argentina. Fue sancionada bajo la presidencia de Roca en 1884. Fue el basamento del sistema educativo nacional argentino

de la anatomía y el estudio mecánico del movimiento. (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006), (Aisenstein, 2006), (Armus, 2014), (Scharagrodsky, 2014).

También las corrientes deportivistas que ponen el acento en la enseñanza de una técnica única, uniforme y disciplinadora corresponden a este tipo de corriente de la Educación Física. Sin embargo como veremos más adelante, El deporte como contenido escolar llegaría más tarde a nuestro país. (Aisenstein, 1998).

En un principio el deporte ingresó por un lado, “... como estrategia para la regulación y control del tiempo libre del obrero y de sus juegos populares, además de convertirlo en espectador sedentario de las proezas de los nuevos héroes deportivos. Por otro, la alta burguesía de la sociedad inglesa, creó y utilizó juegos deportivos exclusivos, como factor de distinción. Estas concepciones generaron un modelo del deporte que se hegemonizó y se trasladó con fuerza a la formación de los docentes del área para su reproducción, por lo general acrítica.” (Ministerio de Educación Argentina, 2009) Actualmente se ha dado un giro a la inclusión de deportes en la escolaridad, teniéndolos como mediadores de la construcción de la corporeidad y de la motricidad de los sujetos portadores de valores socio culturales contextualizados, acercándose a una nueva modalidad de Educación Física que se detalla a continuación.

Desde otra perspectiva se considera a la Educación Física a partir de su función pedagógico humanista. La mirada sobre el cuerpo se transforma en una mirada sobre la corporeidad y el movimiento es visto desde la motricidad. En este sentido ambos conceptos atienen a reconocer más que al individuo genérico al sujeto social, situado y contextualizado. Además de considerar al sujeto como constructor crítico de su conocimiento. (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010)

Para entender el concepto de corporeidad debe partirse del convencimiento que “...El ser humano es cuerpo biológico, pero al mismo tiempo cuerpo sensible, inteligente, social. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio ‘humanes’. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión.” (Ministerio de Educación Argentina, 2009, p. 19)

Para superar la visión mecánica del movimiento se debe concebir a la motricidad desde sus dimensiones culturales, simbólicas sociales, volitivas, afectivas, intelectuales y motoras, dejando de lado la sola consideración del proceso espacio-tiempo.

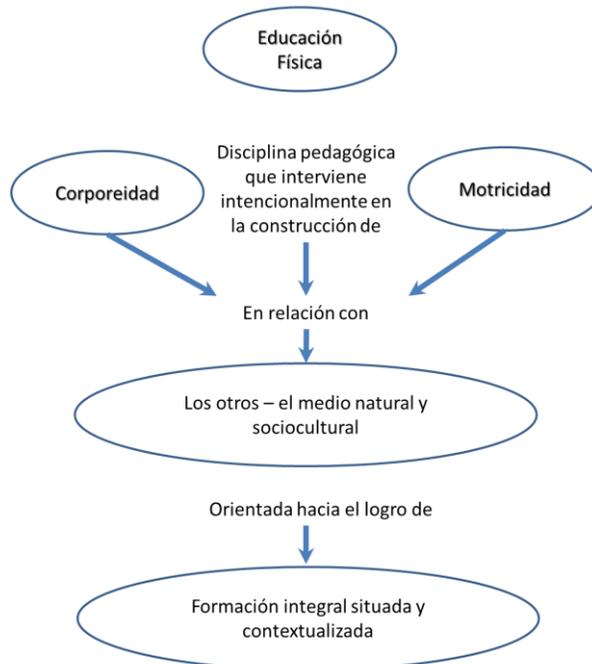
Más allá de los recorridos que ha llevado adelante la Educación Física en su definición y de la persistencia de los diversos enfoques, coincidimos en considerar que hoy “...podemos definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.” (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010)

Es desde esta perspectiva que la Educación Física pone en debate la mirada biologicista mecanicista y propone recuperar una mirada más comprensiva en la que se acepte lo diverso de las prácticas, dando cabida a las posibilidades de desplegar su disponibilidad corporal y motriz en diversos contextos. Y es en este sentido que las miradas regionales, de prácticas contextualizadas como el caso de las actividades de montaña cobran nuevo sentido desde la perspectiva de la Educación Física como una práctica pedagógica.

“...A lo largo de su evolución como disciplina pedagógica, el pensamiento positivista y simplificador generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad. La influencia del pensamiento complejo le ha posibilitado a la Educación Física ocuparse de sujetos íntegros y situados desde un enfoque multirreferenciado.” (Ministerio de Educación Argentina, 2009, p. 16)

Como resumen de este nuevo enfoque de la Educación Física es pertinente el siguiente esquema.

Figura 1: Concepción de la Educación Física



Fuente: Corrales, Ferrari, Gómez & Renzi, 2010 p 32

La mirada de la Educación Física sobre su función en la formación integral, situada y contextualizada del sujeto permite instalar en interrogante sobre las actividades de montaña como medios para lograr esa función, cuando nos encontramos en contextos en los que geográfica, social y culturalmente resultan significativas.

2.2. Del conocimiento en el currículum

¿Por qué tomar como un aspecto del enfoque conceptual para nuestro caso la mirada desde el Currículum? Responder a esta pregunta nos remite a otra inquietud ¿Cómo definir lo que entendemos por currículum?

Partimos como Stenhouse, 1987 con la búsqueda de la definición del diccionario en el que aparece como curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o Universidad. En este sentido se podría analizar el PEF-CRUB-UNCo desde el punto de vista de su organización y regularidad. Sin embargo coincidimos con el autor mencionado que al parecer existen dos puntos de vista diferentes sobre el currículum, por un lado se lo considera inten-

ción, plan, prescripción acerca de lo que creemos que sería deseable ocurra en los establecimientos educativos y por otra se lo considera como estado de las cosas o lo que en ellas sucede. En este sentido podríamos también mirar esos dos aspectos en el caso que nos ocupa.

Nos inclinamos por la definición que finalmente propone como modo de aproximación a nuestro caso de estudio, “... *Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (...) Un C. es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no solo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.*” (Stenhouse, 1987, p. 29)

En esta definición encontramos los aspectos que atienden a las intencionalidades en el hecho educativo, los contenidos, la forma de llevarlos adelante y los diálogos que se establecen entre los diversos componentes a la hora de ponerlos en práctica en un sistema educativo concreto.

Así mismo consideramos que se debe concebir al currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos, contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998)

Analizar el currículum como una síntesis cultural, política, educativa impulsada por diversos grupos con intereses e identidades diversas, implica también identificar los procesos por los cuales se atravesó históricamente para arribar a una síntesis, que nunca será acabada sino que estará en permanente construcción.

La síntesis que se observa en los currícula propuestos suele ser fruto de una acción conjunta que se encuentra temporalmente vinculada con acciones conjuntas previas. Se debe reconocer el víncu-

lo histórico que existe entre las representaciones, designaciones e interpretaciones que se sostienen en el presente en relación a las tradiciones que se heredan del pasado.

Es por ello que el análisis del currículum debe considerar la mirada histórica. *“...El estudio histórico busca comprender cómo se han desarrollado el pensamiento y la acción en las circunstancias sociales del pasado. Siguiendo ese desarrollo a través del tiempo y hasta el presente, se obtienen comprensiones acerca de cómo se han afrontado esas circunstancias que experimentamos como realidades contemporáneas y se han construido y reconstruido en el tiempo (...) El contexto histórico, claro está, refleja pautas previas de conflicto y poder. (...) Hay que examinar esos contextos y las limitaciones en relación con la acción contemporánea. (...) no debemos ver el currículum como un sistema separado de todo lo demás, como tampoco debemos ver de ese modo sus contextos históricos”* (Goodson, 1995, pp. 25-26)

Si bien el profesorado que analizamos es relativamente joven, se gestó en el marco de una institución universitaria que posee tradiciones construidas a lo largo de los años, además de vincularse necesariamente con una tradición en la formación docente. La perspectiva histórica del currículum permite entender el modo en que se relacionan la estructura y la acción, es decir lo que perdura a lo largo del tiempo y los acontecimientos que se dan en momentos particulares de ese tiempo. Así como también los contextos dinámicos en los que se inscriben las acciones que nunca serán reflejo absoluto o reacción absoluta de ellos, sino más bien fuente de permanente interacción. En tanto los contextos interactúan con el currículum de un modo que oscila entre la condición y posibilidad, la estructuración, desestructuración, y la construcción, deconstrucción y reconstrucción.

Goodson al tratar la historia del currículum desde el análisis de la historia de la educación en Biología a fines del S XIX y principios del XX en Gran Bretaña determina que existen tres características a considerar en el proceso de construcción de la disciplina escolar: 1ro- Las disciplinas son cambiantes de acuerdo a subgrupos y tradiciones que influyen mediante enfrentamientos en el cambio, 2do – El proceso que genera una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte, de una que promueve propósitos pedagógicos utilitarios en una que define la disciplina como académica que mantiene lazos con el saber universitario, 3ro – El debate sobre el currículum puede interpretarse como conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio. (Goodson, 1995, p. 35)

Consideramos que de igual modo, la construcción de un currículum que atienda la formación docente con un contenido de montaña responde a estos tres elementos constitutivos del proceso. Se identifican actores y grupos que sostienen perspectivas diversas que se enfrentan a la hora de definir planes de estudios y contenidos. En la medida en que el contenido fue elaborándose fue tomando características, estructura y lenguaje más cercano a lo académico y más separado de la práctica cotidiana. Y por último en la construcción del contenido curricular estuvo presente el enfrentamiento entre grupos que detentaban diferentes estatus, disputaban recursos en el mismo Centro Regional, en la Universidad pública, así como en el territorio.

Las disputas que se producen están representadas por diversos grupos de poder que pretenden imponer su visión acerca de las prioridades curriculares que deberían atenderse. En este sentido se entiende al currículum como portador y distribuidor de prioridades sociales. Sin embargo generalmente el currículum se presenta como algo dado e incluso para algunos naturalizado, de tal manera que se pierde en su interior el elemento que demuestra que se trata de una construcción social, teñida de intereses de grupos de poder.

Las disputas que se producen por imponer lo que cada grupo considera valioso de ser enseñado se desdibujan en el análisis que se suele hacer de modo atemporal, a-histórico.

En este sentido consideramos fundamental el trabajo de la reconstrucción histórica y procesual que llevó a constituir en diversos momentos un currículum determinado, buscamos desentrañar la trama que construyó el contenido de la orientación de montaña del PEF-CRUB-UNCo.

Se debe analizar también la forma interna del currículum, en relación con las disciplinas. La forma y el contenido al interior de una disciplina también debe considerarse desde una perspectiva histórica. “...*La línea básica de trabajo (...) tendrá que pasar en concreto a examinar la relación entre el contenido y la forma de la disciplina escolar así como temas relacionados con la práctica y el proceso escolar*” (Goodson, 1995, p. 106)

El modo de comprender y abordar el estudio del currículum y de las disciplinas escolares debe atender a la necesidad de hacer explícitos los procesos de construcción social, y esto debe poder rastrearse tanto en aquello que hace de los currícula elementos prescriptivos como lo que ocurre en la implementación práctica y en la legitimidad que se les otorga desde el discurso. Así como se habló inicialmente del conocimiento en la práctica, se debe entender que es necesario comprender la práctica en los parámetros contextuales de esa práctica.

Para ello resulta necesario tomar como elemento de análisis la historicidad individual, la construcción grupal y colectiva. Es desde las experiencias individuales, las historias de vida transitadas por los actores constructores de sentidos y significados, en contextos determinados, que se logra descubrir los elementos construidos de discursos y adhesiones.

El contenido del pensamiento es reflejo del contexto cultural y social. La reconstrucción cognitiva, subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural. (Lundgren, 1991)

A su vez es a través del análisis de la constitución grupal y de los colectivos identitarios que se comprende la lucha corporativa, la identidad e identificación social con intereses, valores y porque no contenidos curriculares posibles. Es también a través de ese análisis que se llega a entender el proceso de pedagogización que se da respecto a los saberes en la construcción curricular. (Goodson, 1995)

Es por ello que para el análisis en este trabajo se consideraron los relatos de las construcciones sociales generadas en torno a la definición de los contenidos del área de montaña en el profesorado. Trabajando con el análisis de las experiencias de los primeros docentes, los actuales, los directivos, así como también con los documentos que presentan y representan posiciones, discursos y argumentos legitimadores.

2.2.1. Educación Física y currículum

La Educación Física está presente como materia o área en los diseños curriculares de distintos países. Esto demuestra que ha ganado un espacio entre los contenidos considerados relevantes para la formación de los sujetos.

Como se dijo en el apartado anterior, la construcción de los currícula se dan en un proceso histórico, político, en el que priman los intereses de diversos sectores que pujan por imponer su visión del sentido de la educación y de las necesidades sociales percibidas. En esta línea podríamos anticipar lo que ocurrió en nuestro País; el contenido escolar de la Educación Física en un primer momento estuvo representado por la presencia de la gimnasia desde una perspectiva higienista y acrobática. Enseñadas con un sistema de conducción directa, buscando la uniformidad, tomada en sentido disciplinador. (Aisenstein, 2006), (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006)

Era el momento de construcción del Sistema educativo nacional en el que se buscaba prioritariamente generar un sentido de iden-

tividad nacional, buscado a través de la uniformidad en los contenidos seleccionados para la formación del ciudadano Argentino.

“...El deporte como contenido de la clase llegará avanzada la década del '30. Seguramente producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino, a la formación que brinda el Instituto nacional de Educación Física y a la figura de Romero Brest. En 1938 se crea lo que será la Dirección Nacional de Educación Física y su primer director, César Vázquez, es un Ex deportista, que no ha pasado por la escuela de formación de profesores. De allí en más el deporte entra paulatinamente al currículum de la escuela. Aquí comienza el camino de pedagogización del deporte.” (Aisenstein, 1998, p. 5)

Dos contenidos aparecen en la historia del currículum de la Educación Física: La gimnasia y los deportes. A ellos deberá agregarse un tercer elemento que formó parte de los contenidos a tratar en esta asignatura, nos referimos a las actividades en medios naturales o vida en la naturaleza.

Este contenido refiere en sus inicios a la organización y planificación de campamentos, fogones, juegos en el medio natural y caminatas entre otros. *“...Actualmente, se considera que la formación de futuros profesores de Educación Física debería articular formación y entorno natural (...) En este sentido, la formación se sitúa en relación con los diversos contextos geográficos, culturales e identitarios del país (...) se puede concebir al medio natural como un espacio propiciador de aprendizajes en el cual los distintos escenarios (...) permiten configurar, a modo de propósitos de enseñanza, conocimientos, prácticas y experiencias significativas y relevantes para la sociedad, facilitando el desarrollo integral de los sujetos”* (Pizzorno & López, 2015, pp. 443-444)

Luego, las danzas y los juegos son contenidos que han ido fluctuando en su aparición en momentos diversos de la historia de la disciplina, sin embargo son considerados apropiados a la hora de incorporarse como contenidos a tratar desde la Educación Física.

De esta manera y analizando los contenidos de especialidad que aparecen sugeridos en los documentos oficiales que definen los lineamientos curriculares en Argentina, nos encontramos con la propuesta de ejes organizadores de las prácticas disciplinares específicas para configurar las unidades curriculares a las prácticas gimnásticas, las prácticas motrices expresivas, las prácticas ludomotrices, las prácticas acuáticas, las prácticas deportivas y las prácticas en ambientes naturales. (Ministerio de Educación Argentina, 2009) Consistente con esta mirada, aparece en la propuesta para la formación de docentes secundarios los núcleos organizadores de los deportes, la vida en la naturaleza, las gimnasias,

la danza y expresión corporal y los juegos y recreación. (Ministerio de Educación Argentina, 2012)

A partir de estas propuestas cabe preguntarse ¿Dónde deberían incluirse las actividades de montaña que se analizan en el presente trabajo? Para ello proponemos revisar las definiciones aportadas por los documentos oficiales sobre los dos ejes que consideramos posibles: el de los deportes y el de vida en la naturaleza o prácticas en ambientes naturales.

En relación a los deportes se parte de la idea que se trata de una conceptualización difícil, dado que no hay consenso en relación a cuáles prácticas deben ser consideradas deporte y cuáles no. En uno de los documentos oficiales se hace referencia a los tres criterios establecidos por Pierre Parlebas para definir lo que se entiende por deporte: que exista una situación motriz, que exista una competición reglada y que la práctica esté institucionalizada. (Ministerio de Educación Argentina, 2012)

En este sentido y si tomamos en cuenta las condiciones propuestas diríamos que algunas actividades del trekking y la escalada escapan a la definición de deporte, principalmente pues no cumplen con la condición de la competencia reglada. Solo unas pocas han conseguido establecer calendarios y pruebas competitivas.

En relación con las prácticas deportivas y si se considera los contenidos propuestos en su interior, tampoco consideramos que tengan cabida las actividades de montaña que en este trabajo se analizan. A continuación se enumeran los puntos considerados por el documento oficial para los deportes y su enseñanza: *“...Los deportes y sus diferentes clasificaciones; estructura y organización. Los modelos de enseñanza del deporte; estrategias didácticas. El valor del juego en los procesos de iniciación. El deporte y sus ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, social y federado. Los deportes: habilidad, técnica, táctica, reglas, institucionalización, valores circulantes, aptitud y deporte.”* (Ministerio de Educación Argentina, 2009, p. 51)

Pasemos ahora a considerar el otro núcleo propuesto, se ha dado en la formación de profesores de Educación Física de nuestro país la asignatura Vida en la Naturaleza, o denominaciones similares, en la que se abordaban contenidos de prácticas y vivencias en contacto directo con el medio natural, relacionadas con la vida al aire libre, los campamentos, las caminatas, los fogones y otros.

Se han utilizado diversas denominaciones para el desarrollo de este contenido, algunas de ellas son Campamentos, Actividades en la Naturaleza, Deportes en la Naturaleza, Educación Física en el Medio Natural, Prácticas Corporales en el Entorno Natural o Am-

bientes Naturales. (Ministerio de Educación Argentina, 2012), (Pizzorno & López, 2015)

En el sentido de las prácticas ambientales naturales propuesta por el documento de recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares se manifiesta que los contenidos que se organizan en este eje buscan favorecer el vínculo de los alumnos con el medio natural, formando parte de él, incrementando su conocimiento y disfrute de las habilidades y técnicas necesarias para su desenvolvimiento en el medio. “... *Las actividades en el medio natural y al aire libre incluyen contenidos relacionados con: Actividades lúdicas en el medio natural. Conciencia crítica respecto a la problemática ambiental. Desarrollo de habilidades para relacionarse con la naturaleza. Experimentación sensible de la naturaleza. La organización grupal participativa: la participación de los alumnos y las alumnas en las actividades de programación y organización, selección de lugares, la disposición de tiempo libre, etc. Autonomía moral y ética en el desempeño en el medio natural. Las tareas para vivir en la naturaleza. Primeros auxilios. Normas de seguridad. Responsabilidad civil.*” (Ministerio de Educación Argentina, 2009, p. 52)

Cualquiera de los contenidos mencionados podría ser trabajado desde las actividades que componen el trekking y la escalada. Las actividades de montaña permiten no solo estar en contacto con el medio natural, aprender de las posibilidades de acuerdo al terreno, trabajar contenidos de orientación y seguridad, cuidado medioambiental y técnicas de bajo impacto, sino también posibilitan un disfrute sensorial y contemplativo que no se encuentran en otras actividades estereotipadas y desarrolladas en ambientes cerrados.

Desde la perspectiva de la praxiología motriz desarrollada por Parlebas, las actividades en medios naturales generan un tipo de incertidumbre a la situación motriz. “...*La incertidumbre asociada al medio físico. Los estímulos del entorno referentes a elementos objetivos del mundo material cuyas características son a veces difíciles de prever (dureza e inclinación del terreno, fuerza y orientación del viento, calidad de la nieve, existencia de corrientes y obstáculos, propiedades de los instrumentos y del entorno (...)) existe incertidumbre porque las características y las reacciones del medio no se pueden prever a ciencia cierta, pues el entorno no ha sido estandarizado y puede incluir imprevistos en diversos grados. Estas condiciones se dan en muchas prácticas de plena naturaleza, dónde el medio cambia como en (...)) alpinismo (...)) Sobre el terreno, el practicante elabora hipótesis que orientan sus decisiones*” (Parlebas, 2012, pp. 248-249)

Finalmente en la actualidad se visualiza una búsqueda de redefinición en la que este eje se amplíe y contextualice geográfica, social y culturalmente “...*En este núcleo temático nos referimos no solo a prácticas físicas y motrices necesarias para manejarse con seguridad y autonomía en el entorno natural sino también a los saberes que conllevan estas prácticas, tales como el conocimiento, cuidado y preservación del medio ambiente; la seguridad personal; la organización grupal y cooperativa; las prácticas de bajo impacto ecológico, etc., respetando tanto la diversidad cultural como de género. Para ello tendremos en cuenta aquellos conocimientos y prácticas más tradicionales de la EF como paseos, caminatas, pernoctes y campamentos, a los que sumamos el trekking, la escalada, el esquí y sus distintas modalidades, el remo, el kayak, el ciclismo, surf, entre otros, como representantes de las distintas realidades regionales de nuestro país y necesarias hoy de implementar a la formación de profesores en Educación Física por su valor educativo y formativo.*” (Ministerio de Educación Argentina, 2012, p. 18)

Aparece mencionado explícitamente el trekking y la escalada en el núcleo de Vida en la naturaleza, por ello y por lo expuesto anteriormente, entendemos que es allí donde deben ubicarse estos contenidos.

A continuación como modo de ilustración y como orientación del trabajo en la región en la que se asienta el profesorado analizado presentamos el modo en que aparecen estos contenidos en el Currículum de educación secundaria de la provincia de Río Negro, provincia en la que se asienta el PEF-CRUB-UNCo.

En el área de la Educación Física el currículum establece tres ejes temáticos organizadores: El adolescente y el juego deportivo, el adolescente y las formas gímnicas y el adolescente y las situaciones motrices en el medio natural. En este último eje, que es el que nos compete, se considera a las actividades en el medio natural como contenidos socialmente significativos, en este sentido se propone realizar prácticas que permitan el enriquecimiento de la motricidad de los adolescentes. Se busca proponer situaciones motoras variadas en contextos cambiantes.

Concretamente como Núcleos temáticos/ contenidos para 1er año en este eje encontramos “... *Conocimiento y prácticas de primeros auxilios, herramientas, fuegos, orientación por medios naturales, nudos, cabuyería (...)* Prácticas motrices en el ambiente: *caminatas, excursiones, pernoctadas, bici turismo, acampadas*” Para 2do año “... *Confeción de croquis, lectura y uso de mapas. Orientación por medios instrumentales (...)* carreras campo traviesa, *carreras de orientación,*

travesías” para 3er año “...Práctica de actividades con cuerda. Puentes, tirolesas, rapel, top rope. Conocimiento de habilidades básicas de supervivencia en ambientes naturales (carreras campo traviesa, carreras de orientación y travesías” (Ministerio de Educación Río Negro, 2007, pp. 293-294)

Para el caso de Río Negro, no solo aparecen propuestas de contenidos que podrían ser desarrollados a través de las actividades de montaña sino que se explicitan en el caso de los contenidos para el 3er año, actividades específicas del andinismo como son el top-ropo, el rappel y la tirolesa. Que como se mencionó en el apartado sobre las prácticas de montaña son contenidos propios de la disciplina de la escalada.

2.2.2. Planes y Programas o de cómo se construyen los contenidos

Si bien existen orientaciones curriculares para el diseño de planes de estudio e incluso para la elaboración de programas podríamos decir que en la instancia de la planificación es el momento en el que se ponen en juego las decisiones que terminarán de proponer los contenidos que deberán trabajarse. Sabemos igualmente que tanto los planes de estudios como los programas de cátedras son documentos en los que se expresan las intenciones de la enseñanza, los conocimientos que se considera relevantes socialmente en la formación profesional, las perspectivas pedagógicas y didácticas en las que se asienta una práctica educativa entre otras cuestiones.

Definir los contenidos que quedarán plasmados en un plan de estudios y que serán traducidos en los diversos programas de las asignaturas que componen ese Plan, implica responder al interrogante acerca de qué se considera valioso enseñar. Esto remite al problema de la articulación entre los contextos de producción y reproducción que en el desarrollo de las sociedades modernas se han separado. La comunicación posible entre estos dos contextos busca su resolución en el conjunto de textos elaborados para lograr la representación de lo que se considera deseable enseñar. Esto implica la selección de contenidos, la organización del conocimiento y las destrezas y la indicación de métodos para enseñar los contenidos seleccionados. (Lundgren, 1991)

El contenido es siempre producto de un proceso de traducción. Los saberes originales son complejos y para ser transmitidos se reducen y adaptan a una situación específica de transmisión, por eso no son iguales a la situación original sino traducciones de ella. El contenido es entonces una forma específica de saber o conoci-

miento. Como tal es una opción dentro del campo de conocimientos que en la ciencia, disciplina o saber se consideran válidos o relevantes. Pero además es una versión pedagógica de ese saber de referencia. El contenido entonces se determina situacionalmente y se define por sus contextos de aplicación, uso y propósitos. (Feldman & Palamidessi, 2001)

El plan de estudios y los programas son documentos que implican una traducción de una disciplina o un conocimiento que se produce socialmente y que para ser enseñado debe des localizarse y reescribirse en formato pedagógico.

Es en este sentido que se da una transposición didáctica “...*Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenido de saberes como contenidos a enseñar (...) Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los programas; implícitamente: por la tradición evolutiva, de la interpretación de los programas) en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (...) son verdaderas creaciones didácticas (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar a un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica*” (Chevallard, 1991, p. 45)

El autor citado en el párrafo anterior, plantea la trasposición didáctica desde un objeto de saber que se encuentra en los niveles académicos más elaborados, en los que el consenso de la comunidad científica por un lado para discriminar su interés y el reconocimiento de docentes que se dedican a traducir los contenidos llega a establecer que son posibles y deseables. En nuestro caso los que poseen el saber sabio no son quienes se encuentran en la academia sino los que se formaron en el terreno de la montaña. Los guías de montaña, baqueanos e idóneos, sin titulación universitaria y alejados de los modos de la academia.

De esta manera a medida que se da el proceso de selección, organización y secuenciación de contenidos se configuran los planes de estudios, se definen asignaturas, se deciden las modalidades de enseñanza y sus estrategias. El contenido a enseñar en este caso proviene de una práctica contextualizada, la de las actividades de montaña. Por eso decimos que en el caso analizado el espacio de prescripción curricular se construye casi al mismo tiempo que el de la enseñanza, en el diseño de propuestas y programas de enseñanza se está generando una nueva instancia de construcción del co-

nocimiento y en tal sentido una nueva forma de recortar los contenidos.

En el desarrollo de los planes de estudios y los programas de las asignaturas de montaña como en todo proceso de programación se pueden describir tres tipos de acciones respecto al contenido: La selección, la organización y la secuenciación. (Feldman & Palamidessi, 2001)

En relación a la selección podrían analizarse dos cuestiones que permiten identificar los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de priorizar y seleccionar contenidos posibles: Los tipos de contenidos que existen y los principios a aplicar en la selección.

Respecto a los tipos de contenidos podemos *“...plantear que la estructura de cualquier selección de contenidos se basa en 5 dimensiones – Conjuntos de informaciones, conceptos, principios o teorías (se lo puede llamar saber qué) – Metodologías, procedimientos, técnicas y habilidades (se lo llama también saber cómo) Incluye la capacidad para plantear y resolver problemas en un campo. – Competencias. Ligadas a capacidades cognitivas de orden general como clasificar, categorizar, analizar, describir, pensar sobre el pensamiento (...) – Prácticas o experiencias. Definen acciones complejas irreductibles a componentes. – Actitudes o disposiciones hacia tipos determinados de percepción, valoración o acción.”* (Feldman & Palamidessi, 2001, pp. 30-31)

En esta tipología se puede observar la disponibilidad de contenidos con los que se podría contar a la hora de realizar la selección de los mismos. Más allá del tipo de conocimiento del que se disponga (las diversas tradiciones en la producción de conocimientos permiten tener accesos diferenciados, no es lo mismo contar con teorías y metodologías desarrolladas como las que poseen las disciplinas representativas de la ciencia moderna con mayor antigüedad como es el caso de la biología, que poseer conocimientos que parten de las prácticas como el de las actividades de montaña), se debe tener en cuenta también en el análisis la utilización que se presupone de ese contenido como criterio de selección.

En este sentido *“...se podrían establecer tres grandes orientaciones del contenido. Las llamaremos conocimiento como biblioteca, conocimiento como herramienta y conocimiento como práctica. – El conocimiento como biblioteca. Es una aproximación informativa al conocimiento; se aprenden datos, conceptos y teorías de un modo que ayuda a acrecentar el archivo personal (...) – El conocimiento como herramienta. En este caso, el conocimiento de teorías, metodologías y técnicas tiene el propósito de brindar instrumentos operativos para el análisis, la investigación o la producción de cualquier objeto. Por sobre el archivo importa la*

capacidad de uso de cierto conocimiento y la posibilidad de convertirlo en herramienta productiva. (...) – El conocimiento como práctica. Cuando se considera al conocimiento como práctica se pone de relieve la capacidad de hacer, de proceder o de modificar la realidad. Pueden estar involucrados conocimientos sencillos como una operación manual o complejos como un diagnóstico médico (...) Lo que diferencia a este uso del conocimiento es no solo su carácter práctico, sino su necesidad de ser aprendido mediante la inmersión en prácticas reales. (...) Es el tipo de conocimiento que normalmente se considera que viene con la experiencia y es el que privilegiamos para resolver situaciones profesionales prácticas.” (Feldman & Palamidessi, 2001, pp. 31-33)

Tanto por las características de aplicación de los conocimientos de la Educación Física que incluyen la corporeidad y la motricidad, como por la aplicación que se hace de los contenidos de las prácticas de montaña, en sus vertientes del trekking y la escalada, como modalidades particulares del caminar y el trepar como habilidades motoras básicas, consideramos que el análisis de la selección de contenidos realizados y plasmados en el plan de estudios y en los programas de cátedra, responden al tercer modelo, es decir el del conocimiento como práctica.

Así lo demuestran los contenidos que en los planes de estudios se delimitan en torno a prácticas concretas en la montaña y en los programas de cátedra como se verá en el análisis posterior se encuentran vinculados de modo directo a salidas a la montaña mostrando así su dimensión de énfasis en la adquisición del conocimiento a través de las experiencias concretas en medios reales de práctica.

Un docente que selecciona y organiza los contenidos en un programa, lo hace pensando en la enseñanza lo que implica que deberá revisar el tema o la práctica que se propone enseñar de diferentes maneras, proponer actividades, ejemplos, bibliografías, metodologías, entre otras acciones. El proceso que ejecuta el docente permite comprender lo central en el contenido educativo, la trama de relaciones y el contexto de sentidos y problemas en que éste se inscribe. (Klafki, 1995)

A través de la selección de contenidos los profesores definen prioridades, delimitan la profundidad con la que serán tratados los temas, deciden el tipo de información que incluirán en sus programas, eligen y elaboran dimensiones de análisis para los temas a tratar, planifican actividades y sistemas de evaluación entre otras cuestiones. Para ello ponen en juego criterios de selección que actúan como tamiz para balancear la propuesta que finalmente ela-

boran. (Cols, 2001), (Feldman & Palamidessi, 2001), (Bourdieu & Gros, 1990)

Revisaremos a continuación algunos de los principios de selección desarrollados por Bourdieu y Gros, 1990 para la elaboración de programas de estudios. El primer principio refiere a la necesidad de revisar periódicamente los programas propuestos a fin de incorporar los adelantos que la ciencia y la técnica hubieran desarrollado o simplemente las condiciones sociales se hubieran modificado. Se considera junto a este principio que toda adición de contenidos en un programa debería estar acompañada de una supresión.

El segundo principio tiene que ver con asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento funcionales a la disciplina, así como de las metodologías y técnicas que muchas veces son exigidas por los docentes pero poco tratadas metódicamente.

El tercer principio refiere a la apertura que deben tener los programas, debiendo ser tomados como marco de actuación no de coerción. Deben ser progresivos desde una lógica vertical y coherentes desde una conexión horizontal. Al interior de una sola materia y entre cursos diferentes de la especialidad. Deben explicitarse los motivos por los cuales se selecciona y organiza de determinada manera un contenido. De esta manera se puede y debe evaluar también, para que queden establecidas de modo explícito las repeticiones indispensables para garantizar la asimilación de un conocimiento considerado fundamental. Y por último se debe buscar metódicamente la coherencia y complementariedad entre programas de diversas especialidades en niveles sucesivos.

Consideramos que este principio será uno de los principales a la hora de analizar la construcción de planes de estudios y programas de las asignaturas de montaña del PEF-CRUB-UNCo. Dado que en ellos persiste una lógica vertical muy desarrollada en relación a los conocimientos que se brindan en los diversos niveles, y por otra parte se sostiene una lógica de redundancia en la que se vuelven a tratar conceptos vistos en instancias anteriores, aunque con diversas perspectivas y alcances.

El cuarto principio refiere a la necesidad de conciliar las variables de exigibilidad y transmisibilidad. Es decir en este principio se busca responder a la pregunta sobre si es posible completar el programa con los contenidos incluidos en el tiempo que se dispone, con los recursos con los que se cuenta, entre otros. De responder negativamente a esta pregunta, se debe llevar adelante algún tipo de adaptación que contemple la factibilidad real de llevar adelante ese programa.

El quinto principio establece que se debe distinguir el conocimiento considerado como obligatorio del conocimiento considerado opcional. El sexto principio refiere a la aspiración de lograr una enseñanza impartida en común por profesores de distintas especialidades. El séptimo principio establece que la búsqueda de coherencia debe ir acompañada de una búsqueda de equilibrio y de integración entre distintas especialidades y entonces entre diversas formas de excelencia. Se debe hacer lo posible para mitigar la oposición entre teoría y técnica, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y aplicado, en todos los niveles se impone la necesidad de equilibrar las partes dedicadas a lo conceptual, lo sensible y lo corporal. (Bourdieu & Gros, 1990)

Luego de exponer los criterios por los que se seleccionan los contenidos debemos pasar a analizar la manera en que estos son secuenciados para su enseñanza y aprendizaje. La secuencia implica progresión es decir un ordenamiento en el tiempo. *“...Cualquier proceso de enseñanza implica cierto orden y reconoce dos características: - Se secuencian variedad de elementos: objetivos, contenidos, temas, actividades o procedimientos, tipo de experiencias. (...) – Se secuencia según una variedad muy amplia de criterios: complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad de tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos lógicos teniendo en cuenta el tipo de materia; recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales.”* (Feldman & Palamidessi, 2001, p. 38).

Como se mencionó la secuenciación implica progresividad, y las progresiones pueden organizarse de manera diferente según el tipo de que se trata. Encontramos tres modalidades para la secuenciación de contenidos, o de otra manera podemos hablar de diferentes formatos curriculares. Estos son: Lineal, concéntrico y espiralado.

En el formato lineal una unidad temática continúa a la otra. Se hace la presentación de contenidos por sucesión en el tiempo. El contenido a presentar en cada unidad tiene un valor equivalente al de otras unidades presentadas antes o después. Los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar en el nivel conceptual o de complejidad. (Feldman & Palamidessi, 2001)

En la programación concéntrica se produce un aumento en la densidad de la información sobre una temática, es decir que en un primer momento se hace una presentación general de la temática o materia a tratar, para en un siguiente momento volver a tomar el mismo tema o segmento con mayor detalle y así sucesivamente

hasta que se logra la profundización requerida. (Cappelletti & Sabelli, 2006), (Feldman & Palamidessi, 2001)

Por último en la programación espiralada o helicoidal se realiza una presentación general en la primera etapa para luego profundizar pero agregando contenidos nuevos. En este sentido no solo se avanza en el grado de detalle o en la densidad informativa sino que se busca un aumento en lo conceptual, teórico o en el grado de formalización. En esta modalidad se vuelve sobre elementos presentados pero con miradas diferentes, es decir que los conceptos se van resignificando al ser revisados a la luz de nuevas problemáticas y contextos.

“...El currículum espiral está basado sobre la idea de que los contenidos importantes (conceptos, valores, actitudes, destrezas motrices y habilidades intelectuales, por ejemplo) deben ser introducidos en distintos momentos, en diferentes niveles y empleando diversas formas de presentación. En algunos casos aparecen en ejemplos concretos, más delante de maneras más abstractas, en ocasiones unidos a acciones efectivas, en otros en el curso de discusiones, se desarrollan en actividades específicamente diseñadas para tratarlos y, también, en la enseñanza ocasional, cuando por la índole de las cuestiones que surgen resulta apropiado introducirlos.” (Cappelletti & Sabelli, 2006, pp. 18-19)

Por la modalidad que tienen las acciones motrices y en particular las actividades de montaña diríamos que el modelo que se aplica para la secuenciación de contenidos es el helicoidal o espiralado. Al menos eso aparece como se analizará en el desarrollo de los resultados, en la organización de las materias en los planes de estudios y en el análisis de los contenidos tratados por las diversas asignaturas a través de sus programas y de la explicitación concreta que realizan los docentes respecto a esa intencionalidad, aunque no la mencionen con ese nombre.

Por último en este apartado se tratará la organización del contenido, refiriendo al problema de la relación entre los saberes que buscan promover la integración de aprendizajes por parte de los estudiantes. En el caso que analizamos, dado que las actividades de montaña se definen como saberes prácticos y que requieren para ser llevados adelante, de un contexto específico de realización (geografía montañosa, infraestructura específica, equipamiento técnico y hasta condiciones climáticas particulares) y que también se debe considerar las articulaciones con el calendario académico de la Universidad y las condiciones presupuestarias, consideramos que estos aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar las formas que asumirá la organización de los contenidos.

Más allá de los planes de estudios y los programas no se puede perder de vista que se está formando a profesionales de la educación, es decir a futuros docentes por lo que aparece un nuevo interrogante a tener en cuenta ¿Cómo enseñar a enseñar contenidos de trekking y escalada en un profesorado de Educación Física?

2.3. De la formación docente

A la complejidad de construcción del contenido de montaña en los planes de estudio y programas de cátedra se suma la situación de plantearse el interrogante por los conocimientos significativos de trekking y escalada para la formación de formadores, dado que la discusión se da en el contexto del rol docente que van a desarrollar los estudiantes del profesorado.

Es por ello que recurrimos a la mirada de la formación desde una perspectiva reflexiva. En la que desde un enfoque cualitativo interpretativo se reconocen dos tipos de conocimiento en las prácticas educativas desde el rol docente, uno inmediato que deviene de las prácticas cotidianas y otro proveniente de conceptualizaciones generales y formalizadas. (Edelstein, 2011) Esta mirada nos abre al análisis del modo en que los actores involucrados en la definición de contenidos vivencian las experiencias propias en relación a la enseñanza y aprendizaje de las actividades de montaña y su sentido en la Educación Física.

Las experiencias que los actores poseen en relación a su propia formación y también los interrogantes que les surgen a lo largo del ejercicio de su función docente de formador de formadores nos hace pensar en la perspectiva de la reflexión sobre la propia práctica, sobre su biografía y sobre sus concepciones primarias acerca de lo que se cree que debe hacerse para incorporar las actividades de montaña a la formación de docentes de Educación Física.

“...la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas. A partir de entonces, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para dar con circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema (...) La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político.” (Anijovich, Cappelletti, Mora, & Sabelli, 2009, p. 43 y 47)

En este sentido, como se verá más adelante, la reflexión se encuentra presente en los docentes del área de montaña que más antigüedad poseen en el cargo y a partir de estas reflexiones se van generando nuevos interrogantes, problemáticas que hacen cuestionar una y otra vez el contenido de la enseñanza de las actividades de montaña en virtud de la premisa de estar formando futuros docentes y específicamente futuros docentes de Educación Física.

Pensar la formación docente implica tener en cuenta a los sujetos que se están formando, con sus experiencias, conocimientos, emociones, ideologías y concepciones. También implica pensar la formación como un proceso complejo en el que se darán múltiples interacciones: Entre el que se está formando y el formador, entre ellos y el objeto de estudio, entre ellos y el ámbito de trabajo. Es por eso que se debe considerar la etapa de formación como un trayecto que se va construyendo a medida que se transita y que no quedará completamente definido al finalizar el curso de formación que se plantee.

En este trayecto se da un proceso de formación que tendrá efectos tanto en el formador como en el formado. Por ello cuando pensamos en la formación docente no solo se debe hacer hincapié en la transmisión de conocimientos, conceptos, metodologías y técnicas, sino que también debemos pensar en la necesidad de desarrollar capacidades docentes en el ejercicio de la profesión.

Volvemos a preguntarnos por los procesos de transposición que se dan en los trayectos de formación de formadores. Coincidimos con (Edelstein, 2011) quien al analizar la postura de Perrenoud, nos dice que *“... en la formación profesional la transposición tiene básicamente que tener en cuenta la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. Se transpone así a partir de saberes profesionales constituidos que no son saberes en el sentido clásico del término aun cuando estén codificados; se transpone además a partir de saberes prácticos todavía menos codificados que los profesionales y, finalmente, se transpone también a partir de prácticas que ponen en juego no solo saberes, sino también, una cultura, un hábitus, unas actitudes, un saber ser.”* (Edelstein, 2011, p. 109)

En este sentido los saberes que poseen los formadores de formadores en actividades de montaña provienen de un escenario en que la experiencia docente no es lo que prima, sino más bien la formación y el dominio de una técnica de ejecución y de unos equipos técnicos, una logística en la organización de una salida todo ello atravesado por un eje de contenidos en seguridad clave a la hora de poner en práctica este tipo de actividades.

Si bien analizar la formación de formadores de Educación Física con orientación en actividades de montaña es algo muy particular, hay ciertas condiciones que son compartidas con los desafíos generales que implica la formación docente. Por ejemplo para el logro de los objetivos de formación hay ciertos dilemas que propone M. Zabalza, (2002), recuperado por (Anijovich, Cappelletti, Mora, & Sabelli, 2009, p. 33) se deben atravesar, los resumiremos a continuación para proceder a realizar un análisis de su aplicación a nuestro caso:

- Una formación que apunte al desarrollo personal o resuelva necesidades institucionales
- Una motivación intrínseca (propia) o extrínseca (reconocimiento de los otros)
- Una formación generalista (énfasis en lo pedagógico) o específica (vinculada a la disciplina en que el docente enseñará)
- Formar profesionales para docencia o para investigación
- Exclusiva para los que recién se inicial o para todos
- Profesionalización de formadores o modelos de formación a adoptar
- A corto plazo (cursos, talleres) o mediano y largo plazo (programas, carreras)

Todos estos dilemas tienen mayor o menor aplicación a nuestro caso de análisis. Si pensamos en el primer punto desde la formación en Educación Física aparece la discusión si hacer hincapié en el dominio personal de una determinada técnica o gesto motor o en la enseñanza de esos gestos en diversos contextos. En relación al segundo punto podemos relacionarlo a la mirada que se tiene de lo que se espera de los estudiantes ¿se debe buscar su autonomía o siempre estarán bajo la mirada de aprobación de un externo? El tercer punto es clave a la hora de pensar en las modalidades de enseñanza de las actividades de montaña, ya que podríamos decir que se dieron momentos en los que el énfasis estuvo puesto en lo particular de estas actividades y en otros momentos se observó un giro a la mirada de la necesidad de trabajar los contenidos pedagógicamente. Lo mismo ocurre en la formación de docentes de Educación Física en general, es un interrogante permanente el de saber si formar en la disciplina específica (por ejemplo cuando hablamos de algún deporte específico) o en la pedagogía del movimiento.

Luego, el último aparece no solo en relación a los cursos, programas o la carrera en sí, sino a la duración de las actividades de montaña una pregunta que nos interpela ¿conviene realizar una actividad de larga duración (varios días) de estadía en la montaña o conviene realizar muchas excursiones de menor duración (desde

medio a 2 días máximo) para lograr la experiencia, el conocimiento y las condiciones necesarias para la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos?

A partir de estos interrogantes y de visualizar las particularidades del caso quisiéramos a continuación presentar una reflexión sobre la formación en Educación Física y sobre las experiencias de formación en actividades de montaña vinculadas o no a profesores de Educación Física en nuestro país, que hemos podido rastrear aunque no se trate de un relevamiento exhaustivo.

2.3.1. Formación en Educación Física y formación en montaña

Nos interesa aquí analizar un aspecto referente a la formación en Educación Física que creemos se encuentra presente en las problemáticas y discusiones acerca de qué y cómo se debe enseñar.

En relación al primer punto podemos sintetizar *“...Los contenidos de la Educación Física en la escuela y en el ámbito no formal: su valor pedagógico. Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza y al aire libre, las actividades motrices en el agua: compromisos corporales, orgánicos, motrices, psíquicos y sociales implicados en su práctica”* (Gómez & Minkevich, 2009, p. 28)

En relación con el segundo punto nos encontramos con la discusión acerca de si formamos buenos jugadores, practicantes (refiriéndonos a los juegos y deportes y demás contenidos de la Educación Física) y en ese sentido enfatizamos en la técnica específica o si entendiendo que la función de los contenidos propuestos son herramientas para el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos hacemos hincapié en el modo de enseñarlos para propiciar los espacios de gestación de nuevos sentidos motrices más allá de una técnica o movimiento estereotipados.

“...Si reconocemos que la función del profesorado es la de formar docentes capaces de utilizar esos juegos y deportes como medios de enseñanza, la preocupación y el tiempo de clase debería centrarse en cómo enseñar, a quién enseñar, en qué contexto escolar aplicar lo aprendido, a partir de tener en cuenta las posibilidades y limitaciones de cada uno de los grupos de alumnos y de favorecer, desde esta instancia de formación, la vivencia de aceptación de la diversidad, la inclusión y el disfrute por una acción motriz placentera.” (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010, p. 65)

Teniendo en consideración estos dos aspectos, el de los contenidos a enseñar y el de los modos de enseñarlos queremos a conti-

nuación hacer un rastreo por los modos que han asumido los sistemas de formación de las actividades de montaña en relación con la Educación Física

Pueden rastrearse desde el momento en que aparecen en la formación docente materias como Vida en la Naturaleza o Actividades de campamento, en las que se realizaban actividades de montaña en plantas de campamento o en regiones montañosas. En esos lugares los docentes de Educación Física acompañaban grupos de colegios, colonias de vacaciones, u otros grupos de jóvenes a veces vinculados con movimientos religiosos. Estas actividades eran guiadas por los docentes o se contrataba personal idóneo o guías de montaña del lugar para acompañarlas. De esta manera se fue gestando una integración inicial entre la Educación Física y las actividades de montaña principalmente el trekking.

En relación con la actividad desde una perspectiva educativa es interesante la experiencia europea en la que pueden rastrearse antecedentes de integración entre la Educación Física y las actividades de escalada, de montaña y de actividades en la naturaleza en la formación profesional y en los establecimientos educativos. En Austria a principios del 2000 se incluía la escalada en 9 Estados Federados, mientras que en Alemania se incluía en al menos 15 estados federados (Winter, 2000).

En el caso de España en los Planes de estudio de diversas Universidades, se identifican materias específicas de formación en el área de naturaleza y montaña. Las materias son ofrecidas como obligatorias, seminarios optativos y prácticas que otorgan créditos (Saez Padilla & Gimenez Fuentes Guerra, 2005) A modo de ejemplo se sintetizan los casos identificadas por los autores:

- Facultad de Deportes de Sevilla: Actividades en el Medio Natural, Deporte y Recreación, (Obligatorias) Gestión deportiva, Turismo y práctica deportiva, Actividad física y salud, Turismo y práctica deportiva, Enseñanza de la Educación Física y deporte, Nuevas tendencias físico deportivas (Optativas)

- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada: Fundamentos de los deportes de invierno, Actividades en el Medio Natural, Deporte y recreación (Obligatorias) Enseñanza de los deportes, deportes de invierno, Deporte turismo y medioambiente (Optativas) Gestión y recreación (Práctica)

- INEF de Lérida: Actividades en el medio natural, deporte y recreación (Obligatorias) Teoría y práctica de las actividades físico-deportivas en medios naturales, Teoría y práctica de las actividades lúdico-recreativas, (Optativas)

- Facultad de ciencias de la salud y el deporte de Huesca: Conocimiento del medio natural, Fundamentos de los deportes y activi-

dades en la naturaleza, Actividades en el medio natural, Actividades físico deportivas de montaña, Deporte y recreación, Actividades físico deportivas acuáticas y aéreas, Fundamentos físicos de los deportes en el medio natural. (Saez Padilla & Gimenez Fuentes Guerra, 2005)

Destacamos estas experiencias dado que nos muestran un giro hacia la incorporación de actividades en el medio natural y en particular en la montaña en la formación de docentes de Educación Física⁷.

En la Argentina el primer antecedente de formación con Orientación en montaña en un profesorado de Educación Física se dio a partir del año 1991, momento en que se creó el PEF-CRUB-UNCo, que atravesó varias etapas y cambios de planes de estudio y fue variando las propuestas de materias y contenidos en el área de montaña (Palacio & Puga, 2011), sin embargo es el único que mantuvo un trayecto formativo orientado en actividades de montaña que recorre todos los años de la formación y que otorga junto al título una certificación de especialidad en actividades de montaña.

Otras experiencias en formación en montaña en nuestro País se han dado por fuera de la esfera de la Educación Física, como por ejemplo las propuestas de formación de Guías de montaña que ofrece la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM)⁸ o la propuesta del Centro Andino Buenos Aires, Instituto Superior de Alta Montaña que ofrece una Tecnicatura superior en Guía de montaña con una duración de 2 años y medio⁹ o la Escuela Argentina de actividades de montaña que ofrece el título de Guía de montaña con una duración de 2 años y medio y un postítulo de 1 año que ofrece el título de Guía de Alta Montaña¹⁰.

Por último como se refirió en apartados anteriores, existen otros profesorados que brindan formación en actividades de montaña, sin embargo ninguno posee una orientación completa que sigue un trayecto formativo específico. Podemos ejemplificar sin por ello ser exhaustivos con los casos del Profesorado del Instituto Juan Pascual Pringles de San Luis, que en su Plan de estudios ofre-

⁷ Para profundizar sobre aspectos propios de la formación universitaria en actividades física en ambientes naturales se puede consultar también la Tesis Doctoral de Arribas Cubero, H: 2008. El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural. Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/56/1/TESIS10-090320.pdf>

⁸ Al respecto consultar <http://www.aagm.com.ar/> solapa Nuestros cursos.

⁹ Al respecto consultar <http://www.caba.org.ar/instituto-superior-de-alta-montana-isam/carrera-tecnico-superior-en-guia-de-montana>

¹⁰ Al respecto consultar <http://eaam.com.ar/>

ce en el 4to año una asignatura denominada Trekking y otra denominada Palestra¹¹, y el caso del Profesorado del Instituto de Formación y Educación Superior (IFES) de Neuquén que en su 4to año ofrece una asignatura denominada juegos y deportes regionales¹².

Por último merece una mención especial el caso del Instituto de Educación Física 9-016 Dr Jorge Coll de Mendoza que si bien no posee asignaturas del área de montaña, ofrece una formación de Tecnicatura superior en actividades de montaña desde el año 1999, junto a la Escuela Provincial de Guías de Alta Montaña y Trekking, Cnel. Valentín Ugarte. Se trata de una formación de tres años para la que se preparan en tres tipos de especializaciones en:

Alta Montaña: Resolución DGE N° 4248

Montaña: Resolución DGE N° 4249

Trekking: Resolución DGE N° 4247

(Modalidad Presencial)

Y para el caso del Trekking también se encuentra disponible en la modalidad a distancia.¹³

METODOLOGÍA

3.1. Del estudio de caso, el enfoque y alcance

Se trabajó desde el abordaje de estudio de caso, entendiéndolo como un enfoque lo que implica reconocer que *“...tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos. (...) La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular. (...) es un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas)”* (Simons, 2011, pp. 20-22)

La mirada del estudio de caso se realiza desde una perspectiva cualitativa dado que *“...En el estudio cualitativo de casos preten-*

¹¹ Datos obtenidos del sitio web oficial del Instituto.

<http://www.educacionfisicajppringles.com/plan-de-estudio> Recuperado el 15/03/16.

¹² Datos obtenidos del sitio web oficial del Instituto.

<http://www.ifes.edu.ar/carrera/profesorado-en-educacion-fisica/8> Recuperado el 15/03/16.

¹³ Datos obtenidos del sitio web oficial del Instituto.

http://ief9016.mza.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=3 Recuperado el 15/03/16.

demos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad del caso su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 1999 p. 26)

Sin embargo esto no significa que no se puedan utilizar datos de tipo cuantitativo, ya que el análisis de un caso puede incorporar datos de ambos tipos. “...*En el estudio de caso se obtienen toda clase de datos (cuantitativos y cualitativos) y después se resume y es necesario estar muy pendiente de síntomas (personales, familiares, organizacionales), identificar las áreas clave para el diagnóstico y evitar establecer conclusiones rápidas.*” (Hernández Sampieri & Otros, 2006, p. 333) Si bien se utilizan datos cuanti y cualitativos, por la búsqueda de comprensión que se quiere dar, se otorga preeminencia a la mirada cualitativa.

Para Stake, (1999) el principal criterio para seleccionar el caso de estudio debería tener en cuenta que se trate de un caso del que podemos aprender. Es decir que pudiera aportarnos conocimientos específicos sobre una temática en particular y que por su singularidad y complejidad permita una riqueza de situaciones e información que permitan obtener el mayor aprendizaje posible.

Los criterios que siguen para la selección son los tiempos de que se dispone para el trabajo de campo y la accesibilidad al caso y a la información sobre el mismo.

Atendiendo a los tres criterios propuestos por Stake, (1999) y principalmente al primero de ellos se procedió a seleccionar el caso de estudio para este trabajo. La particularidad de nuestro caso, el Profesorado de Educación Física con orientación en actividades de montaña, único en el País con una experiencia de formación con orientación de 25 años, lo hace interesante y su complejidad permite obtener a partir de él un aprendizaje significativo acerca de cómo se da el proceso de transformación de una práctica social significativa a un contenido educativo en la Educación Física.

Se realizó un estudio de alcance descriptivo, considerando que los mismos buscan especificar y analizar características y propiedades del fenómeno que investigan (Hernández Sampieri & Otros, 2006).

La dificultad que se le presenta a todo investigador cualitativo de casos es cómo lograr la reflexividad necesaria para poder reconocer los procesos que los diversos actores han ido naturalizando en su práctica cotidiana. Es por ello que desde la perspectiva del investigador se debe reflejar una experiencia que los actores no reflexionan, la dan por sentada. Esencialmente porque el contexto y el lenguaje, la escena social y la acción se determinan recíprocamente (Wolf, 2000)

Un eje central de la reflexividad está puesta en el ejercicio que el investigador debe realizar a fin de reconocer sus propios conceptos, sus propias experiencias y las de los sujetos “objeto” de investigación. En este sentido se produce un desafío expresado en la dicotomía del compromiso y el distanciamiento, la objetivación del punto de vista del investigador, la contrastación de lo propio con lo ajeno en el reconocimiento, necesarios del investigador en el trabajo de campo desarrollados por (Elías, 1993). Tratados también por (Guber, 1991) y (Bourdieu P. , 1998).

Además de ese reconocimiento de la inmersión del investigador en el campo se debe tener en cuenta que nuestras descripciones no solo reflejan la realidad observada sino que también constituyen la realidad de estudio y es a partir de allí que debemos hacer un esfuerzo reflexivo para reconocer nuestra intervención en la construcción del fenómeno en estudio.

Dada esta complejidad se propone una estrategia de recolección de datos multitécnica en la que puedan incorporarse abordajes complementarios de documentos y actores involucrados. De esta manera se propicia la triangulación requerida por (Stake, 1999) para evitar las interpretaciones faltas de validación en los estudios de casos. Siguiendo sus estrategias se pueden buscar fuentes diversas de datos. Incluso se puede trabajar con algunos componentes cuantitativos que permitan realizar análisis específicos si bien lo que predomina es la construcción de categorías de datos cualitativos que buscan comprender en profundidad el caso seleccionado.

3.2. Técnicas de recolección de datos

3.2.1. De la búsqueda y análisis documental

Como primera técnica de recolección de datos se trabajó con la recopilación documental, en esta técnica se busca obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos en función del interés de la investigación. (Ander Egg, 1995). Esta técnica puede ser definida como *“...aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por lo tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente.”* (Sierra Bravo, 2003, p. 284)

En los estudios de caso como el que llevamos adelante, en el que existe multiplicidad de documentación, generalmente oficial, resulta fundamental la revisión de los documentos que dan soporte y estructura a la historia y constitución del caso. Es una constante

que en los estudios de caso “...Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. (...) Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas.” (Stake, 1999, p. 66)

Teniendo en cuenta que existen ciertos documentos considerados privilegiados para el análisis educativo como son los planes de estudios, los programas de cátedras, y las normativas institucionales, se trabajó con los siguientes para el análisis del caso:

- Planes de estudios del PEF-CRUB-UNCo – Ordenanzas Consejo Superior UNCo. 0236/91, 1083/94, 745/97 y 435/03.

- Programas y planificaciones de cátedras en las que se trabajan contenidos de trekking y la escalada – Caminatas de Montaña 1991 a 2002 (11 programas) Andinismo I 1992 a 2004 (13 programas) Andinismo II 1993 a 2004 (11 programas) Actividades en Entorno Regional 2003 a 2015 (12 programas), Deportes Regionales Estivales I 2004 a 2015 (12 programas) y Deportes Regionales Estivales II 2005 a 2015 (11 programas).

- Protocolos de Seguridad

- Legislaciones universitarias: Estatuto, Ordenanzas y Resoluciones.

- Legislaciones varias: Lineamientos curriculares, Resoluciones Nacionales y Provinciales.

Respecto de los Planes de estudio se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

Fundamentación, Perfil Profesional, Incumbencias, carga horaria total, agrupamiento por áreas (carga horaria por área, materias que componen el área). Para el caso de los análisis de cargas horarias se pudo realizar un análisis cuantitativo que permitió la comparación entre los diversos planes de estudio. Las otras categorías se analizaron desde una perspectiva cualitativa, buscando captar los sentidos, contenidos, orientaciones y contextos.

Respecto a los programas se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

Estructura, objetivos, personal docente, contenidos por unidad, cronograma de salidas y bibliografía citada. Se pudo realizar un análisis cuantitativo respecto a la cantidad de días destinados a salidas a la montaña según el programa, así como de la duración en días de cada salida. Los otros datos se analizaron con una perspectiva cualitativa buscando clasificar por temas los contenidos trata-

dos, los conceptos, los lugares de práctica, la formación profesional de los docentes a cargo y de los docentes de la cátedra. Nivel de formalización en la estructura de los programas y manifestación de bibliografía soporte.

Respecto a los protocolos se tomó en consideración:

Alcance (general, particular), momento de aprobación, contenidos. Intentando recuperar el sentido con el que fueron creados, los argumentos que los hacen necesarios como complemento que acompaña los programas de cátedra así como base de instrumento de organización administrativa de salidas.

Respecto a las legislaciones Universitarias:

Se analizó el Estatuto de la UNCo. Buscando identificar la vocación de regionalidad que manifiesta esta universidad, hecho que la caracteriza y diferencia de otras instituciones universitarias. Se analizaron Ordenanzas del Consejo Superior de la UNCo. y Resoluciones del Consejo Directivo del CRUB-UNCo. buscando identificar aquellas que dan cuenta del proceso de institucionalización del Profesorado de Educación Física y en particular de la orientación de montaña, por ejemplo: Además de los Planes de Estudios, protocolos de seguridad, el caso particular de los llamados a concurso regular para el profesorado y el área de montaña.

Respecto a las legislaciones:

Se tomó en cuenta la Resolución del Ministerio de Educación aprobando el Plan de estudios por una parte y una Resolución del mismo organismo más reciente aprobando incumbencias diferenciadas para los graduados del trayecto de orientación en montaña. Por otra parte se analizó la disposición de la Administración Nacional de Parques Nacionales en la que durante un período determinado se reconoció a los alumnos que hubieran aprobado determinadas materias del PEF-CRUB-UNCo. la habilitación para ejercer como Guías de Trekking y Cordillera en el Parque Nacional Nahuel Huapi.

También se analizó el currículum de la Provincia de Río Negro para secundaria que establece entre los contenidos a desarrollar en el área de Educación Física actividades de trekking y escalada.

3.2.2. De las entrevistas

La segunda técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista abierta en profundidad con informantes calificados (Saltalamacchia, 1992), (Taylor & Bogdan, 1990), (Valles, 1999).

Consideramos el trabajo con entrevistas en profundidad ya que *"...son flexibles y dinámicas (...) no directivas, no estructuradas, no estandarizadas, abiertas. (...) Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas."* (Taylor & Bogdan, 1990, p. 101)

Según Caplow en (Valles, 1999) la entrevista es similar y sin embargo distinta de una conversación: el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador, este autor señala que la entrevista formal se diferencia de algunas conversaciones de la vida cotidiana respecto a las que resulta más gratificante, por las siguientes razones: a) En la entrevista la participación del entrevistado y el entrevistador cuenta con expectativas explícitas: el uno al hablar y el otro de escuchar, b) el entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar sin contradecirle y c) a los ojos del entrevistado, el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.

Otro aspecto que es importante considerar aquí es el tipo de preguntas que se deben realizar; ya que es muy común que el investigador formule las preguntas de tal manera que condicione la respuesta del entrevistado. Los prejuicios y supuestos del investigador suelen emerger en la formulación de las preguntas e inducen a los entrevistados a contestar de una manera determinada. La única forma de evitar estos inconvenientes es el entrenamiento de la interrogación abierta, se deben formular preguntas de manera global y se debe agudizar la escucha, respetando lo que el otro tiene para decirnos.

Cuando comenzamos el trabajo de campo debemos preocuparnos por comprender las formas de expresión del otro, esto implicaría que en el mismo proceso de recolección, el investigador va metiéndose en la lógica del grupo que estudio, gracias al reconoci-

miento que hace de sí mismo, de su sentido teórico y de su sentido común. (Guber, 1991)

Con relación a la información que nos ofrecen los entrevistados debemos distinguir que lo real no solo se compone de lo observable sino también de las representaciones que los actores tienen de los fenómenos. En tal sentido el investigador accede a dos dominios diferenciales pero a la vez unidos, imbricados, superpuestos: las acciones y prácticas del actor y sus nociones y representaciones. (Guber, 1991)

En la entrevista se debe tener en cuenta la reconstrucción de los datos fácticos, teniendo en cuenta que el entrevistado fue protagonista de hechos o los vivió a través de lo que los otros le informaron. No solo es importante relevar sobre los hechos sino también sobre el sentido, entendiendo que el mismo se trata del lugar que ocupan los hechos en la estructura de relevancia que organizan la percepción activa del sujeto. (Saltalamacchia, 1992)

Un elemento principal en el diseño de las entrevistas en profundidad es el guion de entrevista, ya que cualquier estudio surge con el propósito de indagar sobre cuestiones más o menos acotadas. La información que se considere relevante en un estudio será lo que determine en gran parte, la selección de entrevistados, estilo y repetición de la entrevista, su escenario temporal y espacial. (Valles, 1999)

El guion de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. Incluso si como se dijo el investigador desea que la entrevista discorra en términos de conversación o al menos en la búsqueda de que el entrevistado la perciba como tal, el guión o guía de entrevista no debería interferir con este objetivo.

Por ello, los ejes que constituyeron el guión de nuestras entrevistas a docentes fueron:

Eje 1 – Formación: Titulación habilitante (pedagógica, específico temática), Experiencia personal, laboral, pedagógica, capacitaciones y otros

Eje 2 – Profesorado de Educación Física CRUB-UNCo.: Ingreso a docencia, visión sobre Plan de estudios, experiencia docente, Visión sobre los estudiantes y sobre la Institución. Otros

Eje 3 – Área de Montaña: Contenidos trabajados, Modalidad de trabajo, Programas y Planificación, Cambios en el transcurso del

tiempo, Adaptaciones para la enseñanza, Prácticas propuestas y modos de implementarlas, evaluación otros.

Los ejes que constituyeron el guión de nuestras entrevistas a autoridades académicas

Eje 1 – Acceso al cargo y duración y fecha de mandato

Eje 2 – Visión de la institución, su funcionamiento y relación con el PEF-CRUB-UNCo.

Eje 3 – Visión de la situación, implementación, requerimientos, posibilidades de las materias de orientación en montaña

En todos los casos se dejó abierta la posibilidad de incorporar temáticas o profundizar en aspectos específicos no contemplados oportunamente pero emergentes en el momento del diálogo en la entrevista dado su carácter abierto.

3.2.3. Criterios de selección de informantes

Si bien sabemos que el universo de estudio y las unidades de análisis comienzan a delimitarse desde el momento inicial de la investigación en el que se definen la problemática y objetivos, debemos decir que cobra mayor precisión con la selección metodológica y su puesta en marcha. La selección de la muestra, la selección de los casos y los criterios por los que se seleccionan se convierte en una etapa primordial en que se elige un conjunto de unidades del universo de estudio estableciendo los criterios que el investigador considera relevantes de acuerdo al objetivo de la investigación. (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005)

Para identificar a los potenciales entrevistados del caso de análisis, se siguió el criterio de selección no probabilístico, intencional. Dadas las características del estudio decimos que se trabajó con la dinámica del muestreo cualitativo, en el que de acuerdo al interés se busca seleccionar los individuos debido a que poseen atributos que los hacen informantes especiales del tema que se está tratando.

Por ejemplo los criterios por los que se selecciona a los informantes en la historia de vida indica que para asegurar la representatividad una muestra se construye en base a los conceptos con los que se ha construido el caso de análisis, es decir teniendo en cuenta la estructura original del objeto de investigación. Los individuos que sean seleccionados deberán comprender los estratos en que dividimos la población y deberán considerarse como un lugar de anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales. (Saltalamacchia, 1992)

En este sentido los criterios por los que seleccionamos a los individuos deben responder a la necesidad de contar con posiciones

diversas sobre un mismo campo. Cada individuo es en definitiva singular e irreplicable efecto de las relaciones sociales de las que participa. Entre los individuos entrevistados no se podrá nunca encontrar identidades sino semejanzas. Y estas semejanzas se hacen visibles por comparación entre las perspectivas y experiencias de todos los individuos que compondrán una muestra cualitativa. (Saltalamacchia, 1992)

La posición que ocupan los informantes en el estudio de casos es clave para comprender las posibilidades de conocimiento y perspectiva desde la que se acercan al mismo. Como mencionamos desde un principio la mirada comprensiva busca entender la interrelación entre contextos, actores, acciones, intereses y conocimiento.

Generalmente el investigador cualitativo no define de antemano la cantidad de entrevistas que realizará y tampoco puede estar seguro de establecer la totalidad de las características que deberán tener los entrevistados para ser seleccionados. Basándose en la estrategia de muestreo teórico desarrollada por Glaser y Strauss, se observa que en este tipo de muestreo el número de casos no es importante sino que el caso a anexar posea potencial para colaborar con el investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada. (Taylor & Bogdan, 1990)

Componiendo la perspectiva de los anudamientos y la de la búsqueda de informantes que pudieran poseer potencial de interés al muestreo se estableció la necesidad de entrevistar a docentes del profesorado de Educación Física del área de montaña y Autoridades académicas; directivos de la institución.

Se realizaron entrevistas a los tres encargados de cátedras de las materias que componen la orientación en montaña en las que se desarrollan actividades de trekking y escalada, Actividades en el Entorno Regional y Deportes Regionales Estivales I y II.

Se realizaron entrevistas a 4 docentes auxiliares de las cátedras antes mencionadas y a 1 Secretaria académica y 1 Directora del Departamento de Educación Física.

La recolección de los datos a través de entrevistas se desarrolló en el marco de los proyectos de investigación 04/B161 Prácticas de Andinismo y Educación Física: los problemas de su enseñanza (2010-2012) dirigido por el Mg. Carlos Carballo y 04/B169 El Andinismo en la Educación Física: seguridad, enseñanza y formación docente, del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (2013-2016) bajo la Dirección del Prof. Eduardo López.

RESULTADOS

4.1. Sección 1: desde la región al profesorado universitario en educación física

4.1.1. Contexto de surgimiento y contexto regional

Los procesos de constitución de una carrera universitaria se vinculan con diversas tradiciones que se encuentran históricamente situadas. El estudio de los mecanismos de institucionalización de prácticas y la legitimación que acompaña el proceso constitutivo, requiere del análisis de los contextos situacionales.

Los agentes interactúan con diversas lógicas y espacios de poder en un marco regulado por instituciones preexistentes, es por ese motivo que para ser coherentes con nuestro abordaje teórico debemos primero realizar un análisis del contexto en que se dio la creación de la carrera.

Para ello proponemos tres ejes que serán tratados: 1) Prácticas de montaña en San Carlos de Bariloche y alrededores, 2) El contexto de los profesados de Educación Física de origen Universitario y 3) La Universidad de origen de la Carrera y en particular el Centro Regional Universitario Bariloche.

4.1.1.1. Prácticas de montaña en San Carlos de Bariloche y alrededores

Las actividades de montaña se han vinculado históricamente con la localidad de San Carlos de Bariloche, lo que le hizo ganar el mote de Aldea de montaña. La geografía y el clima hacen del lugar un escenario especial que invita a la práctica de actividades de montaña.

Ubicada al Suroeste de la provincia de Río Negro, Patagonia Argentina, América del Sur. En el Parque Nacional Nahuel Huapi, al pie de la Cordillera de los Andes, en la ribera sur del Lago Nahuel Huapi. (Municipalidad de San Carlos de Bariloche MSCB, 2016)

Se encuentra rodeada de montañas de diversa altitud que llegan hasta los 3554 mts en el Cerro Tronador, considerado el más alto de la zona. Su clima frío permite la variación de las actividades en períodos estival e invernal con la aparición de la nieve. También se observa presencia de hielo y nieve de origen glaciario en la zona del Cerro Tronador, que permiten la práctica de escalada en hielo.

Dos hechos fundamentales podrían tomarse como origen de la relación de la localidad con las actividades de montaña. En 1931 se creaba el Club Andino Bariloche, (primero de nuestro país) cuyos

objetivos fueron el impulso a las excursiones de la Región Andina y otras regiones montañosas con carácter deportivo y de exploración, la construcción de sendas y refugios destinados al andinismo, popularizar el deporte del esquí y ayudar a conservar la flora y fauna de la región, cuidar la estética de las obras en caminos y refugios y prohibir la portación de armas en las excursiones organizadas por el Club. (Chiocconi, Chiappe, & Podlubne, 2011, pp. 227-229)

El mismo año se creaba la primer escuela de esquí de la Argentina en el Co. Otto.

Estos hechos indican el inicio de una cantidad de acciones que marcarán el destino en San Carlos de Bariloche de una relación particular con la montaña.

En 1933 se crearía el primer refugio de montaña en el Cerro López, que se quemó y fue reconstruido en 1957.

Junto a los inicios incipientes de las actividades de montaña, la creación de instituciones e instalaciones específicas para el desarrollo de las mismas se dan otros acontecimientos que demuestran la confluencia de intenciones y la participación de diversos actores en el escenario.

El Estado también se hace presente a través de la creación en 1934 del Parque Nacional Nahuel Huapi, primer parque nacional del País, creado sobre tierras donadas por el Perito Francisco Pascasio Moreno en 1903, quien fuera actor fundamental de la resolución de los conflictos limítrofes con Chile respecto al uso de Altas Cumbres o divisoria de aguas para la delimitación de los mismos, resultando el primer criterio el que primara.

Desde ese momento la Administración de Parques Nacionales ha tenido mucho que ver con las actividades de montaña, teniendo cabeceras en los lugares de práctica. También es la Administración de Parques Nacionales quien concesiona la atención de los refugios de montaña a través del Club Andino Bariloche. Por otro lado es quien regula las habilitaciones para el trabajo como guía de montaña y de turismo en el Parque. (AAGM, 2011)

Como suele ocurrir junto al crecimiento de las actividades de montaña también crecen los accidentes en el medio, por ello también en el año 1934 se creó la comisión de auxilio del Club Andino Bariloche que interviene en situaciones de accidentes en la montaña.

En 1936 se realiza la apertura del primer centro de esquí en Cerro Catedral, primero en nuestro País y cuna junto al Cerro Otto, del desarrollo del esquí en Argentina. Y se da la apertura del primer medio de transporte para esquiadores y peatones, el cable carril del cerro Catedral. La primer aerosilla que se vinculaba con el

cable carril y que permitía el ascenso al sector superior de la montaña fue creada en 1965, denominada Aerosilla Lynch.

En el año 1941 se funda la Federación Argentina de Ski y Andinismo, por los Clubes Andino Barreal (San Juan), Andino Bariloche (Rio Negro) y Argentino de Ski (Buenos Aires). Tiene como misión promover la práctica y difusión de los deportes de montaña en coordinación y colaboración con los clubes miembros de la federación.

Entre las décadas del '50 y el '70 se da un proceso de instalación de las actividades de montaña signada por la creación de edificios (infraestructura), nuevos refugios de montaña el Gral. San Martín en Jacob en 1952, el Emilio Frey, Cerro Catedral en 1957, el Manfredo Segre, Laguna Negra en 1969/70 y el Otto Meiling, Tronador en 1971. (López E. , 2011) (Chiocconi, Chiappe, & Podlubne, 2011)

Otro actor que se hará presente con fuerza en el medio es el Ejército, quien en 1964 realizará la creación de la Escuela Militar de Montaña, en donde los efectivos militares reciben instrucción específica en actividades de montaña.

Esta cronología continúa con la Creación de la AADIDES (Asociación Argentina de Instructores de Esquí) en el año 1972. Y la creación de la AAGM (Asociación Argentina de Guías de Montaña) en 1984.

También resulta relevante la creación bajo la órbita de Gendarmería Nacional Argentina del Centro de Capacitación en Alta Montaña (CENCAMON) en 1987, con asiento en el Escuadrón 34 Bariloche.

Estos hechos demuestran que Bariloche tenía una tradición en actividades de montaña que fue creando un escenario propicio para el desarrollo de las actividades, infraestructura, asociaciones y formación profesional en el área.

4.1.1.2. El contexto de los profesorado de Educación Física de origen Universitario

La formación de docentes de Educación Física en nuestro país tiene una mayor tradición en los Institutos terciarios (no universitarios). Inicia en el año 1905 a partir del Curso Normal de Educación Física, que daría origen a la creación del Instituto Romero Brest, primero en formar docentes de Educación Física. (Scharagrodsky, 2014)

A lo largo de los años se continuó dando la formación de docentes de Educación Física en diversos Institutos que fueron creándose en nuestro País.

La historia de conformación de una matriz disciplinar para la Educación Física en Argentina ha sido descrita en detalle por Aisenstein, (1998 y 2006). Contempla los procesos por los cuales la asignatura Educación Física fue instalándose en la escolaridad Argentina, iniciando con una fuerte vinculación hacia la gimnasia y los ejercicios militares, continuando con la introducción a partir de la década de 1940 del deporte como contenido escolar. En 1960 se produce la reforma curricular que da lugar a nuevos planes de estudios y nuevos programas para la Educación Física. El desarrollo disciplinar construye a partir de ese momento conocimiento teórico más específico. (Aisenstein, 2006)

La complejización de la Educación Física como disciplina escolar pero también el crecimiento de la demanda de profesionales de Educación Física que participen en instituciones de práctica deportiva como clubes y asociaciones, generó una necesidad de formación diferenciada.

El interés por la Educación Física es impulsado desde diversas perspectivas, unos desde una fuerte convicción pedagógico científica y otros desde un interés político ideológico, en todos los casos el eje de atención se concentraba en el aliento a la participación de niños y jóvenes en la Educación Física. Esto hacía que se revisara, de acuerdo al nuevo desafío, la formación de especialistas para el dictado de las clases. (Gonzalez de Alvarez, 2006, p. 112) El crecimiento de la actividad, la complejidad y el desarrollo del deporte en nuestro País, junto a los movimientos que se daban a nivel internacional, entre otras cuestiones, crean condiciones para incluir a las Universidades en la formación de docentes.

Comienza a pensarse en llevar adelante la formación docente no solo en instituciones terciarias sino también se propone a la Universidad como ámbito de formación.

En la Primera Reunión de Profesores de Educación Física de Sudamérica desarrollada en Buenos Aires en 1950, se propuso que en cada Universidad funcione un Instituto de Educación Física. (Gonzalez de Alvarez, 2006)

Estas propuestas serían atendidas en la década de 1950 por dos Universidades Nacionales, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de La Plata. Ambas iniciaron actividades de formación en Educación Física en el año 1953. A ellas se sumaría en 1974 la Universidad Nacional de Río Cuarto en Córdoba. (Centurion, 1996) (Gonzalez de Alvarez, 2006), (Pallarola, 2002)

Si bien la historia de formación de docentes de Educación Física universitaria en nuestro país es relativamente reciente, según un registro realizado por Pallarola, (1998) existían hacia fines de los 90, 16 Universidades en el País, entre públicas y privadas que ofre-

cían alguna carrera relacionada con la Educación Física, profesorado y/o licenciatura. (Pallarola, 1998)

Se observa una evolución importante en el número de Universidades que atendieron a la formación profesional en Educación Física, tanto universidades públicas como privadas. Una de las universidades públicas que se sumó a la propuesta de formación docente, fue la Universidad Nacional del Comahue, sede del Profesorado en Educación Física con Orientación en Actividades de Montaña, que compone el caso del que nos ocupamos en este trabajo. Por eso a continuación revisaremos las características de esta Universidad y del Centro Regional Bariloche, sede de origen de la carrera.

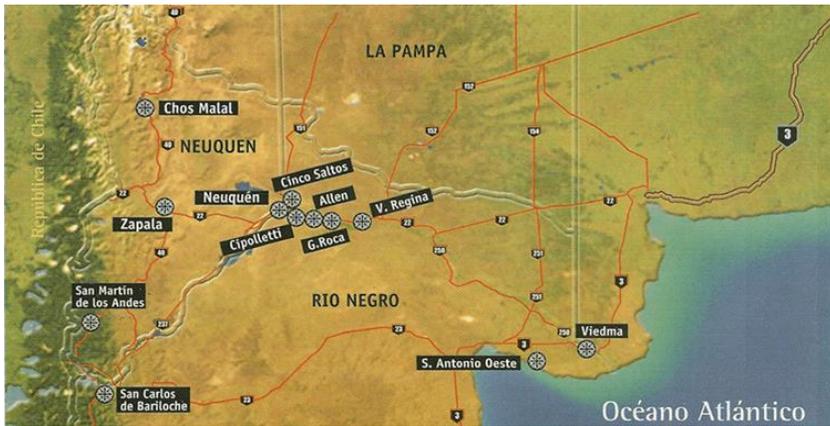
4.1.1.3. La Universidad de origen de la carrera y en particular el Centro Regional Universitario Bariloche

La Universidad Nacional del Comahue (UNCo) se creó el 15 de Julio de 1971 por Ley del Poder Ejecutivo Nacional Número 19.117. Desde su nacimiento la UNCo manifestó su vocación por lo regional, no solo siendo la primer y única Universidad Nacional de los territorios de Río Negro y Neuquén, sino porque *“...No se trataba de poner en marcha una casa de estudios superiores, siguiendo los lineamientos formales de las que ya funcionaban en el país, sino que se tomaba como base la experiencia de la Universidad Provincial de Neuquén y los Institutos de Río Negro, que ya habían formado varias promociones de egresados.”* <http://www.uncoma.edu.ar/institucional/historia.html> (Recuperado 09/03/15)

La UNCo es una Universidad Regional dado que se compone de 2 Asentamientos Universitarios, 2 Centros Regionales Universitarios y 11 Facultades Distribuidos en las provincias de Río Negro y Neuquén. Su sede central se encuentra en la Provincia de Neuquén.

No solo manifiesta su vocación regional a través de su distribución geográfica e historia, sino que mantiene esa vocación desde los documentos oficiales como se observa en el punto I de las Bases de su Estatuto vigente: *“La Universidad Nacional del Comahue es una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto directo y permanente con el pensamiento nacional y universal y presta particular atención a los problemas regionales”* (Ord.CS UNCo 470/2009)

Mapa 1: Lugares de asentamiento de la Universidad Nacional del Comahue



Fuente:<http://www.uncoma.edu.ar/academica/sedes.html>
(09/03/15)

El Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue, fue creado en Agosto de 1972, sobre la base de los Institutos del Profesorado de la provincia de Río Negro.

“...La provincia de Río Negro, que venía atendiendo a la creación de profesorado en todo su territorio, estableció el reparto de especialidades y Bariloche fue sede del Instituto del Profesorado en Ciencias Exactas (...) Bariloche se incorporó a la Universidad en función de su vínculo con las Ciencias Exactas. A ellas se sumó (...) un campo que estaba haciendo su aparición con una fuerza notoria: el de las Ciencias Biológicas. Profesionales vinculados a algunas Instituciones como Fundación Bariloche, INTA, Centro de Salmonicultura y Parques Nacionales, hicieron su aporte a la fundamentación del desarrollo de esta especialidad en nuestro medio (...) la primera propuesta en esa área fue la de un profesorado en Biología para el nivel secundario.” (Universidad Nacional del Comahue, 1998, p. 216)

Luego de los años iniciales, las propuestas académicas fueron creciendo en torno a las ciencias exactas y naturales, generando una tradición en estos aspectos. Al profesorado en Biología se sumó la Licenciatura en Biología y la Tecnicatura en Acuicultura. El Doctorado en Biología fue aprobado por Consejo Superior en 1986 e implementado en 1991, siendo el primer posgrado de mayor titulación que dictó el CRUB.

En ese mismo año se dio apertura al Profesorado de Educación Física con orientación en actividades de montaña, asumido totalmente por el Centro Regional Universitario Bariloche esto quiere decir que presupuestariamente se inició asumiendo su costo desde el Centro Regional.

4.2. SECCIÓN 2: CONFIGURACIÓN DE LA TRAMA DE ORIENTACIÓN

Como se mencionó en el inicio, analizar la trama es intentar develar los entrecruzamientos que se fueron dando a lo largo del tiempo entre prescripciones curriculares, actores, prácticas y contenidos. En la sección que sigue se busca identificar el tapiz que fue formándose desde los inicios del profesorado hasta el plan de estudios vigente.

Dividimos esta sección en tres tramas. En este sentido y a modo de anticiparnos diríamos que en los planes de estudios sucesivos hasta llegar al plan vigente se observa un tránsito que podría resumirse de la siguiente manera: del centro en la formación de montaña a la equiparación de formaciones entre la Educación Física y las actividades de montaña, y luego al énfasis en la formación docente y la Educación Física con orientación en montaña.

4.2.1. Trama 1: Fundacional - Planes de estudio 1991-1994

En 1991 buscando ampliar la formación de la comunidad y captar los intereses de los jóvenes que habitan la región patagónica se aprobó la creación del profesorado de Educación Física con orientación en actividades recreativas de montaña. El primer plan de estudios Ordenanza del Consejo Superior de la UNCo 0236/91 de fecha 10/05/1991 firmada por el entonces Rector de la UNCo Dr. Pablo Bohoslavsky, fue el pionero de la incorporación de una orientación en un profesorado de Educación Física. Con este Plan de estudios se inició el ingreso y cursado de la carrera.

Se buscaba aprovechar las oportunidades de las características naturales de la Región.

“...La aceptación comunitaria de esta propuesta se vio inmediatamente reflejada en el número de alumnos inscriptos. Las cifras excedieron ampliamente todos los antecedentes de inscripción habidos en el CRUB, siendo aún hoy una carrera con importante número de inscriptos” (Universidad Nacional del Comahue, 1998, p. 223)

La intencionalidad de creación de la carrera se relaciona desde sus inicios fuertemente con la regionalidad. Es de suponer que si se trataba de una carrera nueva que buscaba articular la formación tradicional de profesores de Educación Física con las actividades de montaña el camino se encontraría plagado de dificultades, el primero de ellos, delimitar un Plan de estudios que satisfaga las intenciones manifiestas de regionalidad.

Podemos leer en la fundamentación del primer plan de estudios de la carrera

“...La Región Andina del Norte de la Patagonia ha tenido (y sigue teniendo) un crecimiento muy por encima del crecimiento vegetativo, las corrientes migratorias fundamentales provienen de la Pampa Húmeda, de la Estepa Patagónica y del vecino país de Chile.

El medioambiente físico de origen de los migrantes es considerablemente diferente al que encuentran en la región, esto determina una deficiente adaptación al medio que provoca inseguridad, desarraigo, expectativas familiares de retorno al lugar de origen, deficiente aprovechamiento de los recursos naturales y paisajísticos, etc. Situaciones estas, que se trasladan a las nuevas generaciones.

En el contexto anterior podemos observar que las actividades de Educación Física y recreación programadas e impartidas en el sistema educacional obedecen a modelos elaborados en y para otro contexto geográfico, profundizando así la falta de adaptación (el clima es un problema pues obliga a usar gimnasios cerrados, el suelo duro y pedregoso dificulta ciertas prácticas comunes en la pampa húmeda, la nieve es una dificultad y no una oportunidad, la topografía molesta, el viento molesta, etc.)

A pesar de esta caracterización general, existen en la ciudad de San Carlos de Bariloche personas e instituciones decididas a brindar su apoyo para articular acciones que reviertan la situación facilitando a la sociedad actual y a las futuras generaciones patagónicas una fuerte integración a su medio ambiente natural.

La Universidad es, sin duda alguna, la Institución más adecuada para convocar, articular y coordinar esfuerzos para la formación de profesionales, que actuando en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular, modifique comportamientos sociales facilitando la comprensión, uso sostenido, preservación e integración del hombre y su entorno natural.

Finalmente no podemos dejar de considerar que la apertura de una carrera como ésta no solo puede cubrir un vacío sino que debe permitir la interacción con las regiones andinas de nuestro país y de la República de Chile.” (Ord. UNCo. 0236/91)

Es evidente la fuerte impronta puesta en la regionalidad por fuera de la Educación Física y su tradición. La actividad de montaña aparece asociada al pasado histórico de la región y por el solo hecho de tratarse de una actividad física se considera viable como alternativa de enseñanza desde la Educación Física.

Por otra parte cabe preguntarse si la propuesta de otorgar una orientación de montaña en la formación de grado no fue pensada como un “plus” que hace de la carrera algo atractivo en un lugar en el que la infraestructura básica para el desarrollo de la carrera no estaba completa. La institución no cuenta con gimnasios ni natatorio propios.

Se considera que la sola actividad por sí misma en el contexto regional y con la intencionalidad de aportar al sentido de pertenencia es suficiente argumento para la creación de la carrera.

Si observamos además la distribución y organización del plan de estudios podemos comprobar la fuerte impronta de las actividades de montaña sobre aquellas propias de la formación docente en Educación Física. También podemos observar cómo los recursos humanos existentes, permiten agregarle al profesorado materias propias de la formación biológica que se consideran centrales en la apropiación de conocimientos y reconocimiento de especies de la región. Entre ellas Flora y Fauna de montaña, Meteorología y geología, que constituyen el área de formación ambiental.

4.2.1.1. En búsqueda de un perfil profesional: Plan de estudios de 1991

Las materias se organizaban en tres ejes temáticos: Área pedagógica, Formación Ambiental y Actividades de montaña. Estas áreas refuerzan la idea de que se trataba de un profesorado en el que la tradición de la Educación Física no estaba presente.

En relación con el área pedagógica mencionamos “... *el área pedagógica es común a los otros profesorados que ya se dictan en la institución. La formación ambiental tiene como finalidad dar al futuro egresado un marco de referencia sólido acerca del medio ambiente natural en el cual deberá desenvolver sus futuras actividades profesionales. Se pretende inculcar al alumno una filosofía de uso consciente de los recursos naturales y paisajísticos que le permita aprovecharlos y al mismo tiempo preservarlos para las generaciones futuras.*” (Ord. UNCo. 0236/91)

Estas manifestaciones dan lugar a la idea de que la creación de la carrera se apoyó inicialmente en la estructura existente en el CRUB, profesorados en matemática y biología sin pensar en la especificidad de formación pedagógica que requiere la enseñanza en

la Educación Física. La licenciatura en Biología, aporta conocimientos de Medio ambiente no siendo específicos de la Educación Física e incluso de las actividades de montaña.

En términos de economía de recursos y teniendo en cuenta que las construcciones sociales nuevas suelen apoyarse en condiciones pre-existentes podemos decir que el primer plan de estudios estuvo orientado por las experiencias de otros profesados universitarios de estructura más formal y de dictado áulico. Lejos de las lógicas de un profesado de Educación Física con actividades en aula y gimnasio.

Las actividades en el medio natural, en particular las actividades de montaña que se propusieron en este plan de estudios merecen un tratamiento especial. En principio podemos analizar las finalidades expresadas en su planteamiento. En relación con el área de montaña *"...Las actividades de montaña tienen como finalidad adquirir las técnicas básicas de desplazamiento y permanencia de grupos humanos (fundamentalmente adolescentes) en superficies de montaña con diferentes características (cobertura vegetal, roca, nieve, hielo, etc.) y en diferentes condiciones climáticas. El futuro egresado deberá poder transmitir al grupo el placer del contacto con la naturaleza entendiéndola y preservándola. El manejo de técnicas como la escalada o el esquí no tienen como objetivo fundamental (aunque no lo descarta) la competencia deportiva y sí facilitar el desplazamiento y acceso con seguridad a lugares pre escogidos."*(Ord. UNCo. 0236/91)

Nuevamente queda demostrado que el eje no está puesto en el área de la Educación Física sino en las actividades de adaptación al medio natural.

Las materias que componían la formación en montaña eran las siguientes: Actividades de campamento, Caminatas de montaña, Andinismo I, II y III, Legislación de parques y actividades de montaña, Travesías invernales, Esquí nórdico, esquí Alpino I y II y Esquí de travesía. La composición de estas materias está fuertemente asociada a la tradición de las actividades de montaña, en las que la caminata (trekking) la escalada (propuesta de los andinismos) y el esquí se consideran base del montañismo.

La carga total de horas de formación en montaña era de 1216 anuales. Lo que indica sobre un total de 3915 hs que poseía el plan completo un 32 % aproximadamente destinado exclusivamente a las actividades de montaña.

Si a esto le sumamos las materias ambientales aprovechando el recurso humano con que contaba el CRUB dada la existencia del Profesorado y Licenciatura en Biología, compuesto en el plan de estudios por: Flora, Fauna, Introducción a la meteorología, Intro-

ducción a la geología y Ecología general, con un total de 608 hs anuales tenemos que entre las dos suman casi un 48 % de la formación en contraposición a la restante carga horaria destinada a las materias Pedagógicas, de Educación Física y de Formación General.

Las materias que componían el área Pedagógica eran Psicología I y II, Pedagogía, Didáctica general y Coordinación de grupos con una carga total de 496 hs anuales. Las de Educación Física eran Gimnasia, Natación y Deportes Escolares con una carga anual de 320 hs y las de Formación General eran Elementos de matemática y estadística, Historia de los deportes de montaña, Anatomía Humana, Fisiología humana, Física general, Inglés I y II con una carga anual de 896 hs.

Cuadro 3: Distribución horaria por área Plan 1991

Área	Carga horaria anual	Carga horaria relativa
Pedagógica	496	12 %
Ambiental	608	16 %
Montaña	1216	32 %
Educación Física	320	8 %
Formación General	896	23 %
Créditos y optativas	379	9 %

Fuente: Elaboración personal en base a Plan de Estudios (Ord. UNCo. 0236/91).

Se observa la importancia otorgada a la formación en montaña con escaso énfasis en la formación en Educación Física y en la pedagogía.

Por otra parte si analizamos la titulación que proponía este plan de estudios: Profesor de Educación Física Orientación actividades recreativas de montaña y el perfil profesional que establecía que se cita a continuación:

“... El Egresado poseerá a) Capacidad para desempeñarse en los cuadros de la enseñanza media y superior b) Capacidad para desempeñarse como coordinador planificador o ejecutor de actividades deportivas y recreativas de montaña con grupos de diferentes edades en clubes y organismos de promoción pública o privados. c) Capacidad para actuar como guía de montaña en actividades de media y baja complejidad d) Capacidad para actuar como guía de montaña y colaborador en actividades científicas”

cas que requieran la observación y recolección de materiales en tareas de campo.” (Ord. UNCo. 0236/91)

Notamos que el ejercicio de la docencia estaba circunscripto a los niveles de enseñanza secundaria y superior. Por otra parte el perfil estaba signado por una actuación en educación solo en actividades de montaña y con una inclinación hacia la profesión en el ejercicio de la función de Guía de montaña.

Si incluimos en este análisis la incumbencia propuesta para este plan queda aún más claro su fuerte énfasis en las actividades de montaña:

“...Habilitado para: a) Ejercer la docencia en nivel secundario y terciario como profesor de Educación Física cuando el programa contemple fundamentalmente actividades de montaña. B) Actuar como profesor de actividades recreativas de montaña en instituciones públicas y privadas. c) Actuar como guía en actividades de montaña de baja y mediana complejidad d) Actuar como colaborador y dar apoyo logístico en actividades científicas que requieran el desplazamiento o permanencia en zonas de montaña.” (Ord. UNCo. 0236/91)

Existe una coherencia entre el perfil propuesto y las incumbencias, nuevamente se observa la limitante en el ejercicio de la docencia en Educación Física exclusivamente en los casos en los que los programas contemplen actividades de montaña.

Esta situación irregular fue observada por el Ministerio de Educación a través del Sr. Jorge Canavesi, Director de Educación Física, Deportes y recreación (DEFDR), quien realizó un análisis y proyecto para la validación del título e incumbencias, notificando al Sr. Ignacio Hidalgo Director Nacional de Coordinación de Asuntos Universitarios, de quien obtuvo el 28 de abril de 1992 un completo aval de su análisis y sugerencias recomendando se le informe a la Institución correspondiente.

Luego de dos meses, el 24 de junio de 1992, el Sr. J. H. Canavesi (DEFDR) notificó al rector de la UNCo, Sr. Pablo Bohoslavsky sobre la preocupación del Ministerio de Educación referente al plan de estudios de la carrera de Educación Física fundamentalmente en relación a las notorias diferencias respecto de otros planes de estudios de la carrera en el País.

Las principales objeciones estaban dadas por un lado por la escasa propuesta de formación en el área de la Educación Física tradicional. Por otra parte en la determinación de la incumbencia profesional que manifestaba el ejercicio de la docencia en el nivel secundario y superior, dejando de lado la actividad docente de nivel inicial y primaria para la cual estaban habilitados todos los profesores de Educación Física egresados en el País. Y por último en la

denominación del Título que incluía junto al Profesor de Educación Física el aspecto de la orientación en actividades de montaña.

4.2.1.2. ¿Profesorado en Educación Física y montaña? Plan de 1994

Todo esto junto a la experiencia ganada y la presión de estudiantes y Ministerio llevó a la reforma del Plan de estudios que logró sanción a través de la Ord. CS UNCo. Nro. 01083/94 Modificatoria Plan Ord. CS UNCo. 0236/91 del 15/03/1994, con firma del entonces Rector Pablo Bohoslavsky.

Este nuevo Plan obtuvo la aprobación del Ministerio de Cultura y Educación por Resolución 2541 del 12 de Octubre de 1994. En esta resolución se otorga validez nacional al Título de Profesor en Educación Física que expide la UNCo. y se reconocen los alcances del mismo.

Las principales modificaciones que se hicieron tienen que ver con la incorporación de materias propias de la formación tradicional en Educación Física, la redacción de las incumbencias mencionando la posibilidad de ejercer el rol docente en todos los niveles educativos del sistema nacional y el título a otorgar como Profesor Nacional de Educación Física. Se reserva la orientación como un certificado aparte de especialización en actividades recreativas de montaña que otorgaba la Universidad Nacional del Comahue.

La estructura del plan de estudios de 1994 agrupó las materias en las siguientes áreas, superando la propuesta de tres áreas del Plan anterior. Estas fueron: materias pedagógicas, materias de Educación Física, materias de montaña, materias ambientales y materias de formación básica y de integración disciplinaria.

La composición de materias de la orientación en montaña para el Plan Ord. CS UNCo. 01083/94 fue igual al plan anterior con excepción de la asignatura Legislación de Parques nacionales¹⁴ que se quitó de la estructura curricular.

Mediante Ordenanza 00215/95 se produce una modificación en las materias del área de montaña se suprime la asignatura Travesías invernales y se aumenta la carga horaria de las asignaturas Andinismo II de 90 a 150 hs, Andinismo III de 90 a 150 hs y Esquí de travesía de 80 a 110 hs. Sin que por ello se modificara la carga total asignada a las materias de la orientación¹⁵.

¹⁴ Si bien en el Plan 01083/94 se menciona que esa asignatura pertenecía a la formación básica y de integración disciplinaria nosotros la habíamos computado para el análisis del Plan 236/91 dentro de las materias de formación en montaña.

¹⁵ El cómputo de horas que realiza la Ord. UNCo. 01083/94 respecto al Plan Ord. 236/91 no es la misma que realizamos nosotros en base al documento de Plan

Las materias ambientales fueron Taller de medioambiente (que suplantó la anterior Ecología, materia del profesorado en Biología) Fauna de montaña, Flora de montaña, Fundamentos de geología (que sufrió una reducción en su carga horaria) e Introducción a la meteorología. En total redujeron su carga horaria a 450 hs anuales. De este modo la relación porcentual mejoró en cuanto a la formación propuesta por el Plan de 1991, conformando un 40 % de la carga total del Plan entre las dos áreas.

Las materias que aumentaron su dedicación horaria y lograron una mayor diversificación fueron las de Educación Física siendo las mismas Gimnasia I, II y III; Natación I y II; Deportes escolares I y II; Recreación, Educación Física Infantil; Teoría y práctica del entrenamiento y Administración de la Educación Física. No solo aumentó la cantidad de materias del área de 3 a 11 sino que se aumentó su carga horaria de 320 hs anuales a 990 hs. anuales, lo que representa un 26 % de la formación. Atendiendo de esta manera a las recomendaciones del Ministerio de Educación agregando especificidad en la formación en Educación Física.

Las materias pedagógicas aumentaron su carga horaria de 448 a 510 hs anuales y también buscaron mayor especificidad dado que a las materias ya existentes se agregó una práctica de la enseñanza en Educación Física.

Las materias de formación general disminuyeron su carga horaria a 720 hs anuales, también aquí hubo cambio de asignaturas: Elementos de matemática y estadística que poseía 180 hs se transformó en Elementos de matemática 60 hs y Elementos de estadística y evaluación aplicada 60 hs. En lo que refiere a las modificaciones del área de matemática se observa un giro hacia la aplicación en un profesorado de Educación Física. Recordemos que inicialmente estas asignaturas se propusieron en base a la existencia previa de los profesorados de matemática y biología que poseían materias similares.

Se modificó la división de las materias anatomía y fisiología y se agruparon en Anatomía y Fisiología I y II. La materia Física General se transformó en Elementos de física y análisis del movimiento. Con esta asignatura ocurrió algo similar a lo expresado en relación con las materias del área de las matemáticas, al agregarse el aspecto del análisis del movimiento se acerca más a los requerimientos de una carrera de Educación Física y se aleja de las iniciales de matemática y biología.

original existente, que no establecía claramente las materias por área, por lo que al haber quitado dos asignaturas la carga horaria a nuestro entender disminuyó quedando conformada por 1110 horas anuales.

Se aumentó en 15 hs la carga anual de Historia de los deportes de montaña, se mantuvieron igual el Inglés I y II, Higiene y primeros auxilios y se agregó Trabajo de investigación.

Cuadro 4: Distribución horaria por área Plan 1994

Área	Carga horaria anual	Carga horaria relativa
Pedagógica	510	13 %
Ambiental	450	12 %
Montaña	1110	28 %
Educación Física	990	26 %
Formación General	720	18 %
Créditos y optativas	133	3 %

Fuente: Elaboración personal en base a Plan de Estudios (Ord. UNCo. 01083/94).

Si bien en este plan de estudios se vio un cambio en cuanto a la relación de las cargas horarias asignadas a las actividades de montaña respecto de las de Educación Física, aún hay una impronta muy fuerte en la formación de montaña.

4.2.1.3 ¿Quiénes ejercían la docencia en estas propuestas? Entre dos lógicas...

Otra problemática que la creación de una nueva carrera con orientación debía enfrentar, es cómo conformar un plantel docente acorde a los requerimientos, pero sin experiencia de vida universitaria. Por ese motivo desde sus inicios el profesorado en el área de orientación, se conformó en base a docentes que provenían del ámbito de la montaña, es decir personal idóneo sin titulación, por ejemplo Guías de montaña certificados por la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM) y habilitados por Parques Nacionales para ejercer las actividades de guías en los territorios que se encuentran comprendidos en el Parque Nacional.¹⁶

La mayor parte de los Profesores de Educación Física que podían integrarse como docentes del profesorado, habían sido formados en Institutos Terciarios no universitarios.

¹⁶ Recordemos que San Carlos de Bariloche se encuentra inmerso en el Parque Nacional Nahuel Huapi, primero de nuestro País, y en el que se encuentran situadas las montañas en las que se realizarían las prácticas del Profesorado de Educación Física del CRUB.

“...La elaboración del plan de estudios del Profesorado en Educación Física constituyó una larga y ardua tarea, la formulación inicial no resultó satisfactoria y se impuso la necesidad de ajustes posteriores. (...) La constitución del cuerpo docente de esta carrera también fue complicada, por cuanto resultó difícil encontrar profesionales con experiencia universitaria en el ámbito de la Educación Física. Ello significó el doble requerimiento de crear, al mismo tiempo, una carrera y una tradición universitaria para su administración” (Universidad Nacional del Comahue, 1998, p. 223)

Es lógico pensar que dado que la profesión de Guía de Montaña ya existía y que eran ellos los primeros profesionales formados y habilitados para el ejercicio de la actividad, en una primera etapa la inclusión de actividades de montaña en el marco de un Profesorado estuviese orientado por sus saberes y prácticas. Al tratarse de una nueva orientación quienes poseen el conocimiento para llevar adelante la formación son las personas que practican la actividad de montaña.

La profesión de guía de montaña surge junto a la realización de la actividad. En principio se trataba de los llamados ‘baqueanos’, personas del lugar que acompañaban a pioneros y excursionistas. En nuestro País, fue la Administración de Parques Nacionales quien reconoció por primera vez la profesión de Guía de Alta Montaña. En 1938 se aprueba el Reglamento para Guías de Alta Montaña que distingue baqueanos de guías y en 1947 se distingue entre los Guías de alta montaña y de cordillera. En esta etapa se consideraban las habilitaciones de guías en función de los antecedentes y currículum de la persona que postulaba a desempeñarse como tal. En el caso de las habilitaciones en el Parque Nacional Nahuel Huapi, se contaba también con las referencias solicitadas al Club Andino Bariloche. (AAGM, 2011)

En el año 1984 se crea en San Carlos de Bariloche la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM). Una de sus funciones es dictar cursos de formación de guías de montaña. La Administración de Parques Nacionales otorgó en 1989 reconocimiento a la entidad manifestando que las habilitaciones serían otorgadas en función de los cursos aprobados en esa institución. (AAGM, 2011)

También existía personal calificado en el Ejército Argentino, que en 1964 crea la Escuela Militar de Montaña con asiento en San Carlos de Bariloche y en la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) que en 1987 crea el Centro de Capacitación en Alta Montaña (CENCAMON) con asiento en el Escuadrón 34 Bariloche.

En la primera etapa de implementación de la carrera quienes llevaron adelante las propuestas de las materias de montaña fue-

ron Guías de la AAGM y personal de GNA en su carácter de idóneos, pero también por ser quienes estaban habilitados por la APN para llevar en su carácter de Guías a las personas a la montaña.

Sin embargo quienes condujeron las materias de formación en montaña del profesorado desconocían la actividad propia del docente de Educación Física, y dado que se buscaba una transformación y una carrera nueva que respondiese a los intereses regionales se priorizó su experticia por sobre la de los profesores de Educación Física.

En entrevistas con los docentes que en los años iniciales asumieron la responsabilidad de llevar adelante las materias de montaña podemos observar como la formación que poseen tiene que ver con la realización de cursos que en principio tienen para ellos la intencionalidad de una formación vinculada con sus propios intereses en la práctica de actividades de montaña. Como segunda instancia una fuente posible de trabajo y a partir de la vinculación con la creación de la carrera del Profesorado del CRUB como antecedente para la formación de docentes.

“... Yo empecé porque me gustaba la actividad y lo empecé a realizar como deporte, me fui capacitando entre medio hice una cantidad de cursos y capacitaciones que me permitieron tener una cantidad de títulos como el de guía de alta montaña, otro de instructor nacional de escalada a partir de la federación, a lo que voy es que cuando yo hacía esas capacitaciones yo las pensaba como para aprender a desenvolverme en el medio, pero nunca se me ocurría a mí trabajar de esto en un principio, luego con el tiempo, y habiendo hecho estas capacitaciones me di cuenta de que podía trabajar de lo que me gustaba, que es lo que empecé a hacer y luego se abrió la carrera. Me llaman a mí casi como una llamada de amigos, y empecé a formar parte de una de las cátedras que en aquel tiempo era Caminatas. En realidad éramos un rejunte de guías, instructores y creo sin una idea clara de para qué, ni menos de que el alumno se iba a recibir de profesor de Ed. Física.”(Entrevista Docente a cargo Andinismo II/DREII)

“...empecé a nivel personal. Nunca llegué a pensar que iba a ser mi medio de vida o por lo menos mi medio de vida de los últimos 20 años. En ese tiempo, a finales de los `80, empecé a sentir que realmente todo lo que tenía que ver con el trabajo en la naturaleza me atraía mucho, entonces empecé a ver de qué manera podía, también trabajar no sólo hacerlo en el sentido personal(...) y en el 90 logré venir a vivir a Bariloche y al mes, justo, coincide que sale el tercer o cuarto curso de guías de cordillera y trekking de la Asociación Argentina de Guías de Montaña que se había fundado en el 1984, y bueno, tuve la posibilidad de hacerlo, apro-

barlo y prácticamente empecé a trabajar en forma inmediata a pesar de no tener mucha experiencia como guía ni nada. Pero fue como que hice el curso y se me dio la posibilidad de trabajar. A mediados del 91, en agosto del 91, casi hoy 20 años después me crucé con Máximo¹⁷ en el supermercado y me dijo que estaba faltando gente en la facultad, está la carrera. Yo ya sabía que estaba la carrera, y a los pocos meses del título de guía, y bueno, me acerqué a la facultad y empecé a trabajar ad honorem en la cátedra de Caminatas, como ayudante. Y a finales de ese año empecé a trabajar como guía de montaña en la Escuela de montaña del Club Andino Bariloche (CAB) con el grupo 'Cóndores' que comprendía aproximadamente de los 11 a los 14 años. O sea, que a partir de ahí, yo ya estoy en la carrera. En el 92 concursé, estuve a cargo de Andinismo I, hoy Deportes estivales I, y estoy a cargo desde el 92."(Entrevista Docente a cargo AndinismoI/DREI)

En estos dos casos se visualiza un recorrido fuertemente signado por la formación personal en la disciplina de montaña. En el disfrute de las actividades en términos personales, luego la vinculación con la experiencia laboral que inicialmente está orientada a la función de guía de montaña.

Podríamos decir que también desde los docentes que estaban a cargo de las materias de montaña no aparecía la intencionalidad de formar docentes por una parte y específicamente docentes de Educación Física. Por lo que observamos que la formación inicial comenzó disociada de la tradición de la Educación Física y fue orientada por la tradición en las actividades de montaña.

Hecho que puede visualizarse también en lo manifestado por los docentes respecto a la selección de los contenidos y los modos de implementarlos.

"...Siempre pensé en una cuestión integral de la formación de montaña. (...) En esa época no podíamos hablar de contenidos relacionados a la incumbencia, no era algo posible para mí. En ese momento mi intención era volcar lo mejor del andinismo a la Educación Física, y no tenía ni idea de cómo hacerlo. Desde ese lugar estaba la roca, la nieve y el hielo, y había tres Andinismos: I, II y III, con lo cual sentía que en Andinismo I, y esto fue como, finalmente, quedó, yo podía tomar la iniciación en roca y en nieve. El hielo debería quedar en la II; esta fue una proyección que hice en el 92(...) Por lo tanto me volqué, en alguna medida a mantener el trekking que es un eje que era visiblemente transitable en todas las etapas de las cuatro materias de aquel entonces, la ini-

¹⁷ Guía de Montaña, docente del PEF-CRUB-UNCo. En materias de montaña desde el momento de creación del profesorado.

ciación en la roca y la iniciación en la nieve.” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DREI)

La impronta está en la definición de las actividades de montaña y su secuencia lógica en el aprendizaje y complejidad de la práctica. Por eso los docentes del profesorado priorizan los contenidos propios de la actividad por sobre las adaptaciones necesarias en la formación de profesores de Educación Física, al menos en las primeras etapas del profesorado.

En el proceso de participación de los actores que son considerados los expertos en la montaña se dan también choques de lógicas diferentes como fue expresado anteriormente la institución universitaria posee una estructura que durante muchos años fue gestándose con sus reglas y sus formas de actuación. El encuentro entre las lógicas universitarias y las lógicas de los expertos en montaña presentan conflictos que han tenido avances y retrocesos.

La primer relación de la AAGM con la Universidad fue de total apoyo a la creación de la carrera e incluso fueron los integrantes de esa asociación, quienes ocuparon los primeros espacios de docencia en el área de montaña. Al menos durante el primer año de la misma. Sin embargo cuando en el año 1992 se convocó a concurso docente interino para convalidar los cargos como una práctica propia de la Universidad, se produjo un alejamiento de ambas instituciones. Este alejamiento fue motivado por el resultado del concurso docente. En primer lugar quedó un gendarme que poseía capacitación en montaña, obtenida en la propia Fuerza, a través del CENCAMON dependiente de GNA. En segundo lugar quedó un guía de montaña que recientemente había obtenido el título de Guía de la AAGM, en este sentido poco considerado desde su currículum por la Asociación dada su escasa experiencia. Se trata del profesor que actualmente ocupa el cargo de responsable de DREI.

Esto motivó una retirada en masa de los docentes que estaban vinculados con la AAGM, y una nota solicitando la impugnación del concurso celebrado. Esta solicitud no prosperó y desde ese momento se dio una relación controversial entre la Universidad y la AAGM.

Recién a partir del año 1993 comienza a darse un retorno de algunos docentes que poseen titulación de AAGM quienes retornan de modo individual y no en representación de la Institución de referencia.

Una de las pujas primarias que persistirá en la relación entre ambas instituciones tiene que ver con la habilitación que poseen los guías AAGM para trabajar en el Parque Nacional Nahuel Huapi y la habilitación que pretende el profesorado de Educación Física. Vemos aquí una puja que procede de las necesidades gremiales de

cada sector social por mantener excluidos a otros actores de la actividad comercial que cada quien detenta a partir de su formación. Podría realizarse un análisis desde la perspectiva de cierre social en la que la AAGM, logró institucionalizar en un área de comportamiento específico que no se encontraba regulada, un espacio particular de expresión de estatus de conocimiento y acreditación específicos. Generando un mecanismo de cierre social en términos de Weber “...proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases justificativas de tal exclusión”. (Parkin, 1999, p. 264)

4.2.1.4 A modo de síntesis buscando las primeras conclusiones de la trama fundacional

En relación con las condiciones universitarias de alta estructuración en las que los modos de actuar están institucionalizados fuertemente en virtud de disciplinas reconocidas como conocimiento válido generado a través del conocimiento científico y la investigación (tal es el caso de las carreras pre-existentes en el CRUB) se visualiza una nueva dificultad de adaptación por parte de este Profesorado con orientación que está pensado con la lógica de las actividades de montaña, en las que la imprevisibilidad y el conocimiento adquirido en el terreno por la simple práctica es fuente de validación primaria.

Trae a discusión el papel de las salidas a la montaña en la formación docente. Desde la mirada de los docentes del área de montaña la salida es fundamental. Desde la práctica universitaria requiere organizar una cantidad de factores que llevarán su tiempo en articular. Por ejemplo la adecuación del calendario académico a la estacionalidad de las prácticas en la montaña teniendo en cuenta factores climáticos. No se puede tomar un examen de escalada en roca en el invierno. No se puede desarrollar contenidos de esquí en verano. Todo esto implica un desafío a la organización institucional que no fue resuelto en las primeras etapas de la formación.

Si se desarrollan salidas a la montaña cuya duración es mayor a un día ¿cómo se computan las cargas horarias docentes? ¿Cómo se gestionan los seguros para las prácticas? ¿Cómo se desarrolla la logística de la salida, quién se ocupa de la misma? ¿Cómo se articulan los tiempos de la salida con los tiempos destinados a la formación en otras asignaturas del plan de estudios?

Todos estos y muchos otros fueron aspectos que debieron ajustarse a lo largo del desarrollo de la carrera y que en los primeros planes de estudio, en la etapa fundacional fueron el principal motivo de pujas e intereses encontrados. Múltiples aspectos quedan aún como resabios de aquel momento y se encuentran presentes en las disputas que aún hoy se dan en el área de montaña en relación al profesorado y a la institución universitaria.

El profesorado que inició con intención de modificar las prácticas de formación en Educación Física dándole una impronta regional a partir de la incorporación de las actividades de montaña y ambientales terminó manifestando la necesidad de adecuar la estructura del plan de estudios, la incumbencia y el perfil profesional al de un docente Nacional de Educación Física.

Sin embargo podemos ver que la particularidad de la formación en montaña siguió existiendo a lo largo de los años como una fuerte impronta de identidad de este profesorado pionero en la incorporación del contenido de montaña a la Educación Física y que a la vez es pionero en la formación de docentes capacitados para las actividades de montaña.

4.2.2 Trama 2: En búsqueda del equilibrio entre Educación Física y Montaña

4.2.2.1 El Plan de estudios de 1997

En el año 1997 se produjo una nueva reformulación del Plan de Estudios de la carrera Ord. UNCo. 00745/97 del 08/04/1997 firmada por el entonces Vicerrector Ing. Arsenio Delgado. Nuevamente en esta modificatoria se atiende a los intereses de la región, sin embargo aparece una intencionalidad de dar un sentido que atienda a las demandas de la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 sancionada en nuestro País en abril de 1993.

“...La experiencia acumulada desde que se iniciara la actividad del Profesorado de Educación Física, hasta la fecha, ha sugerido reestructurar la currícula para mejor adecuarla a la realidad zonal en la demanda de actividades y a los cambios que habrán de producirse con la aplicación de la Ley Federal de Educación; sin desatender a los fundamentos originales enunciados en la Ordenanza 236 del 10 de mayo de 1991 y los complementos en la Ordenanza 1083 del 15 de marzo de 1994.”(Ord. UNCo. 00745/97)

Podemos decir que este nuevo Plan de estudios y el período en el que se mantuvo vigente estuvo signado por una coexistencia paralela de aquellos aspectos propios de la Educación Física “tradi-

cional”, es decir similar a otros profesorados del País y a las actividades de montaña.

“... estas acciones responden a mejorar la necesaria relación que se establece con otras instituciones del medio como Parques Nacionales, las asociaciones profesionales dedicadas a especialidades afines con algunos temas de la carrera, y contribuirán a conformar en el Centro Regional Universitario Bariloche un polo de perfeccionamiento docente en la especialidad de Actividades de Montaña, con ofertas tanto sea para los profesionales de Educación Física como para los de otras áreas a quienes esta actividad resulte de interés.” (Ord. UNCo. 00745/97)

En este apartado que acabamos de mencionar sobre los motivos de la reforma se observa que existe una intencionalidad de vincular la formación en montaña a la práctica de las actividades de guiada, se menciona Parques Nacionales e instituciones de profesionales que estimamos hacen referencia a la AAGM y a otros profesionales ya graduados de Educación Física pero que no han realizado orientación en montaña dado que este es el primer profesorado y el único de Argentina que además de ser Universitario ofrece la orientación en la formación de grado y no en el posgrado.

Inclusive como se verá más adelante los graduados del profesorado lograron habilitación laboral en Parques Nacionales similares a las de un Guía de Montaña, para trabajar allí.

Sin embargo aún no se veía en esta etapa una vinculación o integración de la formación en montaña con la formación del docente en Educación Física. Este plan de estudios llevó la carrera de 4 a 5 años de duración y fue el que mayor carga horaria tuvo.

Tanto las incumbencias como el perfil se mantuvieron respecto del plan de 1994, también se mantuvo la distribución de materias en áreas Pedagógicas, de Educación Física, De montaña, Ambientales y de Formación básica e integración docente. De estas áreas la que mayores cambios tuvo fue la de Educación Física que reemplazó los deportes escolares I y II por Atletismo, Hándbol, Básquetbol, Vóleibol, Fútbol, Hockey y Softbol, sumándole de este modo 150 hs más a los deportes.

En el área de las materias de montaña se aumentó la carga horaria de las materias Andinismo I y Esquí nórdico y se suprimieron las asignaturas esquí de travesía y Andinismo III, de esta manera el área de montaña quedó con 190 hs menos.

Si observamos las cargas horarias de formación en montaña y Educación Física vemos que la relación existente en el plan anterior se invierte siendo para el primer caso de 1110 hs a 920 hs y

para el segundo de 990 hs a 1140 hs respectivamente. Lo que estaría marcando una definición más precisa hacia la formación en Educación Física y una orientación en el área de montaña.

De esta manera entonces el área de Educación Física quedó conformada con las siguientes asignaturas: Gimnasia I,II y III, Natación I y II, Atletismo, Hándbol, Básquetbol, Vóleibol, Fútbol, Hockey, Softbol, Recreación, Educación Física Infantil (EFI), Teoría y práctica del entrenamiento y Administración de la Educación Física.

El área de montaña quedó conformada con: Caminatas de montaña, Andinismo I y II, Esquí Nórdico, Esquí alpino I y II y Actividades de campamento.

También se observó en este Plan una reducción en las cargas horarias de las materias ambientales que pasaron de 450 hs a 300 hs siendo las mismas materias: Flora de montaña, Fauna de montaña, Fundamentos de geología, Introducción a la meteorología y Taller de medioambiente.

Las materias pedagógicas aumentaron su carga de 510 a 600 hs dada la incorporación de la materia Didáctica especial. De esta manera se sumó a las otras asignaturas existentes: Pedagogía y política educacional, Psicología I y II, Coordinación de grupos y Práctica de la Enseñanza.

Las materias de Formación Básica e Integración docente también sufrieron modificaciones se aumentó su carga horaria de 720 hs a 795 hs y quedó conformada de la siguiente manera: Historia de los deportes, Elementos de matemática y estadística, Anatomía y Fisiología Humana I y II, Elementos de Física y análisis del movimiento, Inglés I y II, Higiene y Primeros auxilios, Introducción a la Investigación, Informática y Usos y Formas de la Lengua escrita.

Cuadro 5: Distribución horaria por área Plan 1997

Área	Carga horaria anual	Carga horaria relativa
Pedagógica	600	15 %
Ambiental	300	8 %
Montaña	920	23 %
Educación Física	1140	29 %
Formación General	795	20 %
Créditos y optativas	200	5 %

Fuente: Elaboración personal en base a Plan de Estudios.
(Ord. UNCo. 0745/97)

Durante la implementación de este Plan de estudios se dieron las mayores diversidades en las salidas prácticas a la montaña y se exploraron contenidos de mayor complejidad en el área de la montaña, así como se fueron definiendo prácticas diferenciadas y de a poco con mayor cuidado pedagógico.

No solo fue la etapa de mayor diversidad en salidas a la montaña, sino también la de mayor cantidad de días de salida y por otra parte la de mayor estabilidad del cuerpo docente del área.

El hecho de realizar abundantes prácticas y de diversas complejidades permite nuevas instancias de reflexión y la generación de interrogantes que interpelan a la función docente durante este período. Aparecen interrogantes que hacen a la seguridad en la práctica como eje transversal. No es posible soslayar que las actividades de montaña generalmente son desarrolladas por grupos de pequeña cantidad de integrantes, mientras que en el caso de las miradas con intencionalidad educativa se encuentran grupos más numerosos. Inicialmente aquellos que acceden al profesorado y pensándolo con proyecciones futuras, cuando esos docentes lleven la actividad a otros ámbitos (escolar, club, otros).

“...En roca¹⁸ nos fue bien, porque en el sentido de lo que es la roca, creo que encontramos, fuimos armando, así, lo que son las escuelas que se venían dando en Europa y en otros lugares. Hicimos un equipamiento importantísimo, para la época, en la zona de Piedras Blancas..., colocando aproximadamente 50 spits¹⁹, lamentablemente hoy eso está deshecho. Deshecho en el sentido de que fue reemplazado por material adecuado del hoy. Pero en ese momento fue muy bueno; pudimos ir armando algunas cosas. Pero faltaban otras muchas, no había en esa época y por muchos años, un intento de decir: ¿qué relación docente alumno hay?, ¿cuál es el máximo del grupo? Nada. Había 20 inscriptos, la materia era de 20 alumnos; había 40, la materia era de cuarenta. Sin embargo, en el año 96, cuando fuimos al Volcán Osorno que técnicamente es una ascensión importante y más con un grupo numeroso. De hecho siempre el refugio²⁰ del lugar se sorprendía de la suerte, entre comillas, que tuvimos de poder subir a la

¹⁸ Se refiere a escalada en roca.

¹⁹ Los spits eran sistemas que se utilizaban para realizar anclajes fijos en la roca. Muy utilizados en escuelas de escalada, aún hoy se encuentran. Fueron abandonados pues hay otros sistemas más seguros. El sistema consiste en taladrar la roca con el taco de expansión, alcanzando 30 mm, se reconocen pues se presentan como la cabeza de un tornillo hacia el exterior. Se acondicionó para la época el lugar de escalada de Piedras Blancas ubicado en el Cerro Otto.

²⁰ Refugio: refiere a la persona que se encuentra encargada de un refugio de montaña, generalmente se trata de una construcción en la parte alta de la montaña.

cumbre. La cumbre no garantiza un buen resultado, pero se nos daba que podíamos subir siendo muchas personas, pero porque veníamos con un desarrollo para llegar finalmente a ese lugar. Y en el 96 se nos presenta que fue un año de mucha cantidad de alumnos y sin tener en cuenta un estudio o una proposición de decir: A ver, cómo...; cuántos alumnos hay; cuántos profes deberían ir; cuánto es el máximo del grupo; este lugar hasta dónde da. Eso, la verdad, no lo hacíamos pero llegábamos ahí, y me acuerdo que con Mariano²¹ decíamos: Che, no podemos subir todos juntos acá; es una barbaridad. Es mucha gente. Entonces, dividimos, dividimos el grupo y subimos dos veces, nosotros subimos dos veces. Allí empezó a haber una idea de que teníamos un límite.” (Entrevista Docente a cargo Andinismo I/DREI)

Se observa a través del relato la preocupación y los interrogantes que van surgiendo a partir del desarrollo de las actividades de formación. La pregunta sobre la relación de cantidad de alumnos por docente y de la cantidad de alumnos que podrían estar al mismo tiempo en un determinado lugar riesgoso de dificultad técnica aparece ligada a la seguridad. Aún no se observa que estos interrogantes sobre la relación de cantidad de alumnos por docente refieran a la dimensión pedagógica. También durante este período comienzan a aparecer los interrogantes que vinculan la actividad de montaña al perfil profesional del docente de Educación Física. Sin embargo las actividades se encuentran todavía asociadas fielmente a lo que la disciplina es en sí misma. Es decir que no se observan adaptaciones, transposiciones específicas o al menos reconocidas de modo explícito por parte de los docentes para la enseñanza de actividades de montaña en el contexto de formación en Educación Física. Quedando de nuevo planteada la dicotomía de formación de Guía de Montaña y Docente de Educación Física.

En esta diferenciación entre el trabajo de guía de montaña y el docente de Educación Física quedarían pendientes aún durante este período las respuestas a los interrogantes que se iban comenzando a vislumbrar. ¿Qué contenidos son apropiados para la formación de un docente de Educación Física? ¿Qué contenidos de montaña serían factibles de aplicar (desde la propuesta de actividad) en el marco de una práctica educativa? ¿De qué manera se deberían enseñar los contenidos de montaña en un marco de seguridad y de aproximación pedagógico didáctica?

Nos atreveremos a decir en este trabajo que un hecho muy doloroso, crítico y dramático acaecido en el contexto del profesorado de

²¹ Refiere al ayudante de cátedra, Guía AAGM.

Educación Física del CRUB-UNCo generó una profundización de los interrogantes y una aceleración de la búsqueda de respuestas.

Nos referimos al accidente del Cerro Ventana, considerado una de las tragedias más dolorosas en la historia del andinismo en Argentina. La segunda comisión de alumnos de primer año del PEF-CRUB-UNCo, que cursaba la materia Caminatas de montaña en el contexto de una salida práctica a campo al Cerro Ventana, conducidos por el docente-guía de montaña Andrés Lamuniere, sufrió el 1ero de septiembre de 2002 un accidente cuando se desprendió un manto de nieve en forma de avalancha arrastrando en ella al docente y sus alumnos. Como resultado de ese accidente perdieron la vida 9 estudiantes²² de Educación Física y otros tuvieron heridas.

El docente a cargo asumió un proceso judicial en el que perdió la habilitación para el ejercicio de su profesión de por vida. La Universidad del Comahue y en particular el departamento de Educación Física fueron incluidos en un sumario judicial que llevó a revisar las prácticas, las logísticas y los contenidos impartidos.

Si bien ya se venían dando procesos de ajuste en relación a las asignaturas de montaña y como pudimos observar aparecían interrogantes genuinos por parte de los docentes a cargo de las cátedras, preocupaciones por la seguridad y las relaciones de cantidad docente alumno. Así como se venía trabajando en la reforma del plan de estudios antes de lo ocurrido consideramos que el accidente del Cerro Ventana, precipitó los acontecimientos y puso de manifiesto la necesidad de revisar los contenidos del plan de estudios. Incluyendo las incumbencias y el perfil propuestos en los planes anteriores.

“...El accidente del 2002 llevó a tomar medidas, en alguna medida definitorias, como que hubo que acelerar algunos procesos. Pero el proceso de cambio de plan de estudios ya estaba y nosotros sentíamos que, (...) la cuestión de la relación contenidos incumbencias empieza a florecer en el año 96.” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DREI)

El accidente obró como una bisagra o un puente hacia una nueva trama, que se encuentra vigente hasta la actualidad y que motivó un cambio en el plan de estudios y un proceso de explicitación de las intencionalidades de formación, de las vinculaciones del área de montaña con la Educación Física.

²² Paolo Machelo, Adrián Mercado, Mario Tapia, Gimena López, Gimena Padín, Fabricio Vaccari, Martín Lemos, Roberto Montero y Hernán Díaz, permanecerán siempre en nuestro recuerdo comprometiéndonos a trabajar por la profesionalización y articulación de las actividades de montaña con la Educación Física.

4.2.2.2 ¿Qué actores participan en este período?

Al igual que en el período anterior durante el desarrollo de este plan de estudios, las materias del área de montaña fueron conducidas por personal idóneo: Guías de montaña de la AAGM. Sin embargo durante la vigencia del mismo se comenzó a dar una paulatina incorporación de docentes de Educación Física en las materias de montaña y de los primeros graduados de la propia carrera de la UNCo. Una característica que permaneció presente es que aquellos que llevaban adelante las actividades debían poseer la habilitación de Guías de montaña que otorgaba la AAGM, al menos los que estaban a cargo de la asignatura debido a la habilitación necesaria requerida por la Administración de Parques Nacionales para llevar grupos a la montaña en territorio del Parque Nacional.

En el año 1998 se incorporó como ayudante de cátedra en la materia Caminatas de Montaña, un profesor de Educación Física, Gabriel Fernández, quien había obtenido su título en un Instituto de Educación Física y a la vez poseía la habilitación como Guía de Montaña de AAGM. Luego comenzaron a incorporarse en diversos momentos docentes de Educación Física a la cátedra. Los primeros graduados del PEF-CRUB-UNCo en integrarse a la materia de referencia como ayudantes fueron Gabriel Bondel y Carlos Galosi en el año 2002, (Entrevista ayudante 2 AER) ambos poseían además la certificación de Guías de Montaña de AAGM.

En relación al cuerpo docente en este período se sigue observando que las capacitaciones realizadas buscan una mejoría en la condición personal de la práctica.

“...En el 2000 parece como que todo va de golpe. En el 2000, la AAGM larga el curso de Instructor de escalada en roca y hielo que finalmente lo pude hacer y aprobar, con lo cual ahí mejora también mi formación porque es específico de un trabajo que hacía, porque yo trabajaba en cursos de escalada pero no estaba titulado. Y tuve la suerte de que las dos personas que lo dictaron, uno era guía UIAA, que es la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de montaña que es el organismo máximo reconocido a nivel internacional. Y el otro instructor, tiempo después fue guía UIAA.” (Entrevista Docente a cargo Andinismo I/DREI)

Sin embargo comienzan a aparecer en este período, en aquellos docentes del área de montaña que visualizan la formación en relación a la Educación Física, ciertas preocupaciones sobre el modo de adaptar contenidos con un sentido pedagógico. En este sentido y teniendo en cuenta que las decisiones pedagógicas, los recortes de contenidos y los dispositivos de enseñanza son desarrollados por personas y estas personas no se encuentran al margen de sus

biografías sino que a través de sus trayectorias logran establecer lazos entre los diversos ámbitos en los que su vida va transcurriendo, queremos traer aquí el ejemplo de uno de los docentes encargados de cátedra.

El profesor de Deportes regionales estivales I, estuvo a cargo de la materia Andinismo I y luego DRE I desde sus inicios, su formación inicialmente estaba signada por el aprendizaje técnico y el dominio de mayores dificultades en la práctica de montaña.

Sin embargo él nos cuenta que había iniciado estudios de profesorado de Educación Física en Mar del Plata, los abandona cuando se radica en Bariloche, luego de un tiempo decide retomarlos en el mismo profesorado en el que es docente del área de montaña. En el tránsito de formación se fue vinculando con materias pedagógicas y con docentes de esas áreas que le hacían cuestionar sus propias prácticas docentes en el ámbito de la montaña.

“...cuando uno está tan metido en la actividad, algunas cosas no las ve. Recuerdo algo muy importante que me dijo una vez Montse²³, cuando hablábamos sobre los exámenes en roca. Yo en ese tiempo pensaba que era importante la cuestión del vacío... Tomamos un examen en una vía que era 35 m. Ella me decía: ¿Vos necesitás 35 m. para tomar un examen? Y claramente, ella, creo que hasta ese momento jamás había tocado una cuerda. Sin embargo, yo decía: ¿cómo me puede decir algo tan importante alguien que no sabe de la actividad? Y verdaderamente fue algo que (...) todavía sigo acordándome y hoy el examen no mide 35m²⁴. La verdad es que ella tenía razón. Por lo menos el tipo de examen no necesitaba que tuviera esa extensión o las características de ese momento.” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DRE I)

En este párrafo se refiere a una instancia concreta de práctica de escalada de rappel en la que la longitud de la vía permita que la práctica se asemeje lo más posible a una escalada real. Sin embargo los interrogantes que se presentan en este sentido son: ¿Es necesario para el examen de escalada llevar al alumno a una condición de longitud cercana a lo real? ¿Cuál sería la distancia apropiada? ¿En qué tipo de distancias trabajará posteriormente un docen-

²³ Se refiere al nombre de la profesora de Psicología I del profesorado de Educación Física Mg. Montserrat De la Cruz.

²⁴ Las vías de escalada de 35 m requieren de un conocimiento mayor en el uso de las cuerdas como sistemas de seguridad, a la vez que revisten una mayor complejidad a la hora de realizar la escalada elevando los niveles de exposición del alumno en el ascenso o descenso. Actualmente la evaluación se realiza en vías de 15 m. aproximadamente. En total acuerdo con la incumbencia para el profesor de Educación Física.

te de Educación Física con orientación? Todas estas preguntas que iban surgiendo, junto a muchas otras lograron ser consideradas a lo largo del tiempo y de muchas experiencias.

Todo esto demuestra como el pensamiento inicial de los actores a cargo del proceso de enseñanza estaba centrado en el respeto a la lógica propia del deporte y no tanto en la adaptación del mismo a un contexto educativo vinculado a la Educación Física.

Por otra parte y continuando con el análisis del caso del docente de Andinismo I en esos momentos podemos decir que la articulación se da también a partir de experiencias que no tienen relación directa con la formación en el profesorado pero que por vivencias personales y la atención puesta en la tarea que se está desempeñando pueden llegar a dejar huellas en los conocimientos y su aplicación posterior. Esto demuestra la importancia de la biografía personal²⁵ en la formación docente.

“...En el 99 viajo a España. La formación seguía en una relación personal y de trabajo en la materia, pero yo formándome especialmente en la actividad, no era que no tenía cómo, pero era difícil. En el 99 después de dos años de insistir en los contactos, me contacto con la escuela española de montaña y tengo la suerte de poder ir y quise participar en un curso de iniciación al montañismo porque era lo que yo no. Claramente hubiera elegido algo de escalada, pero era precisamente, yo intentaba como completarme un poco más, ver un poco cómo se enseñaba en otro país la formación inicial de un eventual instructor. Y... hice ese curso, me encantó. Tiempo después, aprendí muchas cosas de lo que me dejó ese curso, y estar en Europa, una experiencia... La escuela es hermosa, está en un lugar único y como centro de formación es uno de los más importantes de Europa. (...) [Refiriéndose a la asignatura del profesorado]De la misma manera, algunas prácticas no estaban acomodadas, en este sentido. No tenía sentido irme al Capilla²⁶. Si bien, una vez, sólo una vez logramos ir, final-

²⁵ Conviene analizar la biografía o autobiografía como elemento de reflexión “...Las autobiografías también pueden ser entendidas como espejos o ventanas que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona y, además, a través de esta persona acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social o de un determinado momento de la historia. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo (...) Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida. (...) se intenta conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales” (Anijovich, Cappelletti, Mora, & Sabelli, 2009, pp. 86-87)

²⁶ Se refiere a un cerro que se encuentra en el Parque Nacional Nahuel Huapi al que se debe acceder para iniciar el ascenso a través de la navegación por el Lago

mente en el 94, había otras montañas y otras posibilidades y lo confirmé en mi viaje a España. O sea, toda esta idea que costó, lamentablemente me costó tiempo, la pude ver en España, cómo trabajaban en España instructores de primerísima que dando un curso de Iniciación al montañismo y hacíamos caminatas de apenas una hora. Pero ellos tenían muy clara esta relación: El curso era esto, y hay que dictar esto. No tanto hacer lo que uno quería; como que acá aparecen varios temas, pero pasaba un poco eso, más alguna intención personal que volcar una intención más relacionada con la actividad y la Educación Física, las posibilidades del entorno” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DRE I)

Como se observa en este extenso relato, la vivencia del docente y la comparación con otras instancias de formación llevan a la reflexión, hecho que se va dando en paralelo con las definiciones de contenidos y de condiciones de práctica. Durante el período de vigencia del plan de estudios del año 1997 se continuaba dando una fuerte impronta de las actividades en montaña tal como se presentan en la propia actividad por fuera de sus intencionalidades y vinculaciones con un profesorado de Educación Física.

Las manifestaciones generales parecen apuntar a que se seguía pensando en la formación de un Guía de montaña más que en un docente. En parte esto puede explicarse por la formación que tenían los docentes a cargo de las materias de la orientación y en parte a la inserción laboral que estaban teniendo los primeros graduados del profesorado, quienes generalmente se insertaban laboralmente en ámbitos no formales, en actividades vinculadas al turismo alternativo de aventura más que al ámbito del sistema escolar.

Un hecho que marca esta tendencia es la habilitación que brinda Parques Nacionales a los graduados del PEF-CRUB-UNCo. Mediante Resolución de la Administración de Parques Nacionales 16 /96 del 05 de febrero de 1996 se determina:

“...Artículo 1º Exceptuar del cumplimiento de lo establecido en el Art. 4º puntos 4.2.1 y 4.2.6, del Reglamento de Guías y Baqueanos aprobado por Resolución N° 268/89, a los alumnos del Profesorado de Educación Física, Actividades de Montaña, dictado por el Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, que acrediten haber aprobado las materias detalladas en el Anexo I de la presente” (Res. APN Nro. 16/96)

Nahuel Huapi puesto que no se puede acceder con otro tipo de vehículos o a pie. Lo que pone de manifiesto la dificultad de gestionar en el marco de un profesorado el acceso a la actividad.

Esto quiere decir que los graduados del profesorado o al menos quienes demostraran que habían aprobado 20 materias²⁷ podían solicitar la habilitación del Parque Nacional Nahuel Huapi para trabajar en él como guías de trekking y cordillera, puesto que los artículos de los que estaban exceptuados eran aquellos referidos a haber aprobado los cursos de la AAGM.

Traemos este tema aquí junto a los actores y sus responsabilidades en el proceso de transformación del profesorado dado que en este caso una situación particular genera la posibilidad de que Parques Nacionales aceptara las condiciones de formación del profesorado. Uno de los graduados del plan 1994 tenía relaciones de parentesco directo con el entonces Intendente del Parque Nacional Nahuel Huapi. De este modo se facilitó el acceso a los contactos institucionales, acceso a las reglamentaciones y circuitos administrativos que permitieron que se diera un acercamiento institucional para el reconocimiento de la formación como requisito de habilitación laboral.

Este acercamiento permitió que se realizara un análisis conjunto de las posibilidades de habilitación y las condiciones de formación. De esta manera los graduados del plan 1994, ponen en evaluación los procesos de enseñanza generados a partir de la presentación que realizan ante Parques Nacionales logrando la habilitación profesional durante el período anterior desafiando la formación que continuaría impartándose en la siguiente etapa. Otorgar esa habilitación “devuelve” al profesorado dos informaciones:

- 1) Certifica los saberes de montaña que se enseñan en el transcurso de la cursada
- 2) Renueva la pregunta ¿a quiénes están formando? ¿a profesores de Educación Física o a guías de montaña?

Esta situación puso en el tapete otra discusión que debía darse en el seno del profesorado particularmente en el área de montaña; aquella que relaciona la incumbencia con la formación brindada.

“...Eso trajo todo un... qué se puede hacer, qué no se puede hacer. Un poco, nosotros no lo habíamos trabajado. En ese sentido, creo que nos quedamos, esto es lo que trato de decir (...) el planteo era muy bueno, porque había que trabajarlo. (...) Empezamos a ver que no había relación, porque ir una vez al glaciar, ir una vez

²⁷ Taller de medioambiente, Flora y Fauna de montaña, Fundamentos de geología, Introducción a la meteorología, Caminatas de montaña, Andinismo I, II y III, esquí nórdico, Esquí alpino I y II, Historia de los deportes de montaña, Anatomía humana, Fisiología humana, Higiene y primeros auxilios, Natación I y II e Ingés I y II (Anexo I Res. APN 16/96)

a una montaña de 6.000 m. no alcanzaba para ser idóneo o profesor en ese medio, en ningún lugar de formación del mundo. Entonces, este es un proceso que se empezó a vislumbrar y a pensar qué hacer: relacionar contenidos con incumbencias. Entonces, cuando esto empieza a intentar acomodarse, a partir de ese año 96, que sufrió idas y vueltas, porque es un tema largo.” (Entrevista docente a cargo Andinismo I /DREI)

La habilitación ante Parques Nacionales genera el interrogante sobre a quiénes se está formando, ello irá de la mano con la organización de este plan de estudios en el que fue muy importante la presencia de otro actor institucional que en el período de transición entre planes de estudio tuvo a cargo la Dirección del Departamento de Educación Física del CRUB, entre los años 1996 y 1998. Nos referimos al Profesor Enrique Robiollo, quien fuera director del Instituto Romero Brest, trayendo consigo la tradición en la formación en Educación Física.

En la organización del Plan de estudios en la que el Profesor Robiollo trabajó junto a otras personas, se observó la estructuración de un profesorado que en el área de la Educación Física buscaba acercarse a la lógica de formación tradicional, dividiendo los deportes, manteniendo las gimnasias y la natación entre otras cuestiones²⁸.

4.2.2.3 A modo de síntesis buscando conclusiones sobre la trama de equilibración

Consideramos que los actores, portadores de experiencias van abonando a la idea de que en este período se dio una búsqueda de equilibrio entre la formación en Educación Física y la Montaña. Teniendo desarrollos paralelos. En el área de montaña se logró la habilitación de la Administración de Parques Nacionales (APN) y se mantuvo una buena relación hasta que se produjo el accidente del Cerro Ventana, momento en que hubo un distanciamiento.

En este período si bien los docentes a cargo fueron guías de la AAGM, fue uno de los momentos en los que mayor alejamiento institucional existió consideramos que esto se dio por la competencia en relación a la habilitación otorgada por la APN.

Durante este período se observó una mayor diferenciación en los deportes en la formación docente, acercándose a los formatos que tradicionalmente se daban en los Institutos de Formación en Educación Física. Si bien las cargas horarias de las materias

²⁸ Ver el desarrollo de los lineamientos curriculares propuestos para la Educación Física expresados en el Marco Teórico.

obligatorias del área de montaña se redujeron respecto al plan anterior, se dio el momento de mayor diversificación en las salidas a la montaña, y fue el momento en el que mayor duración en días tuvieron las diversas excursiones.

Tal como mencionamos el accidente del Cerro Ventana precipitó los acontecimientos y generó la necesidad de un cambio en el plan de estudios que implicó una organización completamente diferente a la que se venía dando. Así como también una serie de acciones institucionales que llevan a consolidar la formación docente en Educación Física y la orientación en la formación en montaña. (Concursos regulares, aprobación de protocolos de seguridad, aprobación de incumbencias diferenciadas entre otros que serán desarrollados en la sección que sigue).

4.2.3 Trama 3: Institucionalización de la orientación en montaña en la formación del docente de Educación Física

4.2.3.1 Del Plan de estudios 2003 a la actualidad

El último cambio de plan de estudios hasta el momento²⁹ se dio en el año 2003 y fue el más profundo en cuanto a su transformación ya que se organizó la carrera de un modo totalmente diferente a los anteriores planes, con un tronco común de formación y luego dos orientaciones posibles, una en Actividades de Montaña y otra en Problemáticas Educativas de la Educación Física dejando previsto la posibilidad de incorporar otras orientaciones.

De este modo, si bien se mantiene la orientación en actividades de montaña como impronta de base se profundiza solo en los casos de aquellos alumnos que lo elijan como trayecto de formación específica.

Este plan de estudios fue aprobado por Ord. 0435/03 del 22/12/2003 firmado por la entonces Rectora de la UNCo. Dra. Ana Pechen de D'Angelo.

Uno de los principales cambios observados respecto a las etapas anteriores se da en la fundamentación del plan del año 2003; el eje cambia hacia una fuerte intencionalidad de participar en las discusiones respecto a las definiciones de la Educación Física, tomando como premisa la Educación Física para el cambio, superando la idea de un cuerpo y una motricidad homogéneos. Se sustenta en el respeto a la diversidad y en la formación de un do-

²⁹ Actualmente se está revisando el plan de estudios y se estima que en el corriente año se hará una presentación de nuevo plan de estudios para el PEF-CRUB-UNCo.

cente reflexivo que pueda interpelar al contexto y analizarlo para posicionar a la Educación Física desde una perspectiva contextualizada, crítica y no estereotipada³⁰.

En esta perspectiva se destaca un cambio de eje, la mirada ahora está puesta desde la Educación Física hacia las actividades del entorno, entre las que se encuentran las actividades regionales de montaña pero también se encuentran otras como las problemáticas educativas de la Educación Física en general. Esto implica una reforma radical en el perfil profesional de formación que se busca y es aquí donde vemos una inversión del eje que pasa a centrarse en la función docente y en particular en la Educación Física, quedando como secundario el aspecto de la regionalidad, que sigue estando presente pero como un aspecto más a tener en cuenta en la formación profesional junto a otros tantos propios de la Educación Física y del contexto educativo nacional.

La fundamentación del plan de estudios se divide en los siguientes apartados: Los problemas y debates actuales de la Educación Física, acerca del medio natural y acerca del perfil profesional, acerca de la inclusión de la problemática educativa en el plan de estudios.

Analizaremos a continuación brevemente cada uno de ellos. En relación a los problemas y debates actuales de la Educación Física se manifiesta desde el plan de estudios que existen diversas concepciones acerca de lo que es Educación Física generando controversias, sin embargo en todas se asume que la motricidad es su eje fundamental.

Luego expresa varias concepciones acerca de la Educación Física que van desde la visión de la misma como un producto histórico social, hasta aquellas en las que la disciplina es vista desde los análisis biomecánicos y fisiológicos del movimiento aplicado al deporte.

“...Coincidimos con las líneas que plantean que la Educación Física fundamentalmente está anclada en la práctica pedagógica, por lo tanto se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza. Entendemos una Educación Física participativa, cooperativa y solidaria, es decir una Educación Física para todos y cuyo objetivo es la educación y la participación en el movimiento. Consideramos que la Educación Física se ocupa de la enseñanza de distintas prácticas corporales organizadas como contenidos tomados de la cultura como por ejemplo: gimnasia, danza, juegos,

³⁰ Este posicionamiento se da en el contexto de un giro epistemológico en la concepción de Educación Física en nuestro País, que se encontrará presente en las discusiones al interior del campo, así como en los documentos de lineamientos curriculares nacionales y de las diferentes provincias.

deportes, vida en la naturaleza, contribuyendo al desarrollo integral del ser humano, donde cuerpo y movimiento son sus ejes fundamentales. Desde esta perspectiva el movimiento en la existencia humana es un hilo de enlace fundamental para adquirir un desenvolvimiento armónico en el medio en el cual actúa.(...) Pretendemos orientar la formación con el fin de contribuir hacia una Educación Física 'para el cambio' en la cual la dimensión corporal rompa con lo homogéneo, nivelador, disciplinador, reproductor y modélico. Donde al cuerpo y al movimiento se los mire también como espacios expresivos - comunicativos y como unidad afectivo social e histórica. Por lo tanto esta propuesta curricular pretende ir más allá del sentido de una Educación Física basada en concepciones mecanicistas.” (Plan de estudios Ord. UNCo. 435/03)

En relación ahora al apartado acerca del medio natural se observa en este Plan de estudios que el medio es visto como rico en sí mismo para las prácticas educativas de formación integral de la persona.

“...Coincidimos que en la formación de profesionales de Educación Física este es un aspecto que debe ser desarrollado, por la riqueza que aporta a la educación en general el desarrollo de actividades en el medio natural. Además de las actividades que por tradición se encuentran en los planes de estudios actuales, relacionados con la formación de profesores de Educación Física en nuestro país, reconocemos la carencia que hay en dichos planes, referidas a propuestas interdisciplinarias que enfoquen este tema. Tanto Bariloche como el radio de influencia de los egresados del CRUB promueven desde las características de su propio medio natural la necesidad de una formación de profesionales capacitados para desempeñarse eficazmente en la organización y conducción de actividades adecuadas a los desafíos de su medio natural.” (Plan de estudios Ord. UNCo 435/03)

En este apartado se recupera la experiencia ganada por los diversos Planes de estudio del profesorado y aparece como una necesidad del medio en el que se desenvuelven los profesionales la demanda de capacitación en este sentido. Muestra cómo se piensa el plan de formación docente en Educación Física y su relación con el desarrollo local. De algún modo esto retoma con más fundamento lo que se planteó en el origen del profesorado con esta orientación. Cabe señalar además que luego del accidente del Cerro Ventana, la fundamentación y continuidad de la orientación requería de un cuidado especial.

Luego se presenta el perfil profesional que pretende este nuevo plan de estudios en el que se destaca la necesidad de formación de

un docente autónomo que sea capaz de visualizar la práctica docente como una práctica social, ética y política. Capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, que pueda planificar, anticipar y revisar su tarea y la incidencia que tiene sobre su alumnado, considerando las oportunidades que ofrece el ambiente natural de la región. Todo ello supone el conocimiento sobre a) el contenido, b) los alumnos (desarrollo físico, cognitivo, emocional y social) y c) los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Ord. UNCo 435/03.)

Finalmente aparece una apreciación acerca de la inclusión de la problemática educativa en el Plan de estudios. Se transcribe a continuación de modo textual la referencia a este punto.

“...En este diseño se intenta articular la formación inicial del profesor con la investigación educativa. Esta última se relaciona íntimamente con la posibilidad de mejorar la enseñanza y es una dimensión necesaria e indispensable de la docencia. La reflexión y la construcción del conocimiento en torno a la tarea de enseñar son inherentes al trabajo del profesor como intelectual autónomo.” (Plan de estudios Ord. Unco. 435/03)

En el desarrollo de la fundamentación del perfil se presenta un gran cambio respecto a las etapas anteriores. En principio el énfasis se pone principalmente en la función docente, en particular la docencia en el ámbito de las diversas tradiciones de la Educación Física pero a la vez pensando en la posibilidad de formar un docente reflexivo que tome en cuenta las oportunidades brindadas por el medioambiente.

Un docente autónomo y crítico. La fundamentación es pertinente a una carrera de Educación Física y se aleja de aquella idea original de lograr a partir del profesorado la integración de los migrantes de zonas centrales de nuestro país.

Se mantiene la idea de la formación integral, que tenga en cuenta al individuo y su entorno, es decir que el aspecto de la regionalidad se encuentra presente como un sello de identidad del PEF-CRUB-UNCo.

Un capítulo aparte merecen las incumbencias en este plan de estudios, ya que además de ser expresadas de modo diferente a los anteriores planes de estudios, en el transcurso del período fueron revisadas nuevamente proponiendo distinguirlas por orientación.

En este plan de estudios el eje se encuentra en el ejercicio de la docencia en Educación Física en diversos niveles y ámbitos. Desaparece inicialmente la figura de guía de montaña y se habla de la capacidad del ejercicio del rol docente en entornos naturales, sin especificar los temas de montaña.

Quedarían expresadas de la siguiente manera:

“...Los egresados del Profesorado estarán habilitados para: La Planificación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la Educación Física. El asesoramiento en temas relacionados con la enseñanza de la Educación Física. El ejercicio de la docencia en Educación Física en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Desempeñar el papel profesional de profesor en diferentes instituciones del sistema educativo así como fuera del mismo (formal y no formal). Desempeñar el papel profesional en Actividades Educativas Recreativas en el medio natural y en otros contextos educativos. El ejercicio de actividades profesionales de enseñanza e iniciación deportiva en el campo de la Educación Física en lo deportivo, recreativo y turístico en instituciones públicas o privadas del sistema educativo y fuera del mismo. La participación en la promoción de la salud dentro del sistema educativo y fuera de él. La participación en investigaciones en y desde el campo disciplinar de la Educación Física. La participación en equipos de investigación desde el campo pedagógico de la Educación Física.” (Ord. UNCo. 435/03)

Tal como se mencionó anteriormente las incumbencias de este Plan de estudios así como el camino recorrido en esta etapa muestran un giro hacia la función docente. Sin embargo, con el paso del tiempo este giro sería complementado con una incorporación de las actividades de montaña al ejercicio de la docencia.

Las incumbencias siguieron siendo analizadas, y el grupo de docentes que conformaban el área de montaña insistían en la necesidad de establecer incumbencias específicas para los graduados del trayecto orientado en montaña. Recién a mediados del año 2010 el Consejo Directivo del CRUB-UNCo. aprobaría las incumbencias diferenciadas Resolución CD CRUB 238/10 que fueron también aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad en noviembre del mismo año Ordenanza CS UNCo. Nro. 176/10.

“...se logró (...) que por primera vez la Universidad Nacional del Comahue apruebe una incumbencia estudiada, preparada, desarrollada por mucha gente del Profesorado y que, verdaderamente, tiene una relación directa con los contenidos enseñados. En Escalada, después de una transición... Esto fue muy interesante, porque en Escalada nosotros tratábamos de volcar todas las actividades de la escalada en el Profesorado. Esto que yo te contaba alguna vez, lo de la Escalada de primero³¹, lo pudimos sos-

³¹ Refiere a la escalada real en la que el primer escalador asciende a la pared poniendo seguros por los que hará pasar la cuerda que lo vincula al segundo escalador quien le da seguro; de este modo en caso de caer el primer escalador lo hará el doble de la distancia que lo separa de su último seguro colocado.

tener tres años, no fue viable. Un accidente, mejor dicho, en este caso fue un incidente, si bien hubo golpes, porque la persona cayó y se golpeó pero no hubo lesiones físicas, hizo que claramente fuera una señal de alarma; era un contenido, no digo inabordable, con otros medios económicos tal vez se lo pudiera abordar, pero la Escalada de primero no era un contenido posible dentro de la Educación Física. (...) Entonces son tres ejes: el estudiante, el egresado tiene la incumbencia en escalada con cuerda de arriba, rapel escuela y tránsito en cuerda fija; esto hablando de roca. Podría hablar de nieves. Está lo de tirolesa que es un ámbito más recreativo, pero también está la incumbencia y formación en tirolesa.” (Entrevista Docente a cargo Andinismo I/DREI)

La aprobación por parte de la UNCo permitió la presentación de la propuesta ante el Ministerio de Educación de la Nación, quien como hecho trascendente, aprueba incumbencias diferenciadas para los dos trayectos de formación propuestos por el Plan de estudios del año 2003 de la Universidad Nacional del Comahue.

Decimos que se trata de un hecho trascendente dado que no se había registrado aprobación de incumbencias diferenciadas en la formación de grado.

De esta manera y para aquellos que siguieran el trayecto de formación específica en actividades regionales de montaña, las incumbencias quedarían establecidas en:

“...Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje en actividades de montaña: trekking, escalada y esquí. En Trekking, actividades con y sin nieve en senderos reconocidos hasta dificultad Alta o de características similares y senderos y/o cumbres hasta los 3500 metros de altitud. En Escalada, actividades en roca, con anclajes fijos y colocación desde arriba con: Cuerda de Arriba (Top Rope), Rappel Escuela, Cuerda Fija (tránsito, dificultad hasta V^o francés). Escalada Deportiva, en muro artificial con cuerda de arriba y mini-muro. Tirolesa de tipo Recreativa. En Esquí, actividades de Esquí de Fondo con técnica clásica y de Esquí Alpino de nivel Intermedio.” (Resolución Ministerial 728/2013)

Como puede verse el nivel de especificidad con que son discriminadas las actividades de montaña e incluso las denominaciones como el caso de Rappel Escuela demuestran una adaptación de los contenidos a la función posible de un profesor de Educación Física.

La actividad de montaña va encontrando precisión en relación a la formación docente y ésta precisión va generando los reconocimientos y antecedentes necesarios para su consolidación e institucionalización.

El diseño de este Plan de estudios fue toda una novedad dado que se presentaba el recorrido de la formación en tres trayectos:

1- El Trayecto Inicial: cuyo objetivo es preparar al alumno para el desarrollo de su carrera, como estrategia de retención. Se trata de un módulo que se aplica antes del comienzo del primer cuatrimestre de carrera. Se encuentra compuesto por tres asignaturas introductorias: a) Usos y Formas de la lengua escrita, b) Introducción a las matemáticas, física y química y c) Introducción a la Educación Física. Al finalizar cada una de las asignaturas de este trayecto los alumnos son evaluados y si resultaran desaprobados deberán recurrir de manera anual aquella asignatura que no hubiesen aprobado.

2- Trayecto de formación general: se desarrolla a lo largo de toda la carrera a través de asignaturas de cursada obligatoria para todos los estudiantes, talleres de integración entre las áreas de educación y específicas. Tiene por objetivo brindar al alumno los conocimientos, habilidades y actitudes propias y específicas de su incumbencia profesional. **3- Trayecto de formación específica:** con una duración de 2 años, la formación del alumno será de carácter electiva pudiendo optar por el trayecto de actividades de montaña o el de problemáticas educativas de la Educación Física. Este trayecto también se conforma de asignaturas, seminarios y talleres de integración entre áreas.

Como un ejemplo del giro que tomó hacia la formación pedagógica la estructura del Plan de estudios del 2003 se observa la incorporación de los talleres de integración.

“...Con respecto a los Talleres de Integración, son colegiados a cargo de profesores del área de educación y del departamento de Educación Física y no demandan carga horaria adicional ni a los alumnos ni a los docentes. Los mismos se desarrollarán en el espacio académico de las siguientes materias: Taller I en Pedagogía, Taller II en Didáctica General, Taller III en Práctica de la enseñanza I y Taller IV en Práctica de la Enseñanza II. Estos espacios de Taller, pese a estar ubicados como ‘contenidos mínimos’ de estas materias, estarán, como ya se dijo, bajo la responsabilidad académica del Departamento de Educación Física y se realizarán en forma colegiada con Docentes de otras Cátedras de dicho Departamento, que desarrollen sus actividades en el mismo año del dictado del Taller.” (Ord. UNCo. 435/03)

Si bien la estructura del Plan de estudios fue diferente a los anteriores se realizó para el análisis un agrupamiento de las materias en función al área a la que pertenece según lo analizado para pla-

nes anteriores. De esta manera se observa que para el caso de las materias del área de Educación Física se produjo un nuevo agrupamiento de los deportes que habían sido individualizados. Se conformó con: Introducción a la Educación Física, Deportes de conjunto I, II y III, Formación corporal motora I, II y III, Juegos y recreación, Educación Física en la infancia y la niñez, Seminario de cuerpo expresión y comunicación, Educación Física integradora, Seminario: Teorías de la Educación Física y Entrenamiento. Para el caso de aquellos que optan por el trayecto de problemáticas educativas se debe agregar Educación Física y problemática educativa I y II.

La carga horaria para este área se vio incrementada respecto del plan anterior y quedó en 1200 hs para los que eligen el trayecto de formación en montaña (60 hs más que en el Plan anterior) y de 1380 hs para los que eligen el trayecto de formación en problemáticas educativas (240 hs más que el plan anterior).

La novedad de este plan para las asignaturas del área de montaña es que resultó muy marcada la diferencia en la carga horaria para quienes no optan por la orientación en actividades de montaña respecto de los que sí lo eligen. El total de horas para el plan de estudios es de 3695 hs para los del Trayecto orientado en montaña y de 3565 hs para los del Trayecto orientado en Problemáticas educativas. Sin embargo es de destacar que aún en las materias de tronco común aparecen asignaturas vinculadas con las actividades de montaña. De este modo para el caso de la formación general de tronco común las materias de montaña son: Vida en la naturaleza y Actividades en el entorno regional (Ex Caminatas de montaña). A estas dos se debe agregar para quienes optan por el trayecto de formación específico, Deportes regionales estivales I y II (Ex Andinismo I y II respectivamente) y Esquí educativo I y II.

La carga horaria de las materias de este área disminuyó respecto de planes anteriores quedando en 760 hs anuales para quienes eligen el trayecto de montaña (160 hs menos que el Plan anterior) y 120 hs anuales para quienes no lo eligen (800 hs menos que el Plan anterior).

Las materias del área ambiental sufrieron modificaciones de denominación y disminución de carga horaria. Compuesta por Interpretación de la naturaleza I (común a todos) e Interpretación de la naturaleza II (Para los que optaron por la formación en actividades de montaña). El total de horas anuales para este grupo de materias fue de 210 para los que eligen el Trayecto de montaña (90 hs menos que el Plan anterior) y de 120 hs para los que eligen el otro trayecto (180 hs menos que el Plan anterior).

El área de la formación general está integrada por Usos y Formas de la lengua escrita, Introducción a la matemática, física y estadística, Historia del movimiento y la Educación Física, Bases biológicas y culturales de la actividad física I y II, Filosofía y epistemología de la Educación Física, Seminario de análisis de movimiento, Introducción a la metodología de la investigación y Primeros auxilios. A estas asignaturas debe agregarse para el caso de los que optaron por el trayecto de montaña Taller de fisiología aplicada. Y para los que optaron por el trayecto de formación en problemáticas de la enseñanza: Sociología, Estadística aplicada, Antropología y por último Introducción a la investigación educativa.

Entre todas ellas conformaron un total de 660 hs para el trayecto de montaña (135 hs menos que el Plan anterior) y 870 hs para el trayecto de Problemáticas educativas de la Educación Física (75 hs más que el Plan anterior).

Nos queda finalmente por visualizar lo ocurrido para el caso de las materias del área pedagógica, en este sentido vemos que quedó conformado por Pedagogía, Psicología I y II, Didáctica general, Didáctica especial, Prácticas de la enseñanza I y II y por último Seminario: Evaluación educativa, todas forman parte del Tronco común no habiendo asignaturas de esta área que se encuentren en el trayecto específico de formación. Su carga horaria anual es de 760 hs para ambos trayectos (160 hs más que en el Plan anterior)

Cuadro 6: Distribución horaria por área y Trayecto orientado Plan 2003

Área	Carga horaria anual Trayecto Montaña	Carga horaria relativa Trayecto Montaña	Carga horaria anual Tray. Problemática	Carga horaria relativa Trayecto Problemática
Pedagógica	760	21 %	760	22 %
Ambiental	210	6 %	120	3 %
Montaña	760	21 %	120	3 %
Educación Física	1200	32 %	1380	39 %
Formación General	660	17 %	870	24 %
Créditos y optativas	105	3%	315	9 %

Fuente: Elaboración personal en base a Plan de Estudios (Ord. UNCo. 435/03).

Si bien el Plan de estudios de 2003 posee menor cantidad de horas de formación y se distribuye en 4 años, el área que más creció fue la de pedagogía y la de Educación Física y las que redujeron sus cargas fueron las de Montaña y las ambientales, por lo que podemos decir a través de este hecho que aquí se da una estructura-

ción que da cuenta de un profesorado de Educación Física con orientación, a diferencia de los planes anteriores en los que la Educación Física poseía un desarrollo casi igual al de montaña al menos en la cantidad de horas asignadas para las materias de ese área.

Este hecho confiere una identidad al plan de estudios de esta etapa: el foco ya no es la actividad de montaña. Gana posición la enseñanza de la Educación Física en general.

4.2.3.2. Nuevos pasos hacia la institucionalidad de las prácticas de montaña

4.2.3.2.1. Calendarios académicos diferenciados

En relación con las salidas de montaña consideradas fundamentales en la formación, existe otra situación que muestra el modo en que se ha ido institucionalizando la orientación en montaña. Nos referimos a las modificaciones en los calendarios académicos.

Debido al tipo de actividades se presenta la necesidad de desarrollarlas en determinados momentos del año en los que las diversas temporadas así lo permiten (no es casual la denominación de Deportes Regionales Estivales o de Deportes invernales y actividades de esquí).

Resulta impensable desarrollar contenidos prácticos de nieve en periodos en los que no hay nieve así como resulta impensable desarrollar contenidos de escalada educativa en roca en momentos en los que las temperaturas descienden por debajo de los 0 grados.

Todas estas situaciones vividas y experimentadas han hecho que resultara necesaria la propuesta de modificación del calendario académico tanto para el inicio de actividades como así también para su finalización y sus periodos de evaluación. Hecho que se vio reflejado a partir del Calendario académico del año 2003 en el que se dieron fechas específicas para las actividades de montaña. En el caso particular de las actividades de invierno se promulgó una resolución del Consejo Directivo CRUB-UNCo. 188/02 del 18/10/02 que regula el establecimiento de fechas de examen específicas.

“...creo que hasta el momento se avanzó en un proceso importante de articulación entre el calendario académico de la institución que tiene una ubicación temporal más allá de las estaciones del año y de las cuestiones climáticas. Se trató de adecuar las propuestas de ellos³² a ese calendario académico y sin embargo siempre quedan como cuestiones a ajustar.(...) ellos intentan

³² Refiere a los docentes del área de montaña

adecuarse al calendario académico, y que se yo, porque llueve mucho suspenden salidas, porque hay ceniza³³, porque está la ratada³⁴, entonces es como que siempre ellos están trabajando sobre la incertidumbre, según el espacio donde voy a ir y las condiciones climáticas que va a tener, y la institución está acostumbrada a trabajar sobre la certidumbre de una planificación que tiene que estar graduada de lo menos complejo a lo más complejo, en el tiempo estipulado por el calendario. Entonces siempre hay una tensión, donde cada cuestión que ellos resuelven hacer por anticipado, planificado, tiene que ser reconsiderada y ellos están como desgastados en esto de estar dando constantemente explicaciones sobre lo que tienen que hacer o lo que quieren hacer. Y creo que es una tensión, no la pudimos resolver en los cuatro años³⁵, creo que hay buena predisposición de ambas partes, pero que es difícil encuadrar ya te digo una lógica de práctica que no se si tiene carácter de disciplina deportiva o de práctica en el ámbito de las actividades de montaña en el marco de una lógica de la academia universitaria.”(Entrevista Directora de Departamento Educación Física 2008-2012)

Resulta significativo en las manifestaciones de la Directora de Departamento el reconocimiento de la tensión que genera la incertidumbre con la que se trabaja en los medios naturales, característica de este ambiente. Elemento que lo hace atractivo y con potencial educativo en la resolución de problemas motores en el medio natural, y la certidumbre en la que se mueve la institución universitaria.

Esta tensión se encuentra presente a lo largo de la historia desafiando no solo a la fundamentación permanente de la práctica en la montaña, sino también a la logística que se debe poner al servicio de la realización de las actividades.

Algunas adaptaciones, no menores, para una institución como la Universidad se han dado y de este modo se visualizan indicios del proceso de institucionalización de las prácticas de montaña en el profesorado.

³³ Se refiere a que en junio del año 2011 se produjo la erupción del Volcán Pu-yehue, Cordón Caulle, provocando que en la ciudad de San Carlos de Bariloche se acumulara gran cantidad de ceniza volcánica, por lo que se recomendaba no salir a espacios abiertos por la irritación ocular o respiratoria que se podría ocasionar.

³⁴ Se refiere a que durante algunos años (entre 2010 y 2012 aprox.) existió un alerta en la región pues por producto de la floración de la caña Colihue aproximadamente cada 40 años se produce un crecimiento poblacional de ratones “colillar-gos” portadores del Hanta Virus, por lo que se recomienda no salir a sectores agrestes circundantes.

³⁵ Se refiere al período de mandato en el que estuvo a cargo de la Dirección del Departamento de Educación Física.

Sin embargo la incertidumbre inherente al tipo de actividad no solo requiere de modificaciones estructurales sino de resolución de problemas emergentes.

“...Estas materias requieren de un calendario diferente (...) Se tienen en cuenta algunas cuestiones: mesas de exámenes en diferente momento de la cursada (respecto del calendario para el resto de las cátedras); el Profesorado en Educación Física es una carrera con un inicio diferente, ya que cuenta con el Módulo inicial y la orientación en montaña tiene un calendario particular para las fechas de examen (por cuestiones climáticas), incluso, a veces, hay que modificar la fecha de finalización de las cursadas de alguna de sus materias (extensión de cursada, si las condiciones climáticas impidieron el dictado de algunas clases).”(Entrevista Secretaria Académica CRUB 2010-2014)

La Secretaria Académica manifiesta que en algunos momentos se han tenido que prolongar las fechas de finalización de cursada, esto demuestra que se atiende a las particularidades de los casos con respuestas particulares. Además de las respuestas estructurales como esta modificación en el Calendario académico instrumentada desde el año 2003 y sostenida hasta la actualidad, que demuestra cómo se institucionaliza la práctica a partir de la instrumentación de mecanismos adaptados convalidados por los órganos de gobierno de la Universidad. En este caso a propuesta de la Secretaría Académica avalado por el Consejo Directivo.

Es de destacar que hasta el 2003 no había un reconocimiento institucional de este tipo integrado al Calendario académico anual, sino que se daban autorizaciones particulares para cada cátedra. Lograr esta adaptación institucional no solo demoró más de 10 años sino que requirió de negociaciones para nada sencillas. Esta conquista se dio por un compromiso muy alto del cuerpo docente así como también una puja permanente por el reconocimiento institucional de lo particular y novedoso de este tipo de prácticas de montaña en la formación docente.

4.2.3.2.2. Protocolos de seguridad y concursos regulares

Analizaremos aquí otros aspectos que hablan de un proceso de institucionalización de la actividad de montaña en el Profesorado, los protocolos de seguridad, que durante este período logran reconocimiento institucional y los concursos regulares de los docentes del área.

Los protocolos de seguridad son reglas específicas que acompañan la actividad de montaña y apuntan a minimizar los riesgos, resguardando la seguridad en función de las acciones de prevención que pueden tomarse.

Los protocolos para las actividades de montaña del PEF-CRUB-UNCo. establecen en reglas generales las siguientes cuestiones: Cantidad del grupo y relación docente – alumno. Prevención y equipo para trekking sin nieve: Equipo para los alumnos en forma individual y por grupo. Equipo para cada docente y para el grupo de docentes. Prevención y equipo para trekking con nieve, prevención y equipo para prácticas de escalada en roca, prevención y equipo para prácticas de escalada en muro y mini-muro artificial y por último pasos a seguir en caso de producirse un incidente y/o accidente. (Análisis de protocolos de seguridad asignaturas AER-DREI y II años 2003-2015)

Existen dos tipos de protocolos de seguridad. Uno general que regula las salidas a campo en todo el Centro Regional Universitario Bariloche y otro particular establecido por cada cátedra, que debe contar con el aval de la dirección del Departamento de Educación Física y de la Secretaría Académica. Los protocolos de seguridad particulares se entregan a las autoridades y a los estudiantes junto al programa de cátedra de cada año.

“...Todo esto tuvo un desarrollo hasta que, en alguna medida, la necesidad imperiosa de lo que fue el accidente de 2002, de la avalancha. Y tener que escribir los protocolos nos hace entrar directamente en eso de las relaciones docente alumno y se ve reflejado. (...) ... Yo me siento muy feliz, hoy, con los protocolos de seguridad porque son contundentes, o sea, pero fue un trabajo de años. En el año 2008 que estuve en el Proyecto de Extensión de Mirian³⁶, vamos a la escuela del siete³⁷ y era todo una propuesta sobre salidas al medio natural, prácticas al medio natural. Entonces les contábamos que por la cuestión del protocolo son 20, 21, son dos comisiones³⁸. La directora no podía entender eso, porque ella me decía: Uno más uno menos. Pero nosotros habíamos pasado por un filtro de situaciones que hoy uno puede plantarse y decir: 20 es 20 y no 21. Y recuerdo una transición del protocolo que era de 24 más 4 como que no podíamos decir son 24 y si hay 25 vamos a dos grupos, no. Alargábamos 4 más como para decir siempre puede haber uno más y teníamos un máximo de 28, pero

³⁶ Se refiere a una docente del PEF-CRUB-UNCo.

³⁷ Se refiere a un establecimiento educativo que se encuentra situado en el Km. 7 de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

³⁸ En los protocolos se establece que de superar el número de 20 inscriptos se debe constituir una nueva comisión.

la realidad era que pensábamos que eran 24. Estas cosas que llevan como un tiempo de maduración. Y hoy es muy sencillo, 20, 20” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DREI)

Los protocolos se escribieron formalmente en el año 2002, y respecto al protocolo general fue aprobado por el Consejo Directivo del CRUB-UNCo. en el año 2003 Resolución CD N° 111/03 29/05/03, mientras que en los años anteriores se trabajaba con protocolos de seguridad implícitos.

En el proceso que llevó la aprobación de los protocolos se dieron instancias sucesivas. La Resolución CD CRUB-UNCo. 206/02 del 08/11/2002 en su artículo 1° aprueba transitoriamente los protocolos de seguridad presentados por las cátedras de la carrera de Educación Física. En ese mismo artículo refiere a que la propuesta se encuentra en evaluación externa. Se envió copia de los mismos al Club Andino Bariloche, la AAGM y la Escuela Militar de montaña. Observamos en esta acción la validación de los actores que históricamente detentan el conocimiento sobre la actividad.

Tal como manifestamos anteriormente el accidente del Cerro Ventana tuvo que ver en estas cuestiones dado que la resolución que referenciamos implicó la base para el levantamiento de la suspensión de salidas a campo que se había dictado para todo el CRUB-UNCo. hasta el 31 de octubre de 2002.

En el año 2003 también se encuentra la Resolución del CD CRUB-UNCo. Nro 026/03 del 03/04/2003, en ella se hace referencia en el Anexo 1 a los protocolos de seguridad y a las modalidades en las que debería salirse a campo. Copiamos a continuación fragmentos del punto 3 y 4 dada su relevancia para lo expresado en este apartado.

“...3 El dictado de las asignaturas de montaña dentro del Plan Vigente de la Carrera de Educación Física, deberá contemplar en todos los casos: a) Protocolos de seguridad evaluados y visados por autoridad competente. Estos protocolos y toda otra consideración de seguridad debidamente fundada tendrán preeminencia en cualquier análisis atinente a la ejecución de contenidos mínimos y/o analíticos (...) 4 Las programaciones docentes de las materias de montaña deberán estar de acuerdo con los protocolos aprobados y ajustarse a los mismos de manera estricta. Estas programaciones serán particularmente revisadas por la Secretaría Académica.”(Res. CD-CRUB-UNCo. 026/03)

La seguridad aparece formalmente como un requerimiento a las Cátedras de modo institucional, incluso por sobre los contenidos mínimos expresados en los planes de estudio. Más adelante, cuando se analicen los contenidos trabajados en la formación del docente de Educación Física con orientación, se podrá reconocer que

la seguridad es un eje transversal que atraviesa todos los demás contenidos desde el principio. Se encuentra presente de una manera u otra en todos los programas de cátedra. Sin embargo no se había logrado el nivel de institucionalidad que otorgarían los protocolos de seguridad validados por la institución.

Luego del accidente del Cerro Ventana la seguridad pasó a ser una prioridad en todas las actividades que se realizaban fuera del predio de la Universidad. Por ese motivo por Resolución 111/03 del 29/05/2003 se estableció el protocolo de seguridad general para salidas a campo para todas las carreras del CRUB-UNCo.

En él se establecieron los siguientes aspectos a considerar: Número de alumnos por docente. Obligación docente de informar por escrito cualquier incidente o accidente que pudiera ocurrir en las salidas. Obligación docente de presentar junto a la programación académica cuatrimestral o anual los protocolos de seguridad de las actividades que llevarán a cabo en el campo o gimnasios y serán responsables de hacerlos conocer y cumplir. Los docentes deberían realizar un análisis previo de los riesgos. Antes de las salidas deberán contar con informe meteorológico y ambiental. (Resolución CD-CRUB-UNCo. 111/03)

A partir de la redacción de los protocolos generales se regulan las actividades en terreno incorporando una cantidad de cuestiones específicas que hacen a la organización y prevención, pero a la vez le dan legitimidad a las salidas en general y en particular a las de montaña.

En la Resolución CD CRUB-UNCo. 115/03 del 29 de mayo de 2003 y en particular en sus antecedentes se manifiesta el reconocimiento a los protocolos de seguridad presentados y evaluados por el Club Andino Bariloche, el que sugirió modificaciones que fueron incorporadas. Se obtuvo dictamen favorable de la Escuela Militar de Montaña a través del Ex Coronel Carlos Abel Balda, experto en actividades de montaña, quien también realizó observaciones que fueron atendidas por los docentes que redactaron los protocolos de seguridad.

Pasaremos ahora a mencionar otros datos que dan cuenta de la convalidación de la propuesta de formación en el área de montaña y que podrían utilizarse como indicadores de la ocurrencia de un proceso de institucionalización de la misma, podemos hablar de la apertura a concursos docentes regulares para cubrir los cargos en las asignaturas del área de montaña. Estos se dieron a partir del año 2006. Anteriormente a esa fecha la selección de los docentes se hacía a través de concursos interinos.

En el año 2004 por Ordenanza del Consejo Superior de la UNCo. Nro. 0469/04 del 09/01/2004 se aprobaría el llamado a con-

curso regular para cargos docentes del Profesorado de Educación Física. Los mismos se distribuyeron en las siguientes áreas: - BASES Y FUNDAMENTOS DEL CONOCIMIENTO Y FUNCIONAMIENTO CORPORAL Y DEPORTIVO Orientaciones: Fundamentos del conocimiento y funcionamiento corporal (2 Profesores Adjuntos – en adelante PAD), Fundamentos del rendimiento y análisis corporal y deportivo (1 PAD), Fundamentos de la educación para la salud (1 PAD), Motricidad (1 PAD).

- FUNDAMENTO DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES Orientaciones: Destrezas de nado (1 PAD), Destrezas gimnásticas (1 PAD).

- FUNDAMENTOS DE LAS ACTIVIDADES FISICO FORMATIVAS EN MEDIOS NATURALES Orientaciones: Actividades lúdicas y recreativas en los ámbitos formal y no formal (1 PAD), Actividades de montañismo y escalada (2 PAD).

- FUNDAMENTOS FORMATIVOS GENERALES PARA LA EDUCACION FISICA Orientaciones: Fundamentos socio-culturales (1 PAD), Fundamentos organizativos (1 PAD)

En el mismo año por Ordenanza del Consejo Superior UNCo. Nro. 0631/04 del 30 de junio de 2004 se aprueban los jurados externos que participarían de los concursos regulares.

Para el caso que nos ocupa, el concurso para cubrir los cargos regulares del Área Fundamentos de las actividades físico formativas en áreas naturales, Orientación Actividades de montañismo y escalada, se realizó el 16 de Febrero de 2006. A través de ese concurso se convalidaron los cargos de los docentes que desde el inicio tuvieron a su cargo las asignaturas de Andinismo I y II, actualmente Deportes Regionales Estivales I y II. Quienes serían designados por Ordenanza del Consejo Superior de la UNCo. Nro.1142/06 del 28 de marzo de 2006.

Llevaría 15 años desde el inicio de la carrera la convalidación con los primeros cargos regulares en el área de montaña e incluso del profesorado en general. Sin embargo se observa también que finalmente se da esta cristalización de la legitimidad anhelada a través de los concursos regulares para quienes llevan adelante la tarea de formación en montaña de los futuros docentes de Educación Física.

4.2.3.3. A modo de síntesis buscando conclusiones de la trama del profesorado con orientación

El período en el que estuvo vigente el Plan de estudios de 2003, fue en el que mayores transformaciones se vieron en torno a las

asignaturas del área de montaña. Lo primero que se observa es que el Profesorado dividió los trayectos de formación, con lo cual a partir de ese momento quien se forme con orientación en montaña lo hará por elección personal. De todas maneras quedó la asignatura Actividades en el Entorno Regional (Anteriormente Caminatas de Montaña) como materia de formación en el tronco común, es decir que todos los alumnos recibirían una impronta de la formación de montaña. Si se realiza un análisis completo de la distribución horaria según la evolución de los diversos Planes de estudios.

Cuadro 7: Comparación de distribución horaria anual por área y Plan de estudios

Planes	Cantidad de Horas	Pedagógicas	Educación Física	De Montaña	Ambientales	Formación General
Ord. 0236/91	3915 c/Créditos optativas	496 hs	320 hs	1216 hs	608 hs	896 hs
Ord. 1083/94	3915 c/Créditos optativas	510 hs	990 hs	1110 hs	450 hs	720 hs
Ord. 00745/97	3955 c/Créditos optativas	600 hs	1140 hs	920 hs	300 hs	795 hs
Ord. 0435/03	3695 c/opt. Tray. Montaña	760 hs	1200 hs	760 hs	210 hs	660 hs
	3565 c/opt.Tray. Problemática	760 hs	1380 hs	120 hs	120 hs	870 hs

Fuente: Elaboración personal en base a Planes de Estudios Ord. 236/91, 1083/94, 745/97 y 435/03.

Se observa una disminución en la carga horaria de las asignaturas ambientales y de montaña (Que conformarían la base de la orientación). Un aumento en la carga horaria de materias pedagógicas y de Educación Física (Que conformarían la base de la formación del docente de Educación Física). Por último un comportamiento pendular en el caso de las materias de formación general.

El segundo aspecto a destacar es que en este período se logró establecer las incumbencias diferenciadas, con lo cual se generó un horizonte de formación que obligó a repensar los contenidos que se dictaban en este nuevo marco.

El tercer aspecto relevante es que se formalizaron los protocolos de seguridad y de esta manera se resolvieron cuestiones referentes a equipamiento obligatorio de acuerdo a las prácticas a realizar, tanto individual como grupal. Y también se estableció el número de

docentes por alumno de acuerdo a la práctica, lo que resuelve cuestiones de seguridad, de administración, presupuesto y logística.

El cuarto aspecto relevante es que en este período se dieron los primeros concursos regulares para la carrera en general pero para el área de montaña en particular, convalidando los cargos docentes que mayor antigüedad tenían en la institución.

Por último podríamos decir que todos estos aspectos conjugaron de tal manera que se dio un giro hacia una formación en Educación Física en la que la orientación de montaña cumplió una función complementaria a la formación docente.

4.3. SECCIÓN 3: DE UNA PRÁCTICA DE REFERENCIA A LA CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDO

La diversidad de actividades de montaña como práctica de referencia requieren por un lado de una selección respecto a cuáles son posibles o deseables en la formación de docentes de Educación Física y de una adaptación a formatos curriculares o mejor dicho una transposición didáctica en tanto traducción educativa.

A lo largo de los años se fueron ensayando diversos contenidos de montaña en la formación del profesorado, sin embargo parece haber existido un consenso respecto a la incorporación del trekking y la escalada. El primero en relación a la habilidad motora del caminar en diversos terrenos y con pendientes diferenciadas. Es decir con diferentes dificultades técnicas. En segundo lugar se consideró a la escalada como interesante para el trabajo de la habilidad motora del trepar.

Uno de los aspectos a considerar en la construcción de los contenidos para la formación docente es que el modo en que se transmiten, se da de una manera práctica, es decir que hay que transformar en aula los ambientes naturales en los que se realizan las actividades. Esto implica por un lado un énfasis en la logística, los condicionamientos económicos, el equipamiento e infraestructura que se necesitan para la práctica, la aceptación de condiciones de imprevisibilidad (como por ejemplo: el clima, la transformación que un determinado terreno puede sufrir ante precipitaciones níveas, o los riesgos por deshielo o por hielo en la senda entre otros).

En la sección que sigue se tratarán los contenidos específicos y sus adaptaciones en el tiempo a través del análisis de contenidos mínimos expresados en los diversos planes de estudios, programas de cátedra y entrevistas a docentes de las tres asignaturas que perduraron a lo largo del tiempo en la orientación: Caminatas de Montaña, Andinismo I y II (Planes de estudios de los años 1991-1994-1997) y Actividades en el Entorno Regional (AER) Deportes

Regionales Estivales I y II (DREI y DREII) respectivamente en el Plan de estudios del año 2003.

4.3.1. El Trekking y la Escalada como contenidos del caminar y el trepar en la Educación Física universitaria.

4.3.1.1. Los contenidos mínimos de orientación en montaña en los planes de estudios

Respecto a los contenidos mínimos de la asignatura Caminatas de Montaña se observa que la variación entre los tres primeros planes es mínima.

“...La caminata, ritmo y respiración. Adecuación del ritmo al grupo. Prácticas de caminatas en diferentes tipos de terrenos y con diferentes situaciones climáticas. Caminatas con y sin carga. Programación de recorridas a partir de lectura de mapas, navegación. Reconstrucción cartográfica del recorrido efectuado. Caminata con mal tiempo por rutas conocidas y no conocidas.”(Ord. UNCo. 0236/91)

En el Plan de estudios de 1994 se quita el contenido de caminatas con y sin carga y se agrega el contenido de *“...Planificación y desarrollo de una salida a la montaña”* (Ord. UNCo. 1083/94) Quedando los demás contenidos redactados de igual manera. No se observan modificaciones entre los planes de estudios del año 1994 y 1997.

El eje en esta asignatura está puesto en el desarrollo de la actividad del trekking, en diversos momentos y contextos. El uso de cartografía y la ubicación y referenciación geográfica aparece como contenido esencial junto a las condiciones de manejo de un grupo. El eje parecería estar puesto en la guiada de montaña como actividad principal.

La mayor transformación se observa con el último Plan de estudios (Ord. UNCo. 435/03) en el que aparece prioritariamente el tema de la seguridad en la montaña, se acota la actividad a momento estival, dejando de lado de modo explícito el tránsito en nieve. Se incorporan nociones básicas de escalada. El detalle de contenidos parece estar acorde con las incumbencias para las que se está formando el futuro docente de Educación Física que opte por el Trayecto de formación específica en actividades regionales de montaña, aunque no se hubiesen establecido en el momento de redacción del Plan de estudios.

De esta manera los contenidos mínimos para la asignatura que reemplazó Caminatas de Montaña, es decir Actividades en el Entorno Regional quedaron establecidos de la siguiente manera:

“...Historia general del montañismo, Riesgo, seguridad y prevención: la montaña y sus riesgos. Causas de accidentes e incidentes en la montaña. Equipo y materiales para temporada estival. Equipo para trekking y montañismo de grupo y personal. Generalidades del equipo básico de escalada. Ritmo de marcha. Introducción a la escalada: Práctica básica con cuerda de arriba en roca y muro artificial. Descenso básico de rappel.” (Ord. UN-Co. 435/03)

El eje se mantiene en la práctica del trekking, es decir en las caminatas. Se agrega el contenido inicial de escalada pero planteado de un modo vivencial.

“... se mantuvo dentro de lo que era anteriormente la materia caminatas con el mismo perfil digamos dentro de actividades en el entorno regional la actividad central es caminatas o trekking (...) Es una materia en el profesorado dentro del tronco común digamos no está dentro de lo que es estrictamente la orientación sino que es de 2do año por lo tanto lo hacen todos los alumnos y es una primera, es una aproximación, al medio natural (...) desde caminatas más simples de un día, dos días, distintos tipos de terrenos, ya sea la estepa el bosque, alta montaña refugios, o sea tiene una serie de contenidos en esa planificación anual que va con distinta complejidad, si? y donde se le va a dar una herramienta a estos alumnos en esta aproximación a la montaña de cómo desenvolverse en el terreno, cómo estar en contacto con la naturaleza y cómo poder digamos transitar esa naturaleza con cierta seguridad. Es una primera, aproximación, tiene después otros contenido que es más una introducción a lo que es la escalada pero es simplemente vivencial de una o dos actividades escalada en palestra natural que puede ser Piedras Blancas o Virgen de las nieves, simplemente como una actividad vivencial, teniendo en cuenta esto es una materia del tronco común y la idea es brindarle a los chicos una aproximación a la montaña para ver quiénes (...) se inclinan por la orientación o quedan solamente con ese contenido con esa vivencia de esa materia.” (Entrevista Ayudante1 AER)

Este docente sintetiza el sentido que tiene la asignatura de Actividades en el Entorno Regional respecto a la orientación. Se trata de una iniciación a las actividades de montaña basada principalmente en las caminatas. Se retomará este análisis de modo más profundo al revisar los contenidos propuestos en los programas de cátedra.

Veamos ahora que ocurre con las otras dos materias de la formación específica, nos referimos a Andinismo I y II, Deportes Regionales estivales I y II (DREI y DREII).

En Andinismo I los contenidos mínimos presentes en el primer plan de estudios demostraban un énfasis y profundización en los contenidos de caminatas de montaña con una introducción a la escalada. Los ámbitos de roca, nieve y hielo aparecen especificados.

“...Caminatas con pendiente media superior a 20°. Caminatas en la nieve. Normas de Seguridad. Técnicas básicas de escalada y descenso sin usos de material de apoyo y seguridad. Comunicación convencional y no convencional en zonas de montaña. Códigos.” (Ord. UNCo. 236/91)

En los planes de 1994 y 1997 los contenidos mínimos para la materia son los mismos. Se observa en ellos un giro de profundización en los contenidos de escalada. Aún están presentes cuestiones referentes a orientación y a la práctica de actividades en roca, nieve y hielo.

“...Equipo general y específico para roca, hielo y nieve, Nudos, Manejo de equipo, Técnicas de guiada, Conducta y presencia, Técnicas básicas de escalada, Práctica en Top-rope en roca y en hielo, Cuerda fija en roca y en hielo Tipos de descenso Grados de dificultad. Formas de progresión en roca, hielo y nieve. Seguros en roca, hielo y nieve. Nociones básicas de utilización de la piqueta y crampones. Orientación (lectura y utilización de cartas topográficas).” (Ord. UNCo.1083/94 y 745/97)

Se definieron los contenidos iniciando con cuestiones técnicas básicas para luego incorporar mayor complejidad. Se especifican contenidos de escalada con el Top-Rope y la Cuerda fija.

Se incorporan contenidos de lectura de terreno y ubicación geográfica con uso de cartas topográficas para en el último plan de estudios agregar el uso de GPS. Aparece con mayor claridad el uso de equipamiento específico y algunas cuestiones de la técnica en la progresión en roca, hielo y nieve en los Planes 1994/1997 para desaparecer como contenido el hielo y la nieve en DREI del último plan de estudios del año 2003.

“...Equipo específico de seguridad y escalada en roca. Trekking y travesías: Planificación y organización de una salida. Desarrollo de salidas en terreno no técnico. Desplazamientos en baja y media montaña en época estival. Campamentos planificados en montaña. Técnicas de guiada y manejo de grupos. Lectura de terreno y elección del itinerario. Prácticas de cartografía y orientación. Uso básico del geo-posicionador satelital (GPS) en el terreno. Iniciación a la escalada. Técnicas básicas de escalada de-

portiva. Reuniones: Triángulo de fuerza, triángulo de fuerza parcial y relevo. Iniciación a las técnicas básicas de escalada. Historia regional y del montañismo.”(Ord. UNCo. 435/03)

Además del cambio de denominación en este Plan se producen los mayores cambios en cuanto a contenidos, haciendo mayor hincapié en la seguridad como eje transversal y especificando técnicas que introducen la escalada como práctica principal, planteando para el caso del trekking una mayor complejidad.

En el caso del Andinismo II, se observa que el nivel de complejidad es mayor en los Planes de estudios de 1994 y 1997. En la primer propuesta, del plan de 1991 los contenidos mínimos eran

“...Técnicas básicas de escalada en roca. Material para escalada (Soga, arnés, mosquetones, descensor, eslingas, nueces, clavos, friends). Técnicas de seguridad. Progresión de la cordada. El rappel instalación y descenso.”(Ord. UNCo. 236/91)

Si bien aquí se observa una complejidad intermedia en las actividades que podrían desarrollarse con estos contenidos mínimos, se deben destacar dos cuestiones: 1ro el centro puesto en la escalada como contenido propio de esta asignatura y 2do en el plan de estudios de 1991 existía otra materia posterior obligatoria que completaba la formación. Andinismo III cuyos contenidos mínimos eran *“... Marcha sobre nieve. Marcha con crampones. Técnicas básicas de escalada en hielo. Técnicas de salvamento, aparejos y evacuación de heridos. Orientación en la montaña.”* (Ord. UNCo. 236/91)

Los planes de estudios que sucedieron a éste, el de 1994 y el de 1997, poseían los mismos contenidos mínimos para la asignatura Andinismo II y planteaban la asignatura Andinismo III como materia optativa. En estos dos Planes de estudios los contenidos fueron los más elevados para la formación docente en el área.

*“...Revisión de equipos generales y específicos para roca, hielo y nieve. Seguridad y factores de caídas. Técnicas de guías. Rutas: interpretación y táctica. Escalada deportiva. Seguros intermedios. Cuerda fija en roca y en hielo. Top-rope en roca y en hielo, Rapel en roca y en hielo. Seguridad y progresión en hielo. Diferentes tipos de nieve y avalanchas. **Utilización y práctica con Pieps. Sondeo, rescate en grietas. Congelamiento e hipotermia. Fisiología y adaptación a la altura. Organización de una salida a Mendoza, Vivac. Cuevas de hielo. En-cordado y marcha en glaciares.** Ascensiones. Técnicas de 10 y 12 puntas, utilización de 2 herramientas.”* (Ord. UNCo. 1083/94 y 745/97)

Todos estos contenidos eran muy específicos de la actividad del montañismo, propios de la formación de un Guía de alta montaña,

no se veía una articulación necesaria con la formación de grado de un profesor de Educación Física. Sin embargo en los procesos que llevó la adaptación de una práctica social significativa a una práctica enseñable con formato educativo se observan recorridos de ensayo y error que fueron ajustándose con el tiempo. Y que quedarán más claros cuando se analicen las propuestas de los programas.

Una expresión que da cuenta de estos procesos se puede identificar en el relato del docente encargado de la cátedra Deportes Regionales Estivales II que estuvo a cargo de Andinismo II desde su inicio respecto al contenido de nieve y la desaparición de la materia Andinismo III.

“...Después (...) tenemos la nieve que si bien uno puede realizar trekking en terreno nevado, lo analizamos unido al trekking pero también trabajamos muchas cosas analizando la nieve de por sí, con sus posibilidades y peligros a los que habría que prestar atención y conocimientos para prevenir accidentes y a su vez con todo eso lograr un accionar justo o preciso en base al futuro profesor con sus alumnos, es decir hasta donde puede accionar o no en un terreno nevado. (...) antes solamente veíamos nieve en estivales 2 y mucho antes teníamos una materia que se llamaba andinismo 3. Estivales 2 paso a suplir lo que era andinismo 2, andinismo 3 se sacó, entre otras cosas, fui uno de los que apoyó que eso saliera del profesorado, porque los contenidos y las formas en la que se veían los contenidos se iban del tema de los objetivos que podía tener un profesor de Ed. Física, era muy técnico, deportivo, eran más contenidos para un guía que para un profesor.” (Entrevista docente a cargo de Andinismo II/DRE II)

En el último plan de estudios, junto con el cambio de denominación de la materia, se ajustan los contenidos a la incumbencia propuesta, si bien como se dijo, esta fue definida con posterioridad a la sanción del Plan de estudios del año 2003.

Aparecen mencionadas las técnicas de desplazamiento para la escalada y para el desarrollo de los diversos trekking. Junto a ello, el manejo de grupo y la guiada. Entonces llegamos a la definición que finalmente tendrían los contenidos para el plan de estudios de 2003, los que quedaron expresados de la siguiente manera:

“...Seguridad en medios nevados. Sondeo. Equipo específico para nieve. Trekking y travesías en terreno no técnico y técnico. Planificación y desarrollo de un trekking de larga duración. Técnicas de guiada y manejo de grupo Interpretación del medio y elección de itinerario en roca y nieve. Anclajes en roca: naturales, pasivos, mecánicos y fijos. Técnicas específicas de escalada en roca: Adherencia, dülfers, chimeneas y fisuras. Tirolesa para uso recreativo: armado y pasaje. Pasaje en cuerda fija. Nociones bá-

sicas de la ubicación del piolet y los crampones. Técnicas de diez puntas en nieve. Autodetención en nieve con y sin piolet y con y sin crampones. Saberes de transmisión: didáctica de las técnicas de progresión en trekking. Pasaje de una tirolesa.” (Ord. UNCo. 435/03)

En el Plan de estudios de 2003 se da preeminencia a los contenidos de las condiciones de riesgo y el manejo de la seguridad como eje transversal en todas las asignaturas del área. Podemos visualizar en la secuencia de contenidos mínimos propuestos una progresión a lo largo de la formación en general.

En una primera etapa (AER) se tratan todos los contenidos de manera básica. En DREI se profundizan los contenidos de trekking en términos organizativos junto a las iniciaciones de la escalada y en DREII se afianzan y profundizan los contenidos de trekking y escalada desde una perspectiva más técnica, de seguridad y de ejercicio del rol docente.

Veremos a continuación si este recorrido se ve reflejado de la misma manera en los contenidos presentados en los programas de las asignaturas del área de montaña a lo largo de los años y de la visión de los actores encargados de ejercer la docencia en ellas.

4.3.2. Caminatas de montaña y Actividades en el Entorno Regional

4.3.2.1. Los docentes a cargo

La materia Caminatas de Montaña se dictó por primera vez en el año 1991, en ese momento fue asumida por un grupo de docentes pertenecientes a la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM), quien prestó su apoyo en los momentos iniciales de la carrera para luego distanciarse.

Al año siguiente se formaliza el concurso de cargo docente, quedando desplazado del mismo el grupo docente de la AAGM que venía llevando adelante la materia. Asume la cátedra durante tres años consecutivos el profesor Osmar Carrasco, quien recibió su instrucción en montaña a partir de su pertenencia a la Gendarmería Nacional Argentina. Luego este profesor renunció y se abrió un nuevo concurso del que resultó primero en orden de mérito el Profesor Andrés Lamuniere quien asumió la conducción desde el año 1994 a 2002, momento en que fue protagonista del accidente del Cerro Ventana y luego de eso fue separado del cargo.

Durante el año 2003 se hizo cargo de la materia Adrián Inchausa, Guía de Montaña, asistente durante varios años de Lamuniere. Entre los años 2004-2005 con nueva denominación (Actividades

en el Entorno Regional, en adelante AER) por el cambio de plan de estudios, asume la materia luego de quedar primero en orden de mérito en el concurso el Profesor y Guía de Montaña Gabriel Bondel. Este profesor fue el primer graduado de la propia carrera que llegó a tener a su cargo una materia del área de montaña. En el año 2006 se hizo cargo temporariamente el Guía de Montaña y profesor Eduardo López, quien fuera encargado de Andinismo I y DREI. Luego se llamó a concurso nuevamente y entre 2007 y 2015 asumió la materia el profesor y guía de montaña Eduardo Speroni, también graduado del PEF-CRUB-UNCo.

Cuadro 8: Docentes a cargo de cátedra Caminatas de montaña y Actividades en el Entorno Regional 1991-2015.

Año	Profesor a Cargo	Titulación/Entidad de referencia
1991	Pablo Hulskamp	Guía AAGM
1992-1994	Osmar Carrasco	Gendarmería Nacional Argentina
1995-2002	Andrés Lamuniere	Guía AAGM
2003	Adrián Inchausa	Guía AAGM
2004-2005	Gabriel Bondel	Prof. Ed. Física CRUB-UNCo. y Guía AAGM
2006	Eduardo López	Prof. Ed. Física CRUB-UNCo. y Guía AAGM
2007-2015	Eduardo Speroni	Prof. Ed. Física CRUB-UNCo. y Guía AAGM

Fuente: Elaboración personal en base a datos de programas y entrevistas.

Inicialmente la formación en actividades de montaña estaba a cargo de personal idóneo sin titulación universitaria y sin vinculación directa con la Educación Física. Recién a partir del año 2004 se incorpora por primera vez como responsable de cátedra un profesor graduado del PEF-CRUB-UNCo. y guía AAGM.

En el año 1998 se incorporó como ayudante de cátedra un profesor de Educación Física a la cátedra de caminatas de montaña, Gabriel Fernández, luego de ese momento comenzaron a incorporarse en diversos momentos docentes de Educación Física a la cátedra. Los primeros graduados del PEF-CRUB-UNCo. en integrarse a la materia como ayudantes fueron Gabriel Bondel y Carlos Galosi en el año 2002, ambos con certificación de Guías de Montaña de AAGM.

En el año 2005 por primera vez se incorporan a la cátedra como ayudantes Profesores de Educación Física graduados en el PEF-CRUB-UNCo. que no poseen habilitación de guías de la AAGM, los Prof. Lilen Reising y Guillermo Koval.

Estos hechos brindan evidencias acerca de cómo se fueron conformando las actividades guiadas por los expertos (idóneos) en la montaña hasta la incorporación de docentes de Educación Física. Nuevamente se visualiza un proceso que va desde la experiencia en la montaña hacia la mirada de la Educación Física.

4.3.2.2. De contenidos y programas

Los programas de esta asignatura inician con poca estructuración e incluso en algunas oportunidades sin fundamentación u objetivos, para luego complejizarse incorporando la conformación del equipo de cátedra, el plan de estudios del que se desprende la materia, el año de cursada, las correlatividades, la fundamentación, los propósitos, los objetivos, los contenidos mínimos, los contenidos del programa analítico, el sistema de evaluación, el equipo técnico necesario para la cursada, el sistema de estructuración de teóricos y prácticos y la bibliografía.

Una constante es la organización en clases teóricas y prácticas, y estas últimas estableciendo un cronograma de salidas al medio natural. Dada la relevancia asignada en los programas a las salidas a la montaña serán motivo de tratamiento específico en el próximo apartado.

En relación con los contenidos impartidos en la materia desde los programas vemos que en general las variaciones se dan cuando se produce un cambio de docente y en menor medida cuando hay permanencia de cuerpo docente.

Hay temas que están presentes en todos los programas mientras que otros aparecen por momentos. Analizaremos a continuación los temas recurrentes. Se identificaron contenidos referentes a equipamiento, planificación de una salida, ritmo de marcha y el caminar en la montaña, orientación y cartografía y la seguridad, presentes en la mayoría o todos los programas.

Pasemos a analizar puntualmente a qué refieren cada uno de ellos:

El Equipamiento: Generalmente las prácticas en montaña requieren de cierto equipo especial, aunque no todas las excursiones son de igual complejidad, existe cierto consenso en identificar equipamiento individual y equipamiento grupal necesario y parti-

cularidades técnicas según la actividad y el medio en que se va a desarrollar (Como el caso del equipo técnico de escalada).

Dentro del equipamiento individual los temas que se tratan son: Calzado, indumentaria impermeable, mochila y bolsa de dormir (Programas 1992-1994) a esto se agrega calidades y uso de la mochila, ropa impermeable e impermeabilizada (Programas 1995-2002) Cuidado y mantenimiento de equipo (Programa 2003) Equipo básico y uso correcto en escalada (Programas 2004-2005) Diferencias entre equipo personal y grupal y como eventual docente a cargo (Programa 2006) En los siguientes años se repinten, tal vez con denominaciones diferentes, los contenidos referentes a equipamiento individual.

Dentro del equipamiento grupal se destacan ollas, carpas, elementos de juegos y otras actividades (Programas 1995-2002), Calentadores a combustible y a gas (Programa 2006) Equipo grupal para temporada estival (Programas 2007-2015)

Dentro del equipamiento técnico se destaca el caso de la escalada: Equipo básico de escalada (Programas 2004-2005) Equipo técnico sobre roca, cuerdas, casco, Arneses, Cintas, Mosquetones con y sin seguro, descensores (Programa 2006 a 2015)

El tipo de equipamiento del que mayormente se habla en los diversos años es un equipamiento básico que se aplica principalmente a las actividades de trekking, travesía y acampe.

Planificación de una salida, Planificación y manejo de grupos, elección de itinerarios, puntos a considerar al iniciar la marcha (Programas 1992-1994) Criterios para la elección del lugar: época del año, tamaño de grupo, edad, disponibilidad de tiempo, experiencia previa (Programas 1995-2002) Desarrollo: horarios de salida, ubicación de los integrantes del grupo en la caminata, ritmo, último de grupo, lugares de descanso (Programa 2003) De lo general a lo específico: ¿Cuándo? ¿Dónde y con quién? Recursos materiales, técnicos, humanos. Alto nivel de seguridad y organización (Programas 2008-2015)

Entre 2004 y 2007 no aparecieron como unidad específica contenidos de planificación de una salida, pero estuvieron presentes en otras unidades.

La planificación de una salida es fundamental en este tipo de formación dado que es a partir de las salidas al medio que se pueden trabajar contenidos en relación a las actividades de montaña. En este sentido se visualiza aquí la idea de anticipación, conocimiento e interrogantes que es necesario hacerse antes de planificar la salida, de llevarla adelante y de darle fin en marcos de seguridad.

Ritmo de marcha y el caminar en la montaña La habilidad motora del caminar es una de las que menos trabajo ha tenido, tal vez por la naturalización que se ha dado del movimiento en sí. Sin embargo a quienes han tenido la oportunidad de caminar en diversos tipos de terreno, se les genera la sensación de que no siempre se camina de la misma manera y que los niveles de resistencia, velocidad y agotamiento son diferentes de acuerdo al terreno y la altura. Esto también ha sido estudiado más allá de las sensaciones que se pudieran registrar, en particular por la fisiología en procesos de aclimatación a la altura por ejemplo.

Por todo esto y otras tantas cuestiones, uno de los contenidos más interesantes para trabajar desde la perspectiva de la Educación Física orientada a la montaña, es el del ritmo de marcha en diversos terrenos montañosos.

Ritmo de marcha y respiración, Marcha con y sin carga, Aclimatación y peligros en montaña (Programas 1992-1994) Ubicación de los integrantes de grupo en la caminata. Último de grupo. Lugares de descanso (Programas 1995-2003) Técnica de ascenso y de descenso, Seguridad, fluidez y autonomía. Lectura de terreno, caminar en senderos y en lugares sin ellos, ritmo de marcha adaptación al terreno. (Programas 2004-2005)

En 2006 aparece la denominación del trekking y travesías sobre terreno no técnico (en este sentido podríamos recordar la clasificación de trekking sin dificultad técnica que mencionamos en el marco teórico, también se lo denominó trekking de baja complejidad, en los que se trabajaba progresión del grupo sobre el terreno, seguridad, elección de itinerario, ritmos de marcha y fundamentación fisiológica (Programas 2007-2015).

Orientación y Cartografía Ambos contenidos se encuentran relacionados y a lo largo de los años se trabajaron a través de cartas topográficas, mapas del lugar y uso de brújulas (Programas 1992-2015) Terminología general. Paralelos y Meridianos, puntos cardinales, curvas de nivel, Norte geográfico y magnético. (Programas 2004-2005) El contenido de cartografía desaparece de los programas durante 2006-2007 y reaparece en 2008 agregando determinación de itinerarios y alturas, valles, filos, pasos. Se agregan definiciones como cota y escala a las anteriormente mencionadas, triangulación y bases de navegación con brújula. (Programas 2008-2015)

La Seguridad Enfermedades y accidentes propios de la montaña, aclimatación y peligros, como predecir temporales, micro clima, qué es la nieve y el hielo y como se forman (Programas

1992-1994) Entre 1995 y 2002 no fue consignado como contenido curricular específico del programa de la asignatura.

Seguridad y prevención de accidentes. Riesgos objetivos y subjetivos. Prevención de accidentes. Normas preventivas en distintos tipos de terreno. Conceptos básicos de atención primaria. Lesiones más comunes, tratamiento y resolución. (Programa 2003) A esto se agrega capacitación continua, elementos de seguridad y formas de responder ante un accidente. (Programas 2004-2005)

En 2006 se agrega a lo anterior la seguridad asociada a la técnica en roca, para la escalada en roca, desde una práctica de aseguración de un compañero en el top- rope o cuerda de arriba, en el rapel y en la escalada en muro artificial.

Finalmente se resume en Prevención y seguridad en montaña. Aspectos preventivos y protocolos de actuación ante accidentes. Causas objetivas y subjetivas. Análisis de la naturaleza del riesgo. También aparece en el trekking de baja complejidad y en la Seguridad y técnica en roca. (Programas 2007-2015)

Como se analizará más adelante los contenidos que se reiteran aquí serán tratados también en las asignaturas que continúan en la formación desde una perspectiva diversa, en este sentido el equipamiento, la orientación y cartografía, la planificación de las salidas y la seguridad son aspectos que no podrían faltar en la formación de docentes con orientación. Así mismo si consideramos que en esta asignatura se prioriza el trabajo sobre el trekking el ritmo de marcha y la marcha en diversos terrenos son contenidos que tampoco deberían faltar.

Un tema que merece particular atención es el de **la escalada** que se encuentra presente entre los años 1992 y 1994 y desde 2004 a la fecha. En todos los casos la expresión del modo de tratamiento de la escalada es siempre con sentido vivencial de las prácticas de Top Rope, Rappel y Cuerda fija. En los primeros años se trató de una práctica en la Palestra de Virgen de las Nieves que aparece registrada en las propuestas de salidas durante el año pero no queda registrada como contenido de las diversas unidades del programa analítico (Años 1992-1994)

La Escalada en palestra artificial y palestra natural en roca, equipo básico y su uso correcto, Normas de seguridad, Escalada en Top Rope. El Rappel, cómo se realiza, medidas de seguridad. Cuidado de materiales, nudos básicos. Técnicas básicas de escalada. **Aplicaciones de la escalada a la Educación Física.** Nociones teóricas de la escalada alpina, son contenidos de los programas 2004 a 2005

Aparece una primera relación entre la escalada y la Educación Física de modo explícito en un programa, es uno de los primeros

indicadores de vinculación y transformación de la práctica social a la práctica educativa en el marco de la Educación Física.

Otros contenidos de este período son la seguridad y técnica en roca. Introducción a la práctica con cuerda de arriba. Aseguración del compañero. Descenso básico en rappel con cuidado del compañero. Técnicas básicas de escalada. Escalada deportiva en muro artificial, seguridad y técnica específica (Programas 2006-2012) Entre los años 2013-2015 desaparece el contenido de escalada deportiva en muro artificial de la asignatura.

Podríamos decir que los contenidos aquí descriptos son los básicos de las materias de iniciación en la formación en montaña. Al menos desde la visión de los programas de los últimos 24 años para las materias Caminatas de Montaña y Actividades en el Entorno Regional.

Analizaremos a continuación aquellos contenidos que no estuvieron presentes en la mayoría de los programas a lo largo de los años, sino que fueron trabajados de manera intermitente, por lo que son considerados menos trascendentales en la formación.

Los Parques Nacionales y las regulaciones en los Parques Nacionales. Años 1992-1994, 2004-2007 y 2009-2014. En los casos de los programas de los años 1998 en adelante aparece asociado el contenido a técnicas de bajo impacto. En relación con el cuidado del medio ambiente. En el año 2003 se hace mención al medioambiente como ámbito educativo y se incorporan las actividades al aire libre y las prácticas de montaña.

En algunos casos los Parques Nacionales se encuentran asociados con **la historia del montañismo** que aparece esporádicamente en los diversos programas. Otro contenido que aparece irregularmente y con diversos formatos es el de **la alimentación** o también llamada **nutrición e hidratación en la montaña**. (Programas de 2003 y 2008).

4.3.2.3. Salidas de montaña o clases en aula natural

Para el tipo de actividades que componen la formación en el área de montaña la posibilidad de realizar salidas y prácticas en terreno, es decir en el medio montañoso es clave a la hora de enseñar los contenidos.

La montaña y el ambiente natural se transforman en el aula en la que deberá aprenderse a desenvolver quien quiera participar de las posibilidades que el medio brinda y las enseñanzas que puede ofrecer por sí mismo.

Sin embargo las prácticas desarrolladas en ambientes naturales están signadas por la previsibilidad relativa o la imprevisibilidad, la incertidumbre dado lo cambiantes de sus condiciones. Una nevada en la montaña puede cambiar considerablemente una experiencia que podía ser no técnica o de fácil dificultad a una dificultad media o superior. Las condiciones del agua y la nieve ante exposición solar o no exposición solar podrían determinar el riesgo de una caída o un desprendimiento de placa.

“...lo trabajamos directamente y llegamos a un sector y decimos bueno: chicos, ven que acá en ese sector hay escarcha, hay helada, cuando hay piedras sueltas, es poco consistente la roca, cuando hay escarcha, ese, ese eh... aumenta el volumen del agua y hace que esa piedrita se pueda caer, y puede haber derrumbe entonces: ¿cuál sería el mejor horario para pasar? ¿A la mañana? ¿A la tarde? ¿Cuándo hace frío? ¿Hay exposición solar? Se hace una serie de relación, o sea no es que le decimos: por ahí no pases porque caen piedras, bueno puede ser... que llegado el caso de lo que nos estamos metiendo en un baile, no, no ahí no que caen piedras, pero ¿Por qué están cayendo las piedras de ahí? ¿Por qué van a caer las piedras de ahí? Bueno, porque el sol sale por este lado, entonces la exposición que hay en este sector es ésta, la morfología del terreno es ésta, porque la piedra es eh, estrato volcánica y tiene esta particularidad, estuvo lloviendo, después congeló, ahora subió la temperatura, leyendo un poco todo nos vamos a dar cuenta, ¿Qué hora es? Tres de la tarde, bueno ¿desde qué hora le está pegando el sol? Desde las once, son cuatro donde ya se derritió, puede caer piedra por ahí, o vamos a pasar o pienso que puede caer algo, entonces por ese lado, es donde mi forma de abordar los contenidos de prevención, la lectura de lo general.”
(Entrevista Ayudante 2 AER)

Este fragmento ejemplifica la forma de trabajar los contenidos de planificación, selección de itinerario y seguridad en una salida a la montaña.

El desplazamiento en terreno estable (cobertura dura) o inestable (Cobertura blanda o con deslizamientos como por ejemplo pedreros) requiere de una adaptación diversa en cada situación, que solo puede aprenderse en la práctica en terreno. De allí la importancia que todos los docentes asignan a las salidas a la montaña y la complejidad de su implementación, ya sea en términos económicos, de tiempo, logística, gestión de seguros y transporte, explicitación de contenidos trabajados, cómputo de horas docentes, entre otros.



Foto1: Trekking sin dificultad

Foto 2: Trekking con nieve

Autor: Eduardo López

En relación a la complejidad y a la discusión acerca del contenido enseñable, una de las cuestiones que debe resolver el docente en su planificación es ¿qué cantidad de salidas piensa desarrollar en el año con el grupo? ¿De qué duración deberían ser las mismas? ¿En qué momento del año? ¿A qué lugares y qué contenidos trabajaría en cada lugar?

A continuación analizaremos lo ocurrido con las salidas a la montaña planificadas en los programas de cátedra de los diversos años.

La cantidad de días en terreno en el año varió en las propuestas de Caminatas de montaña y AER desde un mínimo de 11 hasta un máximo de 30 días en total. Si consideramos el promedio para estos años podríamos decir que se estableció en 18.5 anuales, la distribución es bimodal compartido entre el valor 15 y 15,5 por eso creemos que la cantidad de días necesarios para desarrollar los contenidos desde la práctica históricamente debería ser aproximadamente de 15 días.

Si analizamos ahora la distribución de cantidad de días promedio anuales en relación a los períodos de implementación de los diversos planes de estudios nos encontramos con algunas diferencias que resultan interesantes de destacar:

Cuadro 9: Días/año promedio de salidas propuestas en Caminatas/AER según vigencia de planes de estudios 1991-1994-1997-2003

Años/Materia	92-93	94-96	97-02	03-15	Total promedio
Caminatas/AER	18,5	21	27,6	14,18	18,5

Fuente: Elaboración personal en base a datos de programas Caminatas de montaña 1992-2002 AER 2003-2015

Se observa como mencionáramos anteriormente que los años en los que más salidas se desarrollaron como promedio son aquellos de la vigencia del plan de estudios del año 1997.

Si analizamos ahora la duración de las salidas propuestas en los programas de estudios encontramos que las más frecuentes son las de 2 días siguiendo las de 1 día. Las de 4 y 5 días son las menos utilizadas a lo largo de los años dejándose de practicar hasta el momento desde el año 2004.

Un interrogante que suele aparecer en los docentes cuando planifican la educación a través de las salidas es si conviene hacer varias de corta duración o una sola de mayor extensión temporal, como se expresa en la opinión vertida por el docente a cargo de AER.

“...Si durante, en el periodo anterior y posterior se trabajan los contenidos faltantes en la práctica concreta, yo creo que en una salida de 10 días tendríamos el equivalente a lo que podemos salir en la cátedra, pero sí sé que sería muchísimo más rico. Y yo no puedo salir diez días seguidos porque implica un problema académico y organizativo total, desde la logística y aparte cuando vuelvo después de 4 comisiones tengo la mochila en la puerta de mi casa³⁹.” (Entrevista docente a cargo AER)

Las decisiones en relación con la duración de las salidas no solo tienen que ver con las condiciones pedagógicas sino también con la logística, los condicionantes académicos de encontrarse en una institución formal universitaria, los condicionantes climáticos, físicos y los de tipo familiar.

El formato de curso, utilizado en otras instituciones de menor grado de formalización como los que ofrece la AAGM o la Escuela Argentina de Actividades de montaña o del Centro Andino Buenos Aires, Instituto Superior de Alta Montaña, responden a una lógica de organización diferente. Por ello pueden ofrecer cursos de estadías prolongadas como única práctica final de formación. En el caso de la carrera que analizamos se debe considerar que los estudiantes no reciben solo la formación en montaña, sino también la formación pedagógica, de formación general, de la Educación Física, entre otras. Por eso la organización responde a una lógica de asignaturas que deberían complementarse para lograr la formación integral del futuro docente y por eso la realización de salidas de larga duración serían contraproducentes para la continuidad requerida en las otras asignaturas que componen el plan de estudios.

³⁹ Refiere a que en la organización familiar no puede ausentarse del hogar durante 40 días, lo que implicaría salir a la montaña con 4 comisiones durante 10 días.

Como mencionamos anteriormente otro aspecto a definir en la planificación es la selección de los lugares en los que se realizarán las salidas prácticas.

Resulta interesante ahora mencionar los destinos propuestos a lo largo de los años en sus salidas prácticas por los docentes del profesorado.

Cuadro 10: Lugares de práctica y años Caminatas de montaña y Actividades en el Entorno Regional

Lugar	Años	Cantidad de años
Frey	1992-1993-1997-1998-2000-2002-2004-2005-2010 a 2015	13
Laguna Negra	1992-1993-1997-1998-2000-2002-2004 a 2006-2012 a 2015	12
Zona Cuyín Manzano	1998-2000-2002-2004 a 2007-2009 a 2011-2013 a 2015	12
Zona Chall Huaco	1992-1993-1998-2007 a 2015	11
Cerro López	1992-1993-2004-2005-2007-2010 a 2015	9
Villa horrible	1992-1993-2002-2004-2005-2006-2009-2010-2011	9
Cerro Villegas	2006-2007-2010-2011-2012-2013	6
Virgen de las Nieves (escalada)	1992-1993-2004-2005-2006-2007	6
Piedras Blancas (escalada)	2008 a 2013	6
Laguna Llum	2000-2006-2010 a 2012	5
Palestra Club Pehuenes (escalada)	2004 a 2008	5

Fuente: Elaboración personal en base a programas de cátedra Caminatas de Montaña (1992-2003) Actividades en el Entorno Regional (2004-2015).

Los lugares más seleccionados son aquellos que se dan por senderos señalizados y en muchos casos con servicios de refugios de montaña habilitados. Esto resulta coherente si se toma en cuenta que en su mayoría son lugares a los que se puede acceder en uno o dos días, acorde con la duración de las salidas analizadas anteriormente.

Se decidió realizar un corte arbitrario para dejar fuera del cuadro de análisis aquellos lugares a los que se fue entre 1 y 4 años. Se enumeran a continuación esos lugares para demostrar la diversidad de posibilidades que a lo largo de los años han ofrecido los sitios de montaña.

Los lugares que fueron utilizados Cuatro veces son Bella Vista, Cerro Pelado, Cordón Ñirihuau, Jackob, Tronador Otto Meiling y zona Ñireco. Tres veces Cerro Otto, Cerro Ventana, Lag. Azul Ilón. Dos veces Padre Laguna, Geda, Llao Llao, Rajintuco, Río Manso, Travesía Frey-Jacob, Zona Bolsón, Zona Brazo Huemul, Zona Brazo Tristeza. Una sola vez son Arroyo Lloncoto, Cordón Granítico, Cerro Carrera, Cerro Donat, Granito, Isla Victoria, La Lipela, Arroyo Quemquemtreuco, Lago Cholila, Lago Frías, Travesía López Laguna Negra, Travesía Hess Granito Steffen, Tres Reyes, Valle Centinela, Zona Granítico Steffen, Zona Lago Trafal, Zona Manso Superior, Zona Montura Chilena, Zona Saihueque, Zona San Martín de los Andes, Zona Valle Encantado y Zona Van Titter.

Un punto a destacar es el uso de lugares para escalada como por ejemplo Virgen de las Nieves, Piedras Blancas y Palestra artificial de Club Los Pehuenes. Esto se relaciona con los contenidos de la materia, en los primeros años y hasta 1994, se dieron contenidos básicos de escalada en Virgen de las Nieves. A partir de 2004 de modo básico y vivencial, utilizando la Palestra Artificial de Pehuenes hasta el 2008, luego de eso las actividades de escalada para la materia Actividades en el Entorno Regional se dictaron en Piedras Blancas desde 2009 hasta 2015 inclusive.

Si bien en casi todos los programas inicialmente se indica que por cuestiones climáticas pueden variar las fechas de salidas e incluso los destinos seleccionados recién en el año 2004, se establecen destinos alternativos concretos e incluso reemplazos para salidas de 1, 2 o 3 días de manera discriminada. Esto permite coordinar las acciones y prever una serie de situaciones que se vuelven accesibles y limitadas. Esta determinación sirve por una parte para regular y presupuestar los costos posibles de traslado y también establecer los seguros correspondientes.

No se observa que se identifique en los programas el contenido que se trabajará en cada salida. Excepto en el programa del año 2006 que posee una estructura similar a la presentada en DREI, ese año el mismo docente estuvo a cargo de ambas asignaturas.

4.3.3. Andinismo I y Deportes Regionales Estivales I

4.3.3.1. Los docentes a cargo

La materia Andinismo I se dictó por primera vez en el año 1992 y continuó con esa denominación hasta el año 2004, momento en que por cambio de plan de estudios paso a denominarse Deportes Regionales Estivales I (DREI). Durante los años 2004 y 2005 convivieron los programas y comisiones de ambas materias mientras duró el plan de enlace para el cambio de un plan a otro.

Dentro de la formación en montaña esta materia se ubica en el 3er año de la carrera y pretende articular la formación en montaña, profundizando los contenidos de trekking trabajados en Caminatas de montaña y Actividades en el Entorno Regional tratados anteriormente, incluyendo contenidos propios de la escalada.

En relación con el cuerpo docente que conformó esta asignatura desde sus inicios podemos ver que se da la misma situación que en la materia anterior, no existían profesores formados en el área de montaña por lo que hubo que recurrir a personal idóneo, formado específicamente y con trayectoria en el ejercicio de la profesión de Guías de montaña (AAGM) habilitados por Parques Nacionales.

A diferencia de la Cátedra de Caminatas de Montaña y Actividades en el Entorno Regional, en este caso se dio cierta estabilidad del cuerpo docente, conformando un equipo que incluso iba a atender a Andinismo I y II y Deportes Regionales Estivales I y II durante varios años.

Cuadro 11: Docentes a cargo de cátedra Andinismo I y Deportes Regionales Estivales I 1992-2015.

Año	Profesor a Cargo	Titulación/Entidad de referencia
1992-1995	Eduardo López	Guía AAGM
1996-1997	Máximo Schneider	Guía AAGM
1998-2015	Eduardo López *	Guía AAGM y Prof. Ed. Física CRUB-UNCo.

*El profesor Eduardo López obtuvo el título de Profesor de Ed. Física en el CRUB-UNCo. en el año 2002 había iniciado sus estudios en el Instituto de Formación Docente Nro. 89 de Mar del Plata en el año 1987, abandonando en el año 1990 e ingresó al profesorado UNCo. como alumno en el año 1995 con equivalencias.

Fuente: Elaboración personal en base a datos de programas y entrevistas.

Durante varios años la cátedra estuvo compuesta por Guías de montaña de la AAGM, en el año 2002 se suma un Profesor de Educación Física graduado del PEF-CRUB-UNCo. que además realizó el curso de guía de AAGM, Gabriel Bondel quien se desempeñaría

como Encargado de Cátedra de Actividades en el Entorno Regional en los años 2004 y 2005.

En los programas de la asignatura comienzan a aparecer ayudantes alumnos desde el año 2003, manteniéndose la incorporación de esa figura (variando las personas año a año).

Los primeros docentes de Educación Física graduados del PEF-CRUB-UNCo. que no poseen título de Guía de AAGM se incorporaron en el año 2009. La profesora Lilen Reising (Entrevista Ayudante 1 DREI y DREII) y el Profesor Guillermo Koval (Entrevista Ayudante 1 AER).

En el año 2011 se incorpora un docente de Educación Física que no se graduó en el profesorado del CRUB-UNCo. y que posee título de Guía de Montaña AAGM. Se trata de Tomás Vilariño, quien habiendo iniciado estudios en Bariloche se trasladó a Bs. As. donde finalizó su carrera y luego regresó. (Entrevista ayudante 2 DREI y DREII)

Como podemos observar nuevamente el perfil de formación profesional también nos muestra un proceso que se da desde la práctica de montaña hacia la Educación Física. En este sentido queremos recuperar el impacto que como mencionamos producen los trayectos biográficos en la conformación de una posición docente.

Al igual que con la materia que se analizó anteriormente, se observa una creciente formalización en los programas y también una clara organización en teóricos y prácticos, poniendo énfasis en el cronograma de las salidas que se realizan al medio natural de la montaña por la importancia que estas revisten.

4.3.3.2. De contenidos y programas

Los programas varían en la cantidad de Unidades que presentan desde 8 a 11. A continuación se identifican los contenidos que prevalecen.

Equipamiento: podemos decir que es un contenido que aparece en todos los años y se suele distinguir el equipamiento general y el equipamiento técnico, en este último caso se trata de un contenido que en algunas oportunidades aparece como tema en sí mismo y en otros dentro de las técnicas y las condiciones de seguridad de la práctica.

En relación al equipamiento general: Equipo General Calzado, indumentaria mochilas Equipo específico Carpas Bolsas de dormir Calentadores Materiales impermeables. (Programas años 1992 a 2001) Calentadores a gas y a combustible (Programas años 2002 a

2015) Se menciona que se trata de una revisión de temas tratados en la materia de formación anterior.

En relación con el equipamiento específico: Equipo técnico sobre roca y nieve. Cuerdas. Arnesees. Distintos tipos de seguro sobre roca: Clavos. Clavos de expansión. Friends. Stoppers. Excéntricas. Uso correcto e incorrecto. Distintos tipos de seguro sobre nieve. Estacas, bastones, piolet y crampones. Distintos tipos. (Programas años 1992 a 2002) Equipo técnico sobre roca. Cuerdas. Cascos. Arnesees. Cordines. Cintas. Mosquetones con y sin seguro. Distintos tipos de anclajes sobre roca: Naturales; anclajes pasivos: Stoppers, excéntricas, clavos fisureros, Anclajes móviles: Friends rígidos y flexibles, camalots; anclajes fijos Spits, parabolts y químicos. Posibilidades de cada clasificación. Descripción de los anclajes pasivos y móviles. Características de anclajes naturales y fijos. Equipo específico sobre terreno nevado. Botas, Crampones, Piolet, Indumentaria específica. (Programas 2003-2015)

Podríamos decir que en la asignatura de Andinismo I aparecen los contenidos divididos de acuerdo a la actividad a desarrollar. Respecto a Trekking aparecen Caminatas, respecto a escalada aparece: Seguridad y Técnica en roca nieve y hielo. Cuando la materia se transforma en Deportes Regionales Estivales I desaparece el contenido de hielo y el de nieve es menos complejo, reservándose su tratamiento para la materia de formación siguiente Deportes Regionales Estivales II.

Contenidos de trekking: caminatas. Condición física. Manejo de grupo. Entrenamiento. Travesías sobre terreno no técnico. (Programas 1992 a 2002). Junto al cambio de plan de estudios y a la denominación de la materia estos contenidos se transformaron en: Trekking travesías sobre terreno no técnico. Técnicas de guía, revisión y ampliación. Condición física. Manejo de grupo. Entrenamiento. Travesías sobre terreno no técnico. Progresión en grupos. Didáctica de las técnicas de progresión. (Programas 2003 a 2015).

Contenidos de escalada: comenzamos con aquellos relacionados a la escalada en roca.

Seguridad y Técnica en roca. Nudos: Ocho, estático, dinámico, cintas planas, doble pescador, as de guía. Manejo de sogas. Manejo de equipo. Tres puntos de apoyo. Técnicas básicas de escalada. Tipos de descenso. Prácticas en Top-Rope.

Progresión real en Roca. Travesía con seguros intermedios. Entrenamiento general y específico sobre roca. Escalada deportiva. (Programas 1992 a 1998) A estos se agrega, Nudos de encorda-

miento: 8 (Reconstruido o UIAA y doble) Nudos de amarre: Estático, dinámico. Nudos de Unión: Cintas planas, doble pescador. Nudos Autoblocantes: prusik, uso de tibloc. Manejo con cuerda y equipo. Técnicas básicas de escalada. Tipos de descenso y aseguración. Factor de caída. Reunión: Concepto, definición y posibilidades.



Foto 3: Prácticas de escalada en Top Rope. Laguna Negra.
Autor: Eduardo López

Grados de dificultad: Interpretación, Formas de cotación y diferentes escalas. (Programas 2000 a 2002) Técnicas específicas: Adherencia, chimeneas, dülfers, fisuras. Tipos de descenso con prusik arriba del descensor. Anclajes, colocación. Aplicación de los mismos. Reuniones en roca. Ecuilibración de anclajes en roca. Concepto de reunión. Triángulos de fuerzas, Triángulos de fuerza parcial o antishock y relevo. Análisis de la calidad de anclaje y del terreno en roca. Ángulos de las reuniones. Escalada deportiva en muro artificial, seguridad y técnica específica. (Programas 2003-2015)



Foto 4: Prácticas de escalada en Top Rope. Piedras Blancas.
Autor: Eduardo López.

Conceptos sobre reuniones, ecualización de anclajes, y calidad del terreno se aplicaron además de la roca a la nieve en los programas de 2003 a 2005 en Andinismo I.

En relación con las **prácticas en nieve** se observan los siguientes contenidos específicos:

Seguridad y técnica en nieve. Formas de progresión, Tipos de huella. Tipos de nieve. Seguros en nieve: Muerto, estacas, piolet, otros. Seguridad. Ritmo. Formas de encordamiento entre dos, tres y cuatro personas. (Programas 1992 a 1995) Se agrega utilización de la piqueta y crampones para glaciario. Técnica de 10 puntas. Encordado sobre glaciario: Cordadas de 2 a 4 personas. (Programas 1996 a 2002)



Foto 5: Travesía en Nieve. Autor: Eduardo López.

Seguridad y técnicas en nieve Formas de progresión. Tipos de huella. Ritmo. Auto detención en nieve con y sin piolet, con y sin crampones. Anclajes colocación y aplicación de los mismos. ARVA. Nociones básicas de utilización y búsqueda. Nociones básicas de utilización de piolet y crampones en pendientes de nieve nivel 1 y 2 técnica en nieve, escuela italiana. Panorama sobre los agentes formadores, tipos de nieve, cohesión, metamorfismo y distintos tipos de aludes. (Programas 2003 a 2005 para Andinismo I) Entre los años 2003 y 2008 desaparece este contenido del programa de DREI.

Seguridad y Técnica sobre terreno nevado Tránsito, Medidas de seguridad, lugares formas de desplazamiento. Campamento en medios nevados, nociones básicas del manejo de piolet. Técnicas de auto detención: Sin elementos técnicos con piolet y con piolet y crampones. (Programas 2009 a 2015 DREI)

Los contenidos de nieve aparecen en el año 1992, luego se le agrega el contenido de hielo en 1996 y será quitado en el año 2003. Desde ese año algunos de los contenidos referidos a nieve y hielo, por ejemplo equipamiento específico y técnicas específicas aparecen abordados de manera teórica.

- Teórico. Equipos específicos de la escalada en hielo. Aproximación a las técnicas francesas y de doce puntas.

“...Nieve. Hace poco volvimos a incluir el contenido nieve. Hacía poco se lo excluyó y en la uno sólo se trabajaba trekking y escalada en roca y, la verdad, que la parte de nieve quedaba todo como un poco reducida, el proceso era muy rápido (...) Con lo cual, en esta etapa de 2001 a 2008 en la uno no había nieve y toda la nieve se veía en al dos, queda como todo muy de golpe y dadas las características geográficas, de vuelta a acá, esto creo que esto es clave, y la necesidad de poder trabajar en la nieve en ámbitos, no digo en alta montaña, sino en ámbitos como por ejemplo la zona del refugio Neumeyer que son 1.200 m. sobre el nivel del mar y que tiene 400 m. de nivel de bosque, se maneja la nieve en un ámbito bastante seguro, ¿cómo un profesor no iba a poder trabajar en un ámbito tan iniciador de una aproximación a la nieve, por lo tanto, en la uno, hoy, se ve toda una formación inicial en nieve con todo lo que tiene que ver con ritmo, huella... todo lo que tiene que ver con el trabajo de iniciación a estar en la nieve, el equipo específico y las medidas de seguridad en cuanto a detención, porque uno puede, claramente se puede patinar. Estas técnicas que se llaman de auto detención en nieve con y sin herramientas. Cuando digo sin herramientas es cuando uno está con el propio cuerpo (...) y los crampones. En la dos eso continúa. Hay como una práctica vivencial de nieve, en Entorno regional,

donde uno sale al medio a tener una experiencia. Ya en la uno⁴⁰ hay una formación: cómo caminar, qué anclajes se pueden utilizar en nieve, cómo se puede colocar una cuerda en nieve... hay una progresión: lo que es el estudio de la nieve y un poquito más de desarrollo sobre lo mismo, se ve en la dos⁴¹.” (Entrevista docente a cargo Andinismo II/DREII)

Otro tema que parece ser de vital importancia en las actividades de montaña es el de la **Orientación y la cartografía**, así como el uso de elementos de geo referenciación.

Orientación. Orientación con y sin instrumentos. Con carta y brújula. Lectura de mapas. Consejos útiles para la marcha. Uso de altímetro. (Programas 1992 a 2002) Mapa topográfico, escalas, declinación magnética, rumbo acimut, curva de nivel, equidistancia y cota. Uso de altímetro. Uso básico de GPS en el terreno. (Programas 2003-2015)

Respecto a estos contenidos se destaca la incorporación de GPS de acuerdo a los desarrollos tecnológicos que se dan a lo largo de los años y a la accesibilidad de los mismos. En las salidas prácticas aparece como tema específico el uso de GPS, contenido que será reforzado y ampliado en DREII.

El contenido referente a **la docencia en la actividad de montaña** ha aparecido como un tema en sí mismo, principalmente asociado a las tareas de conducción de grupos y articulado con la Educación Física en los últimos años. Docencia. Técnica de guía. Manejo de grupos. Rol docente. Conducta Aprendizaje. Educación personalizada y general. Importancia de la docencia. (Programas 1992 a 2002) Residencia Planificación de un día con un grupo. Observación del grupo en su establecimiento. Organización de actividades pre salida en el establecimiento. Programación y armado de carpeta. Transporte. Programas de días de lluvia. (Programas 1992 a 1994) El Andinismo en la Educación Física. Análisis de las actividades del andinismo que son más adecuadas para el ámbito de la Educación Física. Enseñanza de la escalada y el trekking. Progresión metodológica, elección de itinerario. Montañismo y escuela. Planificación y organización de una salida de 1 a 7 días en montaña, con campamentos y/o refugio. Desplazamiento en baja y media montaña en época estival e invernal. Categorización de los senderos del Parque Nacional Nahuel Huapi. Protocolos de seguridad (Programas 2013 a 2015) Práctica con Escuela Especial 19 Introducción y posibilidades sobre una planificación de actividades recreativas de montaña adaptadas a personas con discapacidad.

⁴⁰ Se refiere a la cátedra Deportes Regionales Estivales I (DREI)

⁴¹ Se refiere a la cátedra Deportes Regionales Estivales II (DREII)

Actividad de extensión de la asignatura. (Programas 2013-2014)
Organización de planificación sobre una práctica de actividades recreativas de montaña con diversos grupos (Programa 2015)

Se destaca que en los primeros años y en los últimos aparecen experiencias concretas de ejercicio de rol docente con la supervisión de los profesores de la cátedra. En un caso como condición especial a ser evaluada en el contenido de la residencia y en el otro en articulación con un proyecto de extensión del que participa la cátedra y que permite incorporar a la reflexión el tema de la integración social de personas con discapacidad. (2013-2014) Y que se abre hacia grupos diversos en 2015.

Si bien los contenidos propios de la función docente aparecen distinguidos en los años 1992 a 1994 y 2013 a 2015, se observa que en el desarrollo teórico referentes a las actividades de montaña aparecen mayormente durante los años 2003 a 2012 referencias al rol del docente en conducción de grupos, manejo de grupos o condiciones de guiada de grupos. También aparece la incorporación de condiciones de seguridad del compañero como un punto de inicio en el ejercicio de la función docente.

Un contenido que comenzó a dictarse en el año 2000 y desde ese momento ha sido incorporado como parte de la formación de la materia es el de **Historia del montañismo**. Breve historia del montañismo. Distintas modalidades: Alpinismo y andinismo. Senderismo, trekking, roca, nieve hielo, mixto, alta montaña. Escalada deportiva. Escalada artificial o en muro. Competencias actuales. (Programas 1992 a 2005 Andinismo I) Historia del montañismo regional y nacional. Evolución hasta los días actuales. Distintas modalidades: Alpinismo y andinismo. Senderismo, trekking, roca, nieve hielo, mixto, alta montaña. Escalada deportiva. Escalada artificial o en muro. Competencias actuales. Relación con las propias modalidades que se trabaja en la materia. Grados de dificultad: Interpretación, formas de cotación y diferentes escalas. (Programas 2004 a 2015 DREI)

Un contenido que figuró en los programas en los primeros años es el de **Primeros auxilios**. Primeros auxilios. Procedimientos generales para reaccionar contra los accidentes. Examen completo de la víctima. Hipotermia. Congelamiento. Insolación. Golpe de calor. Salvamento andino. La búsqueda. Transporte sobre terreno no técnico. (Programa 1992 a 1993)

Prevención, riesgo y seguridad. A partir del año 2009 desaparece como contenido específico la seguridad y es considerado transversalmente en otros desarrollos de la asignatura y atraviesa toda la formación considerado de suma importancia. Prevención y seguridad en montaña. Aspectos preventivos y asistenciales. Cau-

sas subjetivas y objetivas. Clasificación: naturaleza del riesgo, causas subjetivas y objetivas, consecuencia o probabilidad. (Programas 2003 a 2008)

Entre los años 1992 a 2002 aparece como una Unidad de programa la organización de la ascensión al Volcán Osorno en Chile. Bajo este título se agrupaban los siguientes contenidos: Organización ascensión Volcán Osorno, Chile. Entrenamiento. Alimentación. Conocimientos logísticos. Historia, transporte. Organización general.

Los principales temas a tratar en Deportes Regionales Estivales I, son el equipamiento, la orientación, el trekking y la escalada. Junto a ellos la Seguridad aparece como contenido transversal presente en cada uno de los desarrollos. Los contenidos decantan hacia una formación específica en trekking de media y baja dificultad, se abandona el contenido de altura, es decir que las salidas y ascensiones propuestas se circunscriben en cerros de una altitud aproximada hasta los 3500 ms. coincidente con las alturas de los cerros de la zona en la que se asienta al profesorado.

En relación con la escalada se abandona el contenido de escalada de primero, pues se considera que es riesgoso en los momentos iniciales de formación y con la cantidad de alumnos con los que se trabaja, lo mismo ocurre con la escalada artificial.

“...Esto fue muy interesante, porque en Escalada nosotros tratábamos de volcar todas las actividades de la escalada en el Profesorado. Esto que yo te contaba alguna vez, lo de la Escalada de primero, lo pudimos sostener tres años, no fue viable. (...)era un contenido, no digo inabordable, con otros medios económicos tal vez se lo pudiera abordar, pero la Escalada de primero no era un contenido posible dentro de la Educación Física, no lo quiero dar de forma contundente (...) después de un desarrollo extenso de la historia, la escalada artificial la introdujimos y la retiramos; no era posible, era otro tipo de escalada.” (Entrevista docente a cargo Andinismo I/DREI)

Se priorizan los contenidos de cuerda fija, Top-rope o cuerda de arriba, rappel con medidas de seguridad extra y tirolesa.

“...Qué se da. Escalada con cuerda de arriba, rappel que nosotros hemos trabajado, por la necesidad del trabajo en sí, la diferencia entre un rappel o reunión de abandono o un rappel real y un rappel escuela. Técnicamente es bastante distinto. Trato de ser breve, el rappel real, ¿qué busca?, como definición, la máxima seguridad, pero con el mínimo equipo razonadamente posible. En cambio, el rappel escuela busca la máxima seguridad sin límite de equipo. Esto es muy resumido, pero creo que se puede entender la diferencia entre uno y otro. Y el tránsito por cuerda fija y el ar-

mado, que la ventaja que tiene de poder subir a determinadas agujas o torres, de 20, 25 m. del Parque donde uno tiene ascender a la cumbre sin tener la formación de escalada de primero o en un curso clásico de roca, que fuera del ámbito del Profesorado, en donde la relación instructor alumno debería ser de un instructor a dos o tres alumnos, es inviable dentro del Profesorado. Entonces son estos tres ejes: el estudiante, el egresado tiene la incumbencia en escalada con cuerda de arriba, rapel escuela y tránsito en cuerda fija; esto hablando de roca. (...) Está lo de tirolesa que es un ámbito más recreativo, pero también está la incumbencia y formación en tirolesa. Tirolesa es una cuerda horizontal atada en los extremos y que tiende a ser más de uso recreativo, si bien tiene varios usos: rescate (...) en las escuelas en las Prácticas de enseñanza muchos alumnos tenían mucha formación en roca pero no sabían cómo colocar una cuerda en sentido horizontal. Entonces, nos pedían a nosotros que los formáramos para que pudieran llevar a cabo esa actividad que es muy recreativa, esto del suspenso en el aire, todo lo que genera la cuestión de la seguridad. Finalmente fue un contenido excepcional, porque tuvo una relación directa desde una necesidad laboral y totalmente aplicable como contenido a las materias.” (Entrevista Docente a cargo AnidismoI/DREI)



Foto 6: Armado de tirolesa recreativa. En árboles del CRUB-UNCo.
Autor: Eduardo López.

En lo expresado anteriormente se pueden identificar condiciones de selección de los contenidos y también la necesidad de realizar la transposición didáctica a formatos educativos como lo men-

cionado en relación al rappel escuela y a la tirolesa como adaptaciones necesarias a la utilización en Educación Física.

Un tema que merece especial atención por las potencialidades en la aplicación a la Educación Física es el de la escalada en muro y mini muro.

“...si bien la escalada, muro artificial tiene su inicio en 1980 en el mundo, en Europa, acá llegó un poco después. Y en el momento en que aparece, estaba el muro del club en el año 86 en el Club Andino Bariloche, pero nunca sentí si bien para mí la escalada es algo fenomenal, pero nunca sentí la necesidad de llevar ver la posibilidad de la materia con el muro del club. Creo que tuvo que ver porque era al exterior (...) En cambio, ni bien aparece el primer muro cerrado y hecho coherentemente, y lo digo en el buen sentido, en Bariloche que fue en Pehuenes, que lo diseñó un ingeniero, el armador era un escalador, hoy guía de alto nivel y una egresada de la carrera, María José, ahí dije: ‘Esto lo tenemos que tomar’. Y además ya, en el mundo, esto se había tomado. Francia es un país líder en cuanto a formación de escalada deportiva, de hecho está en la primaria. Y hoy uno puede ver lo que ha desarrollado Ushuaia, en cuanto a escalada deportiva, y lo que hemos logrado desarrollar en la carrera, con relación a los egresados que tuvimos. Esto fue en el 2000, a partir del 2000 el contenido de escalada de iniciación en el muro de escalada antiguo de Pehuenes, que era alto, y lo que se llama mini muro que es un muro bajo que no debería tener más de dos metros, dos metros y medio con colchonetas, eso lo tenemos en formación en la uno y en la dos. Hoy tenemos la suerte de que esté Tomás que va, todavía, a mejorar porque él se ha especializado en escalada deportiva. Y los resultados están a la vista (...) en esta búsqueda de actividades de la escalada que estén dentro de la Educación Física, esta es, yo lo considero (...) Por todas las posibilidades que ofrece. Podría haber un muro en todas las escuelas, así como hay una cancha de básquet, la construcción de un muro, realmente no debe ser más cara que armar una cancha de básquet, hasta creo más barata que armar algo con parquet, por ejemplo.” (Entrevista docente a cargo AndinismoI/DREI)



Foto 7: Escalada en mini muro.
Autor: Eduardo López.

Más allá del análisis real de las posibilidades de aplicación del contenido de escalada en muros artificiales a la Educación Física, se puede identificar en el relato las condiciones de posibilidad de infraestructura necesarias para la práctica, así como la preparación técnica para la enseñanza de la misma, nuevamente en relación a la incorporación de profesionales con experiencia en el tema.

La evaluación propuesta es otro tema interesante de analizar en los programas de la asignatura, en ella podemos ver como se fue evolucionando hacia un sistema que responda a las necesidades propias de la disciplina pero a la vez que se articule con los sistemas tradicionales que establece la Universidad.

Las variables que aparecen en las condiciones de aprobación son las de asistencia fundamentalmente a clases prácticas (salidas) y diversas instancias de evaluación. En relación a la asistencia, dado que los prácticos son las salidas a la montaña a lo largo de los años se ha ideado un sistema de puntajes por salida que suma un total al que se puede faltar a un 20 % exclusivamente. Por lo que el alumno sabiendo los puntajes que otorgan cada una de las salidas, realiza los cálculos correspondientes para saber los límites entre los cuales podrá manejarse. De ese modo los docentes se garantizan que aquellas salidas en las que los temas resultan de mayor relevancia tengan puntajes mayores y que los alumnos asistan a las mismas.

Dado el costo de las salidas al campo de mayor duración, generalmente las más alejadas de la zona no otorgan un puntaje alto,

aunque se considerarían de alto valor educativo. Este sistema se fue ajustando a lo largo de los años.

En relación con las evaluaciones, se desarrollan teóricas y prácticas. En relación a las primeras se manejan como tradicionalmente se hace en las otras asignaturas y carreras que se dictan en la Universidad. Se trata de un escrito en el primer cuatrimestre y uno en el segundo (por lo general) con nota de aprobación regulada por el régimen general de administración académica Ord. UNCo. 640/96 que establece un mínimo de 4 puntos para la aprobación y un mínimo de 7 puntos para la promoción. En este caso los recuperatorios de los parciales teóricos se establecieron sin inconvenientes desde el principio.

Para el caso de las prácticas, se evalúan a lo largo de las salidas inicialmente y no hay posibilidades de recuperatorios. Si se desapruueba la parte práctica se recursa la materia. A este punto se debe agregar durante los años 1992 a 1994 la necesidad de aprobar la práctica de residencia, que si resultara desaprobada implicaría el recusado de la materia.

Recién en el año 1994 se da la posibilidad de recuperar en caso de desaprobación la parte práctica y la recuperación se da en diciembre a través de una salida especial. Durante estos primeros años no aparece la posibilidad de rendir examen final sino que las notas obtenidas en todas las instancias se promedian y esa será la calificación final que aparecería.

En el año 1995, se establece la distinción entre regularizar la materia y aprobarla por promoción. En aquellos casos en los que las calificaciones sean igual o superiores a 7 puntos en una escala de 1 a 10 se considerarán promocionados y no deberán rendir examen final. Aquellos que obtengan entre 4 y 6.99 puntos se considerará que regularizaron la materia es decir que aprobaron la cursada y deben rendir examen final. Aquellos que obtengan menos de 4 puntos deberán recursar la materia. En relación al examen final se aprueba con 4 puntos o más en una escala de 1 a 10 puntos. Consta de dos partes 1 teórica y 1 práctica en escalada en roca.

Una de las dificultades que comenzó a vislumbrarse desde que se posibilitó rendir examen final para el caso de las asignaturas de montaña fue el hecho de que las fechas de examen establecidas por Calendario académico en la Universidad muchas veces resultaban inconvenientes para la evaluación práctica. Por ejemplo las mesas de mayo y Julio y Agosto son difíciles de utilizar para rendir escalada en roca por una cuestión climática. En San Carlos de Bariloche comienza a bajar considerablemente la temperatura a partir de mayo y generalmente entre Julio y Agosto se producen las mayores precipitaciones en forma de nieve.

Como se expresó anteriormente la adaptación de los calendarios académicos diferenciando las fechas de turnos de exámenes para las asignaturas de montaña colaboró en la resolución de este conflicto. En el programa del año 2000 se aclara que los alumnos que adeuden la parte teórica podrán presentarse en cualquier mesa durante el año mientras que los que adeuden la parte práctica deberán hacerlo en período estival.

En el año 1995 indica en el Programa que la materia no se puede rendir libre. Hecho que choca con las reglamentaciones vigentes en la Universidad. A partir del año 1996 en el programa se deja en claro que la materia se puede rendir libre y recién en el año 2001 aparece en el programa una condición especial para quienes rindan libre la materia.

En relación con los aspectos que se evalúan quedan establecidos por los programas para cada uno de los cuatrimestres y para las salidas consideradas de evaluación. Los mismos son acordes a los contenidos desarrollados cada año. Respecto a los exámenes finales prácticos se centran en los contenidos de escalada en roca.

4.3.3.3. Salidas de montaña o clases en aula natural

Tal como se mencionó las salidas a la montaña son fundamentales en el desarrollo de contenidos del área. Analizaremos a continuación la condición de salidas propuestas para la asignatura Deportes Regionales Estivales I. Contemplaremos cantidad de días por año promedio, duración de las salidas, lugares seleccionados para la práctica y por último considerando la especificidad de las actividades de escalada tomaremos en cuenta el equipamiento y apertura de sitios escuela de escalada, así como la conformación de las prácticas asistidas para resolver problemáticas en el uso y préstamo de equipo para la realización de prácticas por parte de los estudiantes.

Cuadro 12: Cantidad de días de salidas por año, materias Andinismo I y Deportes Regionales Estivales I.

Años/Materia	1991-1993	1994-1996	1997-2002	2003-2015	Total promedio
Andinismo I/DREI	25	29,83	31,5	16,35	22,41

Fuente: Elaboración personal en base a programas de Andinismo I 1992-2002 y DREI 2003-2015

Podemos observar cómo se modificó el patrón de salidas desde los primeros años a los últimos. Siendo más estable hacia el final, contemplando entre 15 y 16 días de salidas al año para la formación. Se acrecentaron las salidas de medio día, esto se debe a la concentración en la realización de actividades de escalada en sectores cercanos a la ciudad e incluso a la posibilidad de desarrollar contenidos en muro o mini muro artificial.

El promedio de días que se utilizaron para esta materia a lo largo de los años ha sido de 22,41. Y el dato más frecuente o la moda está en el valor 15.5 anuales. Desde el año 1994 a 2014 las salidas de medio día son las más frecuentes.

Si analizamos ahora los lugares a los que se ha ido a lo largo de los años podemos observar el siguiente cuadro.

Cuadro 13: Lugares de práctica y años Andinismo I y Deportes Regionales Estivales I.

Lugares	Años	Cantidad años
Piedras Blancas	1992 a 2015	24
Zona Chall Huaco	1992 a 1994 y 2000 a 2015	20
Co. López	1994 a 2011	18
Virgen de las Nieves	1992 a 1993 y 2003 a 2015	17
Muro Artificial	2001 a 2015	16
Zona y Travesía Estepa	2003 a 2015	15
Villa Horrible	1992 a 1994 y 2000 a 2009	14
Frey y Zona Catedral	1992 a 1994 y 2004 a 2012	12
Zona Ref. San Martín Jakob	1992 a 2005	12
Volcán Osorno	1992 a 2001	9
Valle encantado Montura Chilena	1994 a 2003	8
Los Gigantes Córdoba	1995, 1998 a 2001, 2004 a 2005	6
Laguna Negra	1994, 2011 a 2015	6
Co Cella	1994, 1996 2000	5

Fuente: Elaboración personal en base a Programas de cátedra

Se tomó el mismo criterio que en el caso anterior referenciando en el cuadro solo aquellos lugares en los que hubo una recurrencia de más de 4 años. Se realizará un listado a continuación de aquellos lugares a los que se asistió con menor frecuencia. Hasta 3 años: Paso de las Nubes y Témpanos. Hasta 2 años: Berghof (Co. Otto), Co Bonete, Co. Pelado, Nireco, Piedra Parada (Chubut), Valle del Campanile. Los lugares mencionados en un solo año en el programa son: Cajón del Maipo (Chile), Co. Capilla, Laguna Azul, Mendoza Arenales, Refugio Meiling Tronador, Volcán Domuyo.

Como puede observarse por los lugares que se repiten a lo largo de los años y el tipo de actividad que se desarrolla en cada uno de ellos se da en esta materia un refuerzo de los contenidos de trekking y principalmente un mayor énfasis en los contenidos de escalada. Los lugares en los que la práctica se da con nieve fueron mayormente visitados en los primeros años, se observa que comienzan a ser menos relevantes en los últimos años. Esto puede deberse al cambio en la configuración del plan de estudios del año 2003, al ajuste en relación a las incumbencias de un Profesor de Educación Física y al ajuste en relación a los intereses y posibilidades de su rol profesional.

Se debe hacer notar que a partir de los programas del año 1999 se observa que junto a la identificación del lugar y la duración se establecen los contenidos a trabajar en cada salida en particular. Esto demuestra un nivel de explicitación que se logra con el correr del tiempo, a partir de experiencias y reflexiones sobre la enseñanza. Además a partir de 2006 se incorpora la cantidad de horas académicas para cada salida independientemente de la duración en cantidad de días.

Un modo de analizar el distanciamiento que empiezan a tener las prácticas en marcos educativos respecto al modo en que se dan en el contexto original, tiene que ver con la búsqueda en este último de nuevos lugares alejados de práctica, lo que conllevaría mayor tiempo requerido y condiciones de seguridad poco controladas. Las salidas propuestas en el marco del profesorado son cercanas, de fácil acceso, en este sentido son acordes a las posibilidades de aplicación de contenidos en el ámbito educativo.

Con una duración acotada e incluso de media jornada, se pueden desarrollar prácticas de escalada en roca, con la modalidad de top-rope, rappel escuela, muro y mini muro, tránsito por cuerda fija o tirolesa, serían transferibles a jornadas de trabajo en escuelas, colonias vacacionales o clubes.

La disposición de lugares para la práctica de actividades como la escalada en condiciones de seguridad y con intencionalidad educa-

tiva, es decir la disponibilidad de sectores escuela requiere de equipamiento⁴² específico.

En este sentido durante los primeros años los docentes del profesorado realizaron equipamiento del sector de Piedras Blancas, utilizaron el sector de Virgen de las Nieves (Sector de práctica preferentemente usado y equipado por el Ejército, pero abierto a la práctica públicamente). En los últimos años la práctica de apertura y equipamiento de vías⁴³ fue realizado en el marco de las asignaturas de DREI y DREII. Entre 2008 y 2009 se equiparon 3 vías nuevas en la zona de Cerro López y se mejoraron zonas cercanas al refugio, también se equiparon con seguros fijos sectores de la travesía a la aguja “El Dedo”. Entre 2012 y 2016 se equiparon tres vías nuevas de escalada y se mejoraron vías existentes y se colocaron anclajes fijos⁴⁴ en un paso de la travesía refugio Manfredo Segre a Refugio López y/o a Cerro Negro o Pampa Linda. Durante 2015 se equiparon 7 rutas y se colocaron 27 parabolts⁴⁵ en la zona de Villa Llanquin, Neuquén. (López, Schneider, & Palacio, 2016)

4.3.4 Andinismo II y Deportes Regionales Estivales II.

4.3.4.1 Los docentes a cargo

La materia Andinismo II comenzó a dictarse por primera vez en el año 1993. Se encuentra ubicada en el 4to año de la formación del profesor de Educación Física del PEF-CRUB-UNCo. Se dictó bajo esa denominación hasta el año 2004, momento en que por la implementación del Plan de estudios del año 2003 cambió a Deportes Regionales Estivales II. Durante el 2004 y 2005 convivieron alumnos de los dos Planes de estudios, hecho que se modificó para el año siguiente.

Los temas tratados aparecen como una profundización de lo visto anteriormente. Se circunscriben básicamente al trekking y la escalada. Aparece con mayor despliegue el contenido de nieve que estaba poco presente en las materias anteriores.

⁴² Se considera equipar a la acción de dejar instalados anclajes fijos en roca para su posterior uso en la actividad de escalar en roca (en este caso)

⁴³ Se considera vía de escalada al itinerario que debe seguir un escalador para progresar en este caso en la pared de roca.

⁴⁴ Anclajes: de modo sencillo es todo aquello que no es propio de la roca y ayuda a progresar en la escalada de la vía ofreciendo puntos seguros para asegurarse a la pared de roca. También se utiliza el concepto en nieve y hielo. Los seguros fijos son anclajes que quedan en forma permanente en la pared de roca.

⁴⁵ Parabolt: Perno de auto expansión. Se coloca con la ayuda de un taladro, haciendo el agujero como mínimo de la medida del parabolt.

Esta es la única materia del profesorado que mantuvo siempre al mismo profesor a cargo de la Cátedra. Se trata de Máximo Schneider quien posee la habilitación como Guía de Alta montaña de la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM) y de la Unión Internacional de Asociaciones de Guías de Montaña (UIAGM) Es Instructor Nacional de escalada. (Entrevista docente a cargo Andinismo II/DREII) Una vez más desde sus inicios la actividad estuvo llevada adelante por personas con alta capacitación en actividades de montaña, sin título de grado y con escasa experiencia en docencia universitaria.

Recién en el año 2002 aparece como integrante de la Cátedra el Profesor Gabriel Bondel quien era graduado del PEF-CRUB-UNCo. con habilitación del curso de Guía de montaña de la AAGM, quien fuera ayudante de DREI y II. De manera inversa quien acompañó desde el inicio las actividades de Andinismo II fue el Guía Eduardo López quien obtuvo el título de Profesor de Educación Física del CRUB-UNCo. En el año 2002, quien llevara adelante la cátedra de Andinismo I y DREI.

Hasta ese momento no se observó presencia de docentes de Educación Física en la cátedra. En el año 2011 ingresa a DRE II un Guía y Profesor de Educación Física que no se graduó en el CRUB-UNCo. Se observa su aporte en escalada en muro artificial dado que desde su ingreso aumentaron las prácticas en ese estilo de escalada.

La mayor parte de los docentes que acompañan las materias de Andinismo II y DRE II también forman parte de las materias de Andinismo I y DRE I. En los años 2013 a 2015 se observa presencia de ayudantes ad honorem y ayudantes alumnos.

4.3.4.2 De contenidos y programas

Una particularidad observada en los programas de esta materia es que en cada unidad se menciona si el contenido es de carácter teórico, práctico o teórico-práctico. Hay ciertos contenidos que son abordados solo desde la teoría, sin necesidad de aplicación práctica. A lo largo de los años la cantidad de Unidades tratadas en el programa fue entre 6 y 8. Y las temáticas variaron mínimamente, podríamos decir que acorde a los avances en el conocimiento de la actividad y como consecuencia de la implementación del plan de estudios de 2003, que originó el cambio de denominación de la materia.

El primer contenido que aparece es el de **seguridad y progresión en roca:**

(Teórica). Seguridad y progresión en roca Seguridad y Factor de caída. Técnicas de seguridad y guiada. Táctica para escalada en roca. Terminología y descripción de rutas. (Programas 1993 a 1999) Escalada en top-rope, sistema de cuerda fija, progresión real en roca y rappel real y en escuelas. Anclajes: Clavos, empotradores mecánicos, permanentes y naturales. Factor de caída. Técnicas de seguridad y guiada. Táctica para escalada en roca. Terminología y descripción de rutas. Entrenamiento general y específico para roca. Escalada deportiva. Análisis de los sistemas de aseguración actuales para principiantes, medios y avanzados. Cuerdas: simples y dobles, distintos usos y situaciones. (Programas 2000 a 2002) Anclajes: Naturales, móviles, pasivos y fijos (Parabolics y químicos) Reuniones. Escalada real y seguridad, Análisis de los sistemas de aseguración actuales para principiantes, medios y avanzados. Tirolésas, armado y pasaje. (Programas 2003 a 2015)

Desde la teoría son mínimas las diferencias que se observan entre programas de diversos años, sin embargo aparecen mayores precisiones en los actuales, lo que podría estar demostrando una mayor adaptación a las demandas y formatos propios de la institución universitaria.

La escalada en roca sigue siendo uno de los contenidos principales de esta asignatura, veamos entonces desde la condición práctica como se define desde los programas.

(Práctica). Seguridad y progresión en roca. Revisión de encordado, seguros intermedios, puestos de relevo, rappel y cordada en acción. Ampliación de métodos de seguro. Técnicas de escalada para avanzados. Técnicas especiales de guiadas. Cuerda fija, escalada artificial I, Vivac en pared. Seguridad y factor de caída. Escalas de mediana dificultad. (Programas 1993 a 1999) se agrega escaladas de mediana dificultad. Nudos: Revisión de los de Andinismo I más bloqueo del dinámico, llano, macramé, mariposa, 8 direccional, lorenzi y/o guarda. Desaparece escalada artificial y Vivac en pared (Programas 2000 a 2002) Aparece prácticas con cuerda de arriba y rappel. Armado y práctica. Distintos métodos de dar seguro. Revisión y ampliación de técnicas de escalada. Cuerda fija, armado y pasaje. Escaladas de mediana dificultad. Desaparece técnica de escalada para avanzados (Programas 2003 a 2015)

Nuevamente aquí las modificaciones son mínimas quitando a lo largo de los años aquellos contenidos de mayor complejidad y de difícil aplicación para docentes de Educación Física.

El lugar en el que mayor variación hemos encontrado aunque el contenido perdure es en el tratamiento de **la nieve y el hielo**. Su variación no fue significativa desde la teoría pero sí lo fue desde la

práctica. Inicialmente se buscaba un grado de dificultad superior cosa que se correspondería con el proceso propio de avance en las actividades de montaña, sin embargo los ajustes se dieron para conformar aquellos contenidos que resultaran significativos desde la perspectiva de la enseñanza en el ámbito de la Educación Física. Nuevamente se trató de un proceso con avances y retrocesos que no fue lineal y que sigue ajustándose a lo largo de los años.

(Teórica). Seguridad y Progresión en hielo. Equipos para hielo y nieve. Técnicas de seguridad y guiada. Avalanchas y diferentes tipos de nieve y hielo. Organización salida a Mendoza Cerro Rincón 5500 ms. o Cerro Plata en Mendoza más de 6000 ms. Congelamiento e hipotermia. Fisiología y adaptación. (Programas 1993 a 2002) Se agrega. Estudio de la nieve. Agentes formadores, distintos tipos, metamorfosis, cohesiones, formación de aludes, congelamiento e hipotermia, fisiología y adaptación a la altura, análisis de una salida a un cerro de altura, rescate en grietas. Distintos tipos de encordado y marcha sobre glaciares. (Programas 2003 a 2005) se agrega análisis del terreno y manto de nieve. Necesidad y búsqueda con ARVA. (Programas 2006 a 2015)

Las variaciones se dan por un lado por dejar de realizarse la salida de altura a Mendoza y por el avance tecnológico en la determinación de perfiles de nieve, y búsqueda con ARVA. Otro contenido que aparece para luego desaparecer es el referente a rescates en grietas. Contenido elevado para las incumbencias de los Profesores de Educación Física. Más aún si se considera que éste era un contenido que se trabajaba también desde la práctica aumentando el riesgo para los estudiantes en formación. Revisemos los contenidos de la práctica en nieve y hielo.

(Práctica). Seguridad y progresión en hielo. Revisión de progresión en nieve. Ritmo y huella. Técnicas de detención de caída. Nociones básicas de la utilización de piqueta y crampones para travesía. Técnicas básicas en hielo. Encordado, marcha sobre glaciares, Técnica de 12 puntas. Utilización de dos herramientas. Rappel en hielo. Cuerda fija. Rescate en grietas. Vivac en hielo y nieve, Cuevas de hielo. Técnicas de seguridad y guiada, escalada de mediana dificultad. (Programas 1993 a 2002) se agrega Técnica de 10 y 12 puntas. Reuniones en hielo. Sondeos, trabajos con ARVA, Estudio de perfiles, Trapecio Noruego. Escaladas de baja y mediana dificultad. Se quita el contenido de Vivac en hielo y nieve y cuevas de hielo (Programas 2003 a 2012) A estos contenidos se agrega Distintos tipos de test de inestabilidad y anclaje en Nieve (Programas 2013 a 2015)

Durante algunos años también se trataron temas de **avalanchas**.

Teórico-Práctico Avalanchas Agentes formadores, distintos tipos de nieve, Metamorfosis, Sondeos, Trabajos con Pieps. Estudio de perfiles (Programas 1994 a 2002)

Las prácticas en hielo y nieve fueron disminuyendo en su complejidad, simplificándose para una formación más ajustada a las incumbencias del Profesor de Educación Física con orientación.

Respecto al contenido del **Trekking** se observa que en los primeros años son tratados en relación a la aclimatación de altura y a las condiciones fisiológicas que se corresponden con ese tipo de trekking. Y por otra parte a la articulación con la docencia. Mientras que en los años posteriores se refieren a los trekking de baja y media dificultad técnica.

Teórico-Práctica: Fisiología alimentación y adaptación a la altura. Combustible para el ejercicio. Composición del cuerpo, nutrición y rendimiento. Sistema de transporte de oxígeno, respiración, circulación y sus adaptaciones a la altura. Alimentación a baja, mediana y gran altitud, práctica en las salidas. Manejo de grupos. Vivencia, manejo de grupos, técnicas de guiada. Puntos importantes en la enseñanza de las diferentes técnicas. (Esta unidad comprende la organización y práctica con alumnos de nivel medio. Trabajo de un día de duración) (Programa 1993) El ejercicio de la docencia vinculado a las actividades de trekking estuvo presente en los programas de 1998 a 2002 en los que se realizaron prácticas de residencia. Trekking y travesías con y sin dificultad técnica. Manejo de grupo, elección de itinerario, trabajo de guiada. (Programas 2003 a 2004) Planificación y organización. Manejo de grupo. Lectura del terreno y elección de itinerario. Prácticas de guiada. (Años 2006 a 2015)

Los aspectos de **docencia** fueron complementados en los últimos años con contenidos de tipo actitudinal que quedaron expresados de la siguiente manera. **Contenidos actitudinales.** Durante el cursado se hará énfasis en los contenidos actitudinales de cuidado personal y del grupo de convivencia, respeto a sus compañeros y docentes, respeto por el pensamiento ajeno, compromiso en las tareas grupales, desarrollo de la autonomía, la solidaridad y el compromiso con la sociedad en la que viven, desarrollo de las habilidades organizativas. Toma de conciencia de conservación e interrelación con el medio. (Programas 2004 a 2015)

Un contenido que aparece también a lo largo de todos los años y que se va modificando de acuerdo a los avances de la tecnología es

el de la **Orientación y georeferenciación**. Así podemos visualizar en los primeros años el trabajo con los elementos básicos de orientación mientras que en los últimos no solo se agregan elementos como GPS sino también programas que permiten realizar interpretaciones, itinerarios entre otras cosas.

(Práctica). Orientación durante las salidas Utilización de brújulas, mapas, cartas, puntos cardinales y naturaleza. Hora y puntos cardinales. (Programas 1993 a 1998) se agrega puntos cardinales y naturaleza. Uso general del GPS y altímetro. (Programas 2000 a 2010) A ellos se agrega el concepto de triangulación y navegación y el de uso de software para GPS. (Programas 2011 a 2015).

Un contenido que apareció solo en los primeros años y que fue trabajado en conjunto con la Cátedra de **Primeros auxilios** es el que refiere a **(Teórico-Práctica)** Primeros auxilios Prácticas de primeros auxilios en salidas. Examen del herido, reanimación, Control de hemorragia, desinfección de heridas, fracturas, inmovilización Evacuación de heridos. (Programas 1993 a 1996).

La complejidad de los temas es mayor en la medida que se avanza en la formación Junto a ella los sistemas de evaluación resultan ser también complejos.

Al igual que en todas las materias de la formación en montaña se mantiene la lógica de las evaluaciones Teóricas y Prácticas. En relación a las primeras se ha optado por exámenes de tipo escrito al menos uno por cuatrimestre. En cuanto a la evaluación de la parte práctica resulta interesante la cantidad de adaptaciones que se han ido dando.

En primer lugar se diseñó un sistema de puntuaciones para las salidas a la montaña de las que se obtiene un valor total al que generalmente se le establece un puntaje mínimo que se consigue con la sola asistencia para estar en condiciones de ser evaluados. Por otra parte se ha ido ensayando en modalidades que van desde la evaluación en cada una de las salidas como nota de tipo conceptual general hasta instancias especiales de evaluación práctica. En todos los casos la materia se considera promocional a partir de la obtención de notas superiores a los 7 puntos en programas de los primeros años (1993 a 2000) y 8 puntos en los últimos (2001-2015). Esto indicaría que los estudiantes que obtuvieran dichas puntuaciones en teóricos y prácticos no deberían rendir final de la materia. Respecto a quienes obtuvieran notas inferiores a esa y superiores a 4 puntos deberían rendir examen final. En este caso se establece que los exámenes finales se componen de dos partes: Una teórica que puede ser rendida en cualquier fecha de las estipuladas por el Calendario Académico y la parte práctica que consta de

una instancia en roca y una parte en nieve (en fecha determinada y sujeto a condiciones climáticas).

4.3.4.3 Salidas de montaña o clases en aula natural

Al igual que en las otras materias de formación en montaña uno de los principales aspectos que aparecen en todos los programas es el de las salidas prácticas. Por ello a continuación se analizan la cantidad de días de salidas en el año, duración de las mismas, selección de destinos, contenidos trabajados y en particular en esta oportunidad se analizarán también las mejoras en la condición de orientación y utilización de GPS para el establecimiento de itinerarios georeferenciados.

Cuadro 14: Duración de las salidas por año, materias Andinismo II y Deportes Regionales Estivales II

Años /Materia	1991-1993	1994-1996	1997-2002	2003-2015	Total promedio
Andinismo II /DREII	32	36	28,5	17,41	23,15

Fuente: Elaboración personal en base a programas de Andinismo II y DRE II

La cantidad de días propuestos para salidas fue disminuyendo con el correr de los años. El promedio para todos los años es de 23,15 días. Quedando fijado el valor más frecuente entre los 15 y 17 días. El principal factor de disminución fue la supresión de las salidas de mayor duración entre 7 y 10 días que se dieron entre los años 1993 y 2002 y fueron abandonadas desde el año 2003.

También se observa que se dio un aumento de las salidas de medio día. En especial las que tienen que ver con las prácticas de escalada en sectores cercanos a la ciudad (Piedras Blancas en Cerro Otto, Virgen de las Nieves en cruce de camino a Catedral y Muro Artificial en club Los Pehuenes)

Revisemos a continuación los lugares de práctica seleccionados. Aquellos lugares que fueron mencionados entre uno y cuatro años son: Co Bonete, Cerro Rincón (Mendoza) Laguna Negra, Fray Elguea, Laguna Jung, zona Mascardi, zona de Estepa y Volcán Lanin 3770 ms.

Los lugares de práctica permiten identificar a la escalada como el contenido más desarrollado junto al trekking. Por las zonas visi-

tadas en las que existe carga de Nieve podemos ver que este contenido se trabaja en la materia.

Resulta destacable el uso de muro artificial recién desde el año 2003 y desde ese momento presente todos los años. La exploración de los contenidos de escalada en muro artificial tiene potencial para el desarrollo de la habilidad motora del trepar desde la mirada de la Educación Física.

Cuadro 15: Lugares y años de salidas Andinismo II y Deportes Regionales Estivales II

Lugares	Años	Total Años
Piedras Blancas	1993 a 2015	23
López	1993 a 1996 y 2003 a 2015	17
Zona Meiling Tronador	1993 a 2010	16
Glaciar Castaño Overa Tronador	2000 a 2015	16
Frey	1993 a 2003 y 2010 a 2015	16
Muro Artificial, Velco y Ñirihuau	2003 a 2015	13
Chall Huaco	2004 a 2015	12
VillaHorrible	2003 a 2011	9
Co. Plata 6310 ms. Mendoza y Co. Catedral	1994 a 2002	8
Jakob	1993 y 2004 a 2010	8
Co. Cella	2004 a 2010	7
Volcán Osorno	1993-2004 y 2011 a 2014	6
Ventisqueros Negros	1993 a 1998	6
CRUB	2011 a 2015	5

Fuente: Elaboración personal en base a Programas de Andinismo II y DRE II

“...Sí, me la imagino como dentro de la escuela, avalado por la escuela, y sí, sí, desde todos los días como puede ser que los chicos tengan para jugar un mini muro sin el profesor, con el profesor,

que el profesor de Educación Física aparte de los demás contenidos le muestre simplemente con que tengan una iniciación después los chicos ya se quedan jugando que eso después, eso puede llevar a salidas a la roca o de campamento, armen un campamento para ir a escalar sí, sí, totalmente.(...) el mini muro lo dejás en el patio de la escuela y no necesitás ningún supervisor por decirlo porque es casi imposible que haya un accidente, no hay muchos accidentes en el mini muro, si está bien diseñado no hay y en muro en cambio ya requiere que haya alguien que esté observando que es lo difícil, la escalada con arnés puede ser un contenido pero ya requiere una infraestructura que pocos colegios podrían llegar a tenerla no.” (Entrevista Ayudante 1 DREI y DREII)

También se debe destacar que se utilizó la zona de emplazamiento del Centro Regional Universitario Bariloche desde el año 2001 para la realización de prácticas de tirolesa recreativa en el exterior del recinto y aprovechando la cantidad de árboles que hay en las inmediaciones. Vemos desde este ejemplo como un contenido propio de las actividades de montaña e incluso de un alto nivel técnico dado que la tirolesa se utiliza en condiciones de rescate, fue adaptándose hasta conformar un contenido recreativo de interés para la Educación Física, fácilmente practicable en otros sectores, no solamente en la montaña.

Las salidas de mayor duración eran las que se hacían a sectores alejados de la zona de influencia y tenía como principal objetivo trabajar en las condiciones de altura en la montaña, cosa que no se podía obtener en la región. Sin embargo el contenido de altura dejó de darse, consideramos que este es otro de los ajustes que corresponden al visualizar la posible función de un docente de Educación Física que raramente se enfrentará a tener que realizar una travesía de altura con un grupo de estudiantes.

Desde el año 1996 en los programas de la asignatura se establece qué contenidos se trabajarán en cada una de las salidas de modo explícito. Es un modo de legitimar las salidas a la montaña, y al mismo tiempo organizar los modos de dictado de los contenidos en su faz práctica.

Por último queremos mencionar que además de la necesidad de lugares escuela o equipados para la práctica de la escalada de los que se habló al analizar la cátedra de DREI y en el que se comentaron experiencias de apertura de vía y equipamiento de rutas entre las cátedras de DREI y DREII, se han podido realizar experiencias valiosas con el uso de GPS. Se relevaron sectores de trekking con y sin dificultad técnica en zonas del Cerro López y Cerro Negro en el Parque Nacional Nahuel Huapi y en la zona de Villa Llanquín, distante unos 40 km al noreste de la ciudad de San Carlos de Barilo-

che mediante GPS. A partir del relevamiento se obtuvieron diversos y específicos waypoints⁴⁶ y tracks⁴⁷ sobre senderos de las zonas mencionadas. Esta información fue puesta a disposición de dos proyectos nacionales que tienen como objetivo la difusión de información adaptada para ser usada de forma libre en mapas ruterros, topográficos y náuticos de nuestro país, Chile, Bolivia, Paraguay y Uruguay. (López, Schneider, & Palacio, 2016)

De esta manera podemos reflexionar sobre la importancia de utilizar y acondicionar los medios naturales como verdaderas aulas de aprendizaje.

Un último aspecto a contemplar es el de las prácticas asistidas como modo de subsanar la dificultad de los estudiantes para desarrollar prácticas fuera de los momentos de cursada por falta de equipamiento. En las primeras etapas del profesorado se prestaba el equipo a quien lo solicitara pero eso tenía dos dificultades. Por un lado no existían responsables a cargo de la actividad, es decir no se sabía si el equipamiento se estaba utilizando correctamente o si existía riesgo por mal uso por parte de los estudiantes y por otro lado se producía un desgaste del equipo no registrado, es decir sin control sobre el mismo.

Las prácticas asistidas serían una especie de clase de consulta pero práctica. Se establecen días de práctica extra en la que los alumnos realizan las actividades que desean reforzar, con presencia de docentes y utilizan el equipo de la institución.

“...Pero a lo que voy es que no buscan, ya sea por falta de tiempo o a veces por falta de equipo, realizar las actividades por sí solos, son muy pocos en porcentaje los que de verdad salen por su cuenta a realizarlas. Esa es una de las dificultades que tenemos hace mucho tiempo. Para intentar paliar un poco esta situación es que existen lo que se denomina prácticas asistidas, que se dan bastante menos de las que tendríamos que dar (...) Si bien la práctica asistida no es ni cumple la función de la práctica personal, propia, ayuda a que el alumno vuelva a repasar lo visto y logre una incorporación más completa del tema ¿no? Porque claramente todas estas cuestiones que están relacionadas con la psicomotricidad requieren práctica y repetición a lo largo del tiempo, y a veces no queda ni como contenido teórico. Porque muchas veces el contenido teórico se refuerza con la práctica misma ¿no? eso pasa

⁴⁶ Waypoints: coordenadas para ubicar puntos de referencia. Coordenadas posición mediante latitud y longitud obtenida mediante GPS (global positioning system: sistema de posicionamiento global).

⁴⁷ Track: significa huella. Recorrido que se reproduce el itinerario que uno realiza en el terreno, obtenido mediante GPS.

en todas las materias. Eso es una dificultad importante (...) La otra dificultad también tiene que ver con esta relación con la economía y que no podemos forzar por demás a tener exactamente todo el equipo y eso también nos lleva a como plantear, en qué momento plantear distintas actividades para que por ejemplo el alumno tenga que, el que no lo puede comprar, alquilar la menor cantidad de veces posible cierta cantidad de equipo necesario para la práctica. Porque claramente y más en un profesorado de Ed. Física a donde tenemos que hacer hincapié en la creación de conciencia en relación al equipo necesario para cada actividad, no podemos permitir desde nuestro lado que el alumno vaya a la práctica sin el equipo adecuando.” (Entrevista docente a cargo AndinismoII/DREII)

Queda claro el énfasis que se da a la necesidad de que el contenido sea reforzado con la práctica dado que se trata de un conocimiento desde lo motriz y queda claramente expresada la limitación que pueden presentar estas actividades en términos económicos dado que el acceso si bien es cada vez más factible (pues hay más producción y menos costo) suele ser oneroso. Por otro lado se observa una nueva adaptación por parte de la institución universitaria que acepta la creación de la práctica asistida como clase de consulta de carácter práctico y dispone tanto del equipo material como de las horas docentes a disposición de los estudiantes.

4.3.5 A modo de síntesis o buscando conclusiones sobre los contenidos y prácticas de las asignaturas del área de montaña

En los primeros tiempos del profesorado se daba la mayor cantidad de contenidos de montaña, y los mismos se expresaban en la cantidad de días en los que se salía a la montaña. Entre los años 1994 y 2002 se dieron la mayor cantidad de días de salida al medio natural.

No solo se daba la situación de establecer mayor cantidad de días promedio interanual sino también se dio una reducción en la duración en días de las salidas, creciendo el número de las de medio día, día entero y máximo 2 días consideradas más acordes con las acciones que los docentes de Educación Física podrían realizar. Se produce el abandono de las salidas de más de 5 días de las primeras etapas.

Una construcción que se va realizando con el tiempo y que tiene sus inicios en la experiencia ganada luego de la aplicación de los primeros planes de estudio y que se visualiza como construc-

ción del último período es el de la estructuración de contenidos a lo largo de toda la formación, de modo complementario.

Esta construcción implica que los contenidos de trekking aparezcan en las tres materias de formación como contenido transversal. Luego los contenidos de escalada en roca, hielo y nieve.

En relación con la escalada se plantea una aproximación desde lo vivencial en el caso de AER, experiencial y técnico en DREI y vinculado al armado y la docencia en DREII.

“...lo que es claro es que se desprende de esta continuidad que quiero decir y bajo la mirada que tal vez me salgo del tema, más de una vez se piensa que lo que damos es contenido a la anterior materia, porque si uno se pone a ver así a grandes rasgos, por ejemplo en Actividades en el Entorno Regional solamente se ve cuestiones de escalada con el fin de ayudar al alumno en ese trayecto en forma vivencial, prácticamente está pensado para que el alumno no tenga que aprender contenidos relacionados con la escalada, más allá de que en el mismo momento aunque lo haga vivencial incorporará cosas. En Deportes estivales I partimos como de cero en relación a los contenidos y a partir de ahí y con una metodología se van realizando actividades con el fin por ejemplo, en el caso de escalada en roca, de que el alumno sepa realizar la actividad de cuerda de arriba, transitar la cuerda fija, realizar un rappel y hacer algunas otras cosas y la diferencia en estivales II, que es casualmente lo que me preguntaste, es que no solo se hace la actividad de forma más compleja, más completa sino que aprenden a armar las actividades, para que como futuros profesores puedan desarrollarla con sus alumnos. La diferencia entonces es, y solo en la parte de escalada en roca, que en entorno regional tienen un fin vivencial que ayuda a la elección, en estivales I aprenden a realizar las actividades planteadas y en estivales II empiezan a visualizar con más claridad, no solo las tienen que saber realizar, sino armar y transmitir a sus futuros alumnos, cosa que al terminar el año, al finalizar el proceso pretendemos que esté bastante asimilado digamos. Esa sería la diferencia solo en las actividades de roca, y por supuesto continuamos con las actividades de trekking, que eso sí ya se comienza como un contenido en entorno, se continua en estivales I y profundiza en la II.” (Entrevista docente a cargo AndinismoII/DREII)

Podríamos decir que la secuenciación de contenidos para este tipo de prácticas responde a una modalidad espiralada o helicoidal. No solo en la recurrencia y ampliación de los contenidos sino en la complejidad creciente que se establece para la práctica como contenido prioritario en una actividad de tipo motriz como es el

trekking y la escalada. Acorde también con la necesidad de conocimiento, apropiación y posibilidad de transferencia dado el contexto de formación docente en la que se inscribe.

Respecto a los contenidos de trekking considerados apropiados para los docentes de Educación Física se destacan los trekking con y sin dificultad técnica hasta 3500 mts de altitud y las travesías. En ellos los temas a desarrollar principalmente son: Orientación, planificación de una salida, equipamiento, seguridad y ritmo de marcha en diversos terrenos. Respecto a los contenidos de escalada se destacan el top rope, el rappel escuela, el tránsito por cuerda fija, la tirolesa y las prácticas en muro y mini muro. En ellos los temas desarrollados principalmente son equipamiento, seguridad y técnicas específicas.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos intentado reconstruir los procesos de circulación, apropiación y consolidación de contenidos de trekking y escalada en el PEF-CRUB-UNCo. Hablamos de proceso de circulación en tanto se realizó un rastreo en relación al conocimiento de montaña como una práctica significativa; de apropiación y consolidación por las formas en que ese conocimiento se transforma en una práctica pedagógica que se consolida en un plan de estudios y en una serie de dispositivos institucionales para transformarlo en una práctica enseñable. De todas maneras consideramos este proceso como algo dinámico que está en constante revisión, permanente movimiento, adaptación y cambio. Hemos hecho un corte en el tiempo para revisar el devenir de este proceso en un caso particular.

Llegados a este punto expresamos que existen desde lo descripto en el trabajo tres esferas de actuación social: La de la montaña, la de la Educación Física y la de la institución universitaria formadora de docentes. Cada una de ellas con tradiciones, reglas, valores, códigos de comunicación, contenidos y conocimientos diferentes.

Los sujetos, actores o agentes que participan en cada una de estas esferas son constructores y construidos de acuerdo a su participación en ellas. En este sentido los movimientos que realizan los agentes dentro de cada esfera están marcados por un hábitus, que siendo producto de la historia, es un sistema de disposiciones abiertas constantemente sujeto a experiencias y afectado por ellas de tal manera que refuerza las estructuras sociales de base o las transforma.

“...La noción de hábitus explica el hecho de que los agentes sociales no sean partículas de materia determinadas por causas externas ni pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico.” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 199)

Cada sujeto que participa en una de las esferas mencionadas posee los conocimientos, que le permiten desenvolverse en esa esfera, pero ¿qué ocurre cuando como en nuestro caso, una parte de esa esfera se quiere instalar como parte de la otra, bajo el contexto de una tercera esfera? Es decir, cuando los contenidos de la esfera de la montaña, quieren pasar a formar parte de la esfera de

la Educación Física en el marco de la esfera universitaria de formación docente.

Decimos que cuando se da esta situación se disparan diversos procesos que podríamos identificar en el desarrollo de nuestro trabajo:

- 1- Proceso de explicitación creciente
- 2- Proceso de transposición didáctica
- 3- Proceso de pedagogización de las prácticas
- 4- Proceso de acercamientos conceptuales
- 5- Proceso de adecuación reglamentaria

1- El proceso de explicitación creciente se da por una necesidad de expresar aquello que es considerado valioso en el ámbito de la montaña para que sea entendido por las otras esferas. Por otra parte, a partir de las reflexiones que los agentes realizan, en este caso los docentes de las materias del área en diálogo con otros, y con su propia experiencia se empiezan a visualizar explicitaciones que se reflejan en la complejidad creciente que asumen los Planes de estudios y los programas de las asignaturas, en la redacción de los protocolos de seguridad, entre otras cuestiones.

Este proceso puede leerse desde la perspectiva teórica de la construcción del discurso pedagógico que aporta (Bernstein, 1997). *“...El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (...) En el proceso de descolocación y recolocación, el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta hasta otra virtual o imaginaria (...) Es un principio recontextualizador que se apropia de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos.”* (Bernstein, 1997, p. 189)

En este sentido proponemos que la explicitación de la que hablamos responde a la construcción del contenido del trekking y la escalada, desde una perspectiva que lo recontextualiza con la lógica del discurso pedagógico.

Según el autor el proceso básico del discurso pedagógico en el que se desarrolla de recontextualización se produce en dos órdenes el discurso instruccional que regula el desarrollo de competencias y capacidades y el discurso regulativo que regula la forma como se construyen el orden, las relaciones y la identidad social. (Bernstein, 1997) Consideramos que las explicitaciones a las que hicimos refe-

rencia también remiten a estos dos órdenes, dado que se van determinando las capacidades y competencias deseables para el contenido de trekking y escalada y a la vez se encuadran en el contexto del profesorado de Educación Física, dando cuenta del proceso de recontextualización necesarios para su adecuación en formato pedagógico.

2- El proceso de transposición didáctica que resulta necesario ante cualquier conocimiento que deba ser transmitido en el marco educativo, en este caso se da para lograr la transposición de un saber práctico. Por ello se realizan las adaptaciones que establecen las secuencias de presentación de los conocimientos, primero el trekking, luego la escalada en roca y por último el desplazamiento en la nieve. La adaptación del contenido de rappel a la construcción del rappel escuela, la adaptación de la tirolesa de rescate a tirolesa recreativa, son algunos ejemplos que nos muestran las transformaciones que se fueron dando a lo largo de la historia.

3- El proceso de pedagogización de las prácticas, implica que en todo momento esté presente la visión de que se trata de la formación de un docente que tendrá a su cargo en el futuro llevar adelante las prácticas con intencionalidad educativa. Esto propone un límite a ciertas actividades, que permite seleccionar contenidos que sean transferibles a lo educativo en marcos de seguridad. El abandono de la práctica de escalada de primero, del trekking de altura, y de la escalada en hielo, responden a esta lógica. También se cuestiona desde esta perspectiva el valor de “curtirse en la montaña” expresión utilizada en los primeros tiempos del profesorado para significar que las múltiples experiencias en condiciones incluso desfavorables es lo que vale para apropiarse del conocimiento requerido en la montaña.

4- El proceso de acercamientos conceptuales implica revisar las prácticas de montaña desde los parámetros conceptuales de las otras esferas, en particular de la Educación Física, por eso la mirada del trekking vinculada a la habilidad motora del caminar y de la escalada vinculada a la habilidad del trepar por un lado y al eje de vida en la naturaleza que en ámbitos geográficos montañosos como la localidad de San Carlos de Bariloche, cobran especial significación.

5- El proceso de adecuación reglamentaria implica que no solo se produce una adaptación de contenidos desde la esfera de la montaña hacia la Educación Física, sino que también la esfera Universitaria debe adecuar sus pautas de funcionamiento para recibir las prácticas de montaña con sus particularidades. De ello dan cuenta las adaptaciones curriculares en los sucesivos planes de estudios, la transformación de calendarios académicos diferencia-

dos, la convalidación de protocolos de seguridad para las prácticas que se aplicarían también a todas las salidas que se realizan en marcos educativos en la institución universitaria.

También habla de ello la contratación de seguros y transporte, es decir la definición de la logística que implica la implementación de actividades de montaña.

Los procesos que acabamos de describir y seguramente otros se producen de modo continuo, esto quiere decir que no concluyen, se reeditan permanentemente. En este sentido la metáfora de la trama sigue estando vigente. Entre la urdimbre y la trama, los actores tejen según su conocimiento del oficio y la evaluación de posibilidades. Los hilos parecen hilados a mano, por lo que poseen una estructura que reconoce grosores diferentes y posibles anudamientos. En la construcción del tejido o tapiz curricular se dan procesos de solapamientos, yuxtaposiciones y por momentos un hilo aparece con mayor protagonismo para quedar luego por detrás de otro. En esta imagen la construcción de figuras se da en permanente cambio, pero también sostenida por la estructura particular del telar.

Desde una mirada histórica se debe entender que las propuestas curriculares que hallamos en los diversos Planes de estudios del PEF-CRUB-UNCo. fueron construcciones que contenían en su interior una concepción respecto a la formación docente, la montaña en articulación con un contexto socio-histórico regional.

Se constituyeron en su carácter de propuesta curricular, al decir de Stenhouse, 1987 en verdaderas propuestas educativas abiertas a discusión y crítica, en permanente búsqueda de implementación práctica en el ámbito de la Educación Física.

En este sentido, el autor plantea la necesidad de basar el desarrollo del currículum en la práctica y para ello resulta necesaria una dimensión reflexiva que interroge las propuestas curriculares en su doble dimensión de proyecto y de realidad (aquello que sucede en las instituciones educativas). Se considera que las diversas propuestas curriculares que se analizaron en el presente trabajo como tramas de construcción, han operado al igual que una receta culinaria “...es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba.” (Stenhouse, 1987, p. 29) Es a partir de las interacciones, los ensayos y la reflexión práctica que se modifican los contenidos curriculares en los planes de estudios que analizamos, así como las experiencias docentes interpelan a los lineamientos curriculares generales y redefinen sus programas de enseñanza.

“...el ensayo, en el sentido pleno de la palabra: la pieza de prueba de arte o de música, de tecnología del diseño o de análisis

ecológico. Los profesores perfeccionan este tipo de estimación no analizando un proyecto en objetivos de conducta, sino debatiendo el trabajo con los alumnos de manera que a través del debate se conciben las normas de juicio” (Stenhouse, 1998, pp. 128-129)

En la búsqueda de relaciones entre la Educación Física y los contenidos de montaña, se pudo dejar planteada la posibilidad que el eje de vida en la naturaleza (propio de la Educación Física) brinda para las actividades de montaña. Sin embargo aún se deben producir amplios debates en torno a la pertinencia de los contenidos de montaña en la formación en Educación Física. Por los niveles de desarrollo que han tenido en nuestro país, diríamos que aún no se ha logrado el reconocimiento de los mismos como propios del campo.

Sin embargo como se ha explicitado hay experiencias incipientes en otros profesorados del país y en profesorados de otros países. Por otro lado, la aparición de referencias concretas a actividades de montaña como el trekking y la escalada en lineamientos curriculares de nuestro país, y en particular de la provincia de Río Negro, nos muestran que el debate se ha iniciado y que los mismos detentan cierta legitimidad.

También se abre un interrogante respecto a la regionalidad como horizonte de posibilidad para las propuestas curriculares de nuestro país. Así como en otras disciplinas resulta genuina la incorporación de contenidos específicos de la región (como en ciencias sociales en las que la historia y geografía regional son contenidos diferenciados en el territorio nacional) podríamos preguntarnos si los lineamientos curriculares para la Educación Física, podrían ofrecer la posibilidad de dejar espacios abiertos a la delimitación de contenidos de vida en la naturaleza según la región que se habite. De este modo se podría explorar las posibilidades que las actividades al aire libre pueden ofrecer, por ejemplo: de montaña (como las analizadas u otras) o vinculadas con los cuerpos de agua, (Por ejemplo nado en aguas abiertas, remo, vela) cuando la geografía así lo permite u otras vinculadas a las tradiciones y prácticas contextualizadas regionalmente.

El reconocimiento reciente (2013) de incumbencias diferenciadas para la orientación en montaña, por parte del Ministerio de Educación para el profesorado de Educación Física del CRUB-UNCo. es otro indicio de procesos de legitimación de estos contenidos para la disciplina.

Adelantamos entonces una propuesta: Los contenidos de trekking y escalada son posibles y deseables para el eje de vida en la naturaleza en la formación de docentes de Educación Física.

Lo que acabamos de expresar nos lleva a una segunda preocupación que fue tratada en nuestro trabajo: ¿Todos los contenidos del trekking y la escalada son posibles y deseables para la formación docente en Educación Física? ¿Existen algunos que sean más pertinentes que otros?

Para intentar responder a estos interrogantes realizamos el análisis de la construcción curricular dada en el PEF-CRUB-UNCo. considerando la dimensión histórica por una parte y las tramas gestadas por diversos actores, prescripciones reglamentarias, saberes situados, contextualizados y recontextualizados.

En el proceso de construcción curricular de los contenidos de montaña se puso en juego la participación de actores que traían consigo saberes desde la práctica (muchas veces naturalizados) que debieron revisarse para lograr su explicitación y readecuación en el contexto de la Educación Física.

La primera intención de los docentes del área fue la de volcar todos los contenidos de las disciplinas de montaña en la formación de docentes de Educación Física. Se provenía de la experiencia de formación de guías de montaña y alta montaña y de practicantes de la actividad con escasa o nula experiencia de formación docente universitaria. Con el tiempo esta visión fue cambiando, en parte gracias a la reflexión en torno a la propia experiencia, la biografía personal; en parte en articulación con otros discursos de la Educación Física y de la Institución Universitaria, en la permanente búsqueda de legitimidad.

Por ello decimos que no todos los contenidos de las actividades de montaña son transferibles o aplicables a la formación del docente de Educación Física, al menos por ahora.

Los docentes, cuando seleccionan contenidos para un programa de estudios lo hacen pensando en la práctica, las actividades, las metodologías, las restricciones, entre otras cosas (Klafki, 1995), lo que ocurre en nuestro caso es que la construcción del contenido se hace al mismo tiempo y en función de las experiencias de enseñanza, es decir que se genera junto a la construcción de conocimientos, una nueva forma de recortar los contenidos.

Los criterios de selección propuestos por (Bourdieu & Gros, 1990), entre los que encontramos aplicabilidad para nuestro caso de análisis, por ejemplo, hemos explicitado la revisión constante de programas e incluso planes de estudios, lo que correspondería al primer principio. Dado el tipo de conocimiento del que se habla, de tipo práctico, técnico, se explicitan en los programas metodologías tal como requiere el segundo principio, principalmente al reconocer a las salidas al medio como base de la formación. Mencionamos la apertura, coherencia y complementariedad al que le agregamos

equilibrio en la secuenciación de los programas de las tres asignaturas de formación en montaña que responden al tercero y séptimo principio. En nuestro caso la factibilidad de llevar adelante el programa consignado en el cuarto principio tiene que ver con la posibilidad de llevar adelante las salidas a la montaña que se planificaron.

A estos principios quisiéramos agregar algunos criterios con los que consideramos que a lo largo del tiempo los docentes fueron construyendo y seleccionando contenidos.

1- La Seguridad: Si la seguridad es un contenido relevante para las actividades de montaña debido a que se consideran de riesgo (Ayora, 2008), (Schubert, 1993), (Schubert, 2002), (Schubert & Stockl, 2007) resulta ser imprescindible en el ámbito pedagógico. Por ese motivo consideramos que la seguridad se constituyó en uno de los principales criterios de la selección y adaptación de contenidos. Se abandonó (por ahora) la escalada de primero, estableciendo como modalidad el top rope y el tránsito por cuerda fija. Se adaptó el rappel al rappel escuela, se planteó la adaptación del contenido de tirolesa de rescate para tirolesa recreativa, entre otros

2- Las incumbencias: El poder definir los niveles de habilitación profesional y el ámbito en que podrían desempeñarse los graduados del PEF-CRUB-UNCo. estableció un horizonte de posibilidades que permitió realizar el recorte de contenidos, por ejemplo trekking con y sin dificultad técnica hasta 3500 mts., escalada en top rope, rappel escuela, etc

3- La disponibilidad de equipamiento e infraestructura: Una limitante a la hora de planificar este tipo de prácticas es la disponibilidad presupuestaria en términos de garantizar el equipamiento necesario para la realización de la actividad. También la disponibilidad de infraestructura, por ejemplo la práctica de escalada en muro y mini-muro dependió de la construcción y acceso a los mismos. El acceso a zonas escuela de escalada implica que las mismas se encuentren equipadas con anclajes fijos para permitir el armado por ejemplo del top rope y del rappel.

4- Lógica interna de la práctica: Los docentes buscaron mantener las bases fundamentales de la práctica de montaña a la hora de transferir los contenidos. En este sentido diríamos que buscaron tanto en las adaptaciones como en la selección mantener la lógica interna de la actividad, entendiendo que *“...La lógica interna de los juegos deportivos se manifiesta sobre todo en las normas del código de juego que provocan comportamientos corporales precisos. El reglamento define un lugar de acción que puede estar en plena naturaleza o ser un medio artificial más o menos acondicionado (estadio, piscina, gimnasio...); predetermina así*

una utilización específica del espacio y una forma concreta de relación con el entorno, marcadas principalmente por la existencia o falta de incertidumbre (rasgos de medio salvaje y vértigo)” (Parlebas, 2012, p. 303)

No solo por aquello que implica para la acción motriz propia de la disciplina, sino también por las tradiciones y valores que se sostienen en las actividades de montaña y que le confieren identidad.

Se debe analizar también la organización y secuenciación de los contenidos y en este sentido se debe destacar que la estructuración que presentan las actividades de montaña como contenido curricular presenta una lógica de estructuración espiralada. Todos los contenidos se presentan desde el inicio pero en cada uno de los tratamientos sucesivos no solo se profundiza sobre ellos sino que se los aborda desde una perspectiva diferente. El hecho de presentar los contenidos de esta manera no solo resuelve una cuestión de secuencia didáctica de lo más simple a lo más complejo, y en cuanto a los requerimientos de la práctica de lo vivencial a la elaboración y conducción de la actividad, sino también las dificultades de implementación en el caso de no lograr las salidas suficientes en cada año. La garantía de que en todos los años se vuelve a ver el contenido colabora en la necesaria ejecución desde la práctica concreta.

A la luz del caso que analizamos podríamos como propone (Stake, 1999) preguntarnos acerca de qué aprendimos del caso de análisis. Si prestamos atención al modo en que se dio el proceso de incorporación de contenidos de montaña en la formación docente en Educación Física podríamos decir a modo de hipótesis que cuando un contenido se quiere incorporar en una nueva esfera pedagógica inicia muy cercano a las lógicas originarias de la disciplina en la que se desarrolla, para luego ir adaptándose a los requerimientos y lógicas de otras esferas. De este modo se conformaría un nuevo conocimiento que si bien pretende respetar las lógicas originarias, debe reescribirse con nuevos formatos. Este proceso se observó tanto en las tramas que se configuraron en los planes de estudios como en los programas de las asignaturas.

Otro aspecto que quisiéramos destacar en nuestras conclusiones desde una perspectiva sociológica es que generalmente las propuestas curriculares se definen desde los centros de poder, en general en las grandes metrópolis, sin contemplar las regionalidades. Esto se da en parte debido a que los Estados Nacionales como construcciones históricas que pretenden organizar la vida en comunidad de los habitantes de un territorio deben tomar decisiones respecto a lo que se considera relevante como componente de identidad nacional en la conformación del ciudadano a través de los

sistemas educativos. Por otra parte debido a la estructura que han logrado (especialmente en Latinoamérica) los Estados Nacionales construidos desde procesos independentistas en los que se ha generado una fuerte dependencia centralista con sede en las grandes ciudades entre otras cuestiones. La nueva perspectiva de la Educación Física en la que se busca recuperar las experiencias significativas de los sujetos, para el desarrollo de una corporeidad y motricidad, situada y contextualizada (Corrales, Ferrari, Gómez, & Renzi, 2010), permiten vislumbrar nuevos espacios para la integración de experiencias de prácticas regionales. Esto no solo favorecería a los sujetos que se verían involucrados con su realidad y su contexto, sino también favorecería al desarrollo local. Nuestro país se encuentra atravesado de Norte a Sur por la Cordillera de los Andes con más de 7000 km de longitud y más de 3.000.000 de Km², nuestra geografía también presenta formaciones rocosas y sierras. Las experiencias como la descrita en este trabajo deben ser miradas como horizonte de posibilidad. En ese sentido sería interesante para futuras investigaciones, relevar otras experiencias, así como también dar lugar al análisis de la inserción laboral de graduados de este profesorado en relación a las actividades de montaña. Dejamos planteada como hipótesis para futuros trabajos, que la formación brindada por este profesorado ha sido más aprovechada en espacios no formales, que en la educación formal. Que se ha dado una pedagogización de las prácticas de montaña, más que una introducción de las prácticas de montaña en los ámbitos pedagógicos.

Por otra parte, si bien los contenidos como fueron definidos presentan la particularidad de provenir del ámbito de la montaña, existen múltiples actividades que tienen aplicación en ámbitos no montañosos. Un ejemplo de ello son las prácticas de escalada en muro y mini-muro o la tirolesa recreativa o los paseos de excursionismo en los que se pueden desarrollar actividades de trekking de baja complejidad. La potencialidad de aplicación de contenidos de montaña en la Educación Física desde el caminar y el trepar no han sido incorporadas aún en la disciplina, o al menos en la disciplina escolar. Sin embargo lo que hemos aprendido del caso de análisis es que son posibles en un marco de seguridad, son deseables como desarrollo integral del sujeto y de las regiones y son posibles de ser transferidos, mediante una transposición didáctica que ha iniciado a escribirse y que seguirá construyéndose a lo largo del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

AAGM. (2011). *Síntesis Histórica AAGM*. Recuperado el 2 de Febrero de 2016, de Asociación Argentina de Guías de Montaña: <http://www.aagm.com.ar/quienes-somos/sintesis-historica/>

Aisenstein, A. (1998). Deporte y Escuela ¿Separados al nacer? *Lecturas en Educación Física y Deportes* <http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>, Año 3 Nro 11 (02/02/2016).

Aisenstein, A. (2006). La educación física en el Currículo Moderno o la historia de de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina 1880-1960). En R. Rozengardt, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 69-84). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aisenstein, A. (2014). Educación física y educación alimentaria: distintos modos de medicalizar la educación corporal escolar. En P. A. Scharagrodsky, *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (págs. 149-178). Buenos Aires: Prometeo.

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

Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Armus, D. (2014). Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación. En P. A. Scharagrodsky, *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (págs. 179-191). Buenos Aires: Prometeo.

Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el medio natural, Un estudiomulticaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Valladolid: Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo social.

Ayora, A. (2008). *Gestión del riesgo*. España: Desnivel.

Beas Jiménez, M., & Blanes Rubia, M. (2010). Posibilidades pedagógicas de la escalada en rocódromos. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 59-72.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En J. M. Brohm, E. Dunning, & Otros, *Materiales de Sociología del Deporte* (págs. 57-82). Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P. (1998). *A economia das trocas lingüísticas: o quer falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Bourdieu, P., & Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*(292), 417-425.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cappelletti, G., & Sabelli, M. J. (2006). *Aportes para la programación de la enseñanza*. Buenos Aires: Material de trabajo. Cátedra Didáctica General. Profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho (UBA) .

Centurion, S. (1996). *La Educación Física en la Universidad: Una investigación acerca de su estatus académico*. Santa María RS Brasil: Disertación de Mestrado.

Chaiklin, S., & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Chiocconi, M., Chiappe, M., & Podlubne, A. (2011). Tiempo libre para recrear El Club Andino Bariloche. En L. Mendez, *Historias en movimiento* (págs. 227-247). Rosario: Prohistoria ediciones.

Cols, E. (2001). Programación de la enseñanza . *Ficha de cátedra*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física*. Buenos Aires: Noveduc.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Tezanos, A. (1996). El Maestro: Entre la Urdimbre y la trama. *Enfoques Pedagógicos*, 14(3), 35-58.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Elías, N. (1993). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.

Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. San Miguel Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gómez, R., & Minkevich, O. (2009). El campo de problemas de la Educación Física: Intento de demarcación disciplinar. En R. Gómez, & L. (. Martínez Alvarez, *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo de la enseñanza* (págs. 17-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gonzalez de Alvarez, M. L. (2006). El profesor Enrique Romero Brest: Ideas innovadoras en la educación y en la Universidad. En R. Rozengart, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 109-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Goodson, I. (1995). *Historia del Curriculum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.

Guber, R. (1991). *El Salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.

Hattingh, G. (2001). *Escalada en roca y escalada de paredes*. Barcelona: Paidotribo.

Hepp, T., Güllich, W., & Heidom, G. (2001). *La escalada deportiva: un libro didáctico de teoría y práctica*. Barcelona: Paidotribo.

Hernández Sampieri, R., & Otros. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hoffmann, M. (1994). *Manual de escalda*. Madrid: Desnivel.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of curriculum studies*, 27(1).

Lagardera Otero, F., & Martínez Morales, J. (1998). Deporte y ecología la emergencia de un conflicto. En M. García Ferrando, & Otros, *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidos.

López, E. (2011). Historia del Alpinismo y Montañismo: algunas notas de su historia para la comprensión del sentido de su práctica. *Jornadas de investigación Profesorado en Educación Física*. La Plata: UNLP.

López, E., Schneider, M., & Palacio, M. (2016). Experiencias "en y desde" la formación docente en Educación Física: aportes de las asignaturas Deportes Regionales Estivales 1 y 2 en actividades de montaña. *1ras Jornadas Sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Lundgren, U. (1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Argentina. (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Física. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.

Ministerio de Educación Argentina. (2012). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario: Educación Física. Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias e Instituto Nacional de Formación Docente.

Ministerio de Educación Río Negro. (2007). *Diseño curricular Educación Secundaria*. Viedma: Provincia de Río Negro Argentina.

Moliner, M. (1990). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Moscoso, D. (2003). *La montaña y el hombre en los albores del Siglo XXI*. Madrid: Barrabes.

Moscoso, D., & González, M. (2004). El proceso de Institucionalización del montañismo en España. *Acciones e Investigaciones sociales*(19).

Municipalidad de San Carlos de Bariloche MSCB. (2016). *Bariloche Turismo*. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de Sitio Oficial de Turismo MSCB: <http://www.barilocheturismo.gob.ar/>

Palacio, M., & Puga, J. (2011). Encuentros entre el Andinismo y la Educación Física: Historia del profesorado del Centro Regional Universitario Bariloche. En R. Rosengart, & F. Acosta, *Historia de la Educación Física y sus Instituciones: Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pallarola, D. (1998). Educación Física Universitaria en la Argentina. *Lecturas en Educación Física y Deportes* <http://www.efdeportes.com/efd11a/efuniv.htm>, Año 3 Nro. 11 (01/02/2016).

Pallarola, D. (2002). Positivismo, normalismo y Educación Física en Argentina. *EF Deportes* <http://www.efdeportes.com/>, 8(52).

Parkin, F. (1999). El cierre social como exclusión. En M. Enguita, *Sociología de la Educación* (págs. 264-271). Barcelona: Ariel.

Parlebas, P. (2012). *Juegos, deportes y sociedades: Léxico de praxiología mortriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pizzorno, F., & López, E. H. (2015). Vida en la naturaleza. En C. (. Carballo, *Diccionario crítico de la Educación Física académica* (págs. 443-446). Buenos Aires: Prometeo.

Reising, M. L., & Alder, I. (2014). El trekking en el trayecto formativo de profesores de educación física: Integrando el enseñar, aprender y enseñar a enseñar en la formación profesional. *Motricidad Humana*, 15(1), 27-33.

Saez Padilla, J., & Gimenez Fuentes Guerra, F. (2005). *Análisis de la oferta formativa en actividades en el medio natural*. Recuperado el 16 de Agosto de 2010, de Revista Digital EF Deportes Año 10 Nro 83: <http://www.efdeportes.com>

Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de Vida*. Puerto Rico: Ediciones CUUP.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Scharagrodsky, P. A. (2014). El discurso médico y su relación con la invención del oficio de educador físico: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada. En P. A. Scharagrodsky, *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (págs. 101-148). Buenos Aires: Prometeo.

Schubert, P. (1993). *Seguridad y Riesgo 1*. España: Desnivel.

- Schubert, P. (2002). *Seguridad y Riesgo 2*. España: Desnivel.
- Schubert, P. (2005). *Seguridad y Riesgo 3*. España: Desnivel.
- Schubert, P., & Stockl, P. (2007). *Montaña y seguridad*. España: Desnivel.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Thompson.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Nacional del Comahue. (1998). *Una historia de 25 años*. Neuquén: Educo.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Winter, S. (2000). *Escalada deportiva con niños y adolescentes*. Munich: Desnivel.
- Wolf, M. (2000). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Zorrilla, J. (2000). *Enciclopedia de la montaña*. Madrid: Desnivel.

Agradecimientos

A Graciela (Gachy) Cappelletti, mi directora y guía, por su dedicación, su escucha paciente, sus recomendaciones. Su acompañamiento en todo sentido sugiriendo bibliografía, corrigiendo, conceptualizando, leyendo, comentando, pensando y empujando. Y principalmente por decir sí al desafío de la formación de una tesis-ta.

A Eduardo (Tato) López, director del proyecto de investigación B169 “El Andinismo en la Educación Física: seguridad, enseñanza y formación docente”, quien brindó información, conocimiento, experiencia y pasión por la montaña. Y principalmente colaboró e impulsó permanentemente la realización de esta tesis en el marco del proyecto que dirige.

A Máximo Schneider, Jorge Puga, Federico Pizzorno, Tomás Vilaríño, Lilen Reising, Inés Alder y María Victoria Goicoechea Gao-
na, compañeros en el Proyecto B169 quienes compartieron cono-
cimientos, discusiones y bibliografía que enriquecieron y amplia-
ron la mirada.

A Montserrat De La Cruz, por su acompañamiento desinteresado, por escuchar, leer, corregir y recomendar bibliografía, por acompañarme y estar presente en los momentos importantes de mi formación.

A los docentes del profesorado de Educación Física, en especial a Adriana Podlubne, al personal no docente, en especial a Patricia Correa, Vanina Barbero y Verónica Levaggi y a las autoridades del CRUB-UNCo en especial a Mónica González, quienes acompañaron el proceso, se brindaron en las entrevistas, y/o guiaron la búsqueda de los documentos que formaron parte del análisis.

A Griselda Leguizamón tutora de la maestría virtual de Quilmes por impulsar mi trabajo y acompañarme en lo académico administrativo y a Laura Manolakis, profesora del Taller de tesis de maestría por conseguirme Directora, orientar los inicios del trabajo y ayudarme a definir el objetivo general con las palabras que yo no encontraba.

A Ada Cora Freitas Frey por el asesoramiento y las recomendaciones que facilitaron la toma de decisiones y por estar siempre dispuesta al diálogo constructivo.

A Marcelo, Sabrina, Guadalupe, Luciana y Rocío Barrera por acompañarme en el desarrollo del trabajo con la paciencia y predisposición de quienes esperan lo mejor de uno.