

## Repensando la formación en Educación Física en la provincia de Río Negro desde una perspectiva intercultural

Agostina Lapuente Romero, *IdIHICS- FAHCE-UNLP*, [agostinalapu@gmail.com](mailto:agostinalapu@gmail.com)

### Resumen

En este trabajo invito a pensar y reflexionar respecto a la interculturalidad en el ámbito de la formación superior en Educación Física, desde un abordaje teórico y un primer análisis curricular de instituciones universitarias y no universitarias que ofrecen dicha formación en la provincia de Río Negro.

Es preciso mencionar que este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio que busca comprender las perspectivas interculturales en el currículum de la formación superior en Educación Física en la provincia de Río Negro (Argentina), tanto en el plano de la prescripción como del desarrollo curricular. Específicamente de cuatro instituciones de dicha provincia: Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física (localidad de Viedma), Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica-Viedma), Universidad Nacional del Comahue (localidad de Bariloche) y la Universidad de Flores (localidad de Cipolletti). A partir de un abordaje cualitativo e interpretativo buscamos construir interpretaciones enriquecidas desde el interjuego de perspectivas sobre una realidad concreta. Por ello, realizaremos análisis de documentos curriculares, entrevistas semi-estructuradas a referentes de la gestión en las carreras de Educación Física de cada institución y grupos focales con docentes de asignaturas previamente determinadas.

En esta presentación compartiré un primer análisis de tres de las cuatro instituciones de formación en EF de dicha provincia: Universidad Nacional del Comahue, Universidad de Flores y el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física. Esta selección obedece al grado de avance en el que me encuentro trabajando actualmente.

Estructuré esta presentación en tres momentos: en el primero desarrollo una aproximación teórica y reflexiva respecto al concepto de interculturalidad; en el segundo comparto un primer análisis de las currículas prescriptas de las instituciones de formación involucradas; y en el tercero propongo reflexiones a modo de conclusiones abiertas.

**Palabras claves:** Formación Superior, Educación Física, Currículum, Interculturalidad.

### Introducción

Invito a reflexionar teóricamente y desde un primer análisis curricular prescriptivo sobre la interculturalidad en la formación superior en Educación Física (en adelante EF) en instituciones universitarias y no universitarias de la provincia de Río Negro. Específicamente

la Universidad Nacional del Comahue, Universidad de Flores y el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.

En un primer momento desarrollaré una aproximación teórica respecto a la interculturalidad; luego compartiré los primeros análisis de los documentos curriculares en cuestión; y por último cerraré este escrito con reflexiones a modo de conclusiones abiertas que nos permitan continuar profundizando y complejizando el tema en cuestión.

## **Desarrollo**

### **Hablemos de interculturalidad**

La interculturalidad es un concepto todo polisémico y un campo de disputa, depende desde dónde y quién lo plantea. Tomo como punta de partida entender que los procesos de dominación colonial son parte del presente, se vincula con un fenómeno histórico que aún perdura, entendido como una matriz de poder donde los conocimientos, subjetividades, el trabajo y las personas son jerarquizadas y gobernadas por su racialización: denominado colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010). Quijano propone a la hora de hablar de colonialidad pensar en lo que denominó “colonialidad del poder” y “colonialidad del saber” (citado en Noboa Viñán, 2005). La primera entendida como la jerarquización que toma a la raza como criterio para clasificar a la población en distintos roles sociales, los cuales forman parte del sistema capitalista, moderno y colonial. Y la segunda hace referencia al eurocentrismo del conocimiento, que niega, invisibiliza y reprime toda aquella forma de producción de conocimientos que no sea europea, blanca y científica. A su vez, Nelson Maldonado-Torres nos propone una tercera dimensión, la “colonialidad el saber”, que conceptualiza como la negación sobre la otra persona, la cual históricamente se centralizó en determinados grupos sociales, etiquetándolos como menos civilizados y poblaciones atrasadas en el tiempo (Walsh, 2005).

Desde la teoría decolonial implica entender la colonialidad en conjunto con la modernidad. No hay colonialidad sin modernidad. Pensando el proyecto moderno históricamente como el proceso en el que la cultura burguesa se constituye como hegemónica; donde impera una concepción lineal y ascendente de progreso. Quienes no han alcanzado el progreso (los criterios eurocentrados), no es que no sean reconocidos, sino más bien esa diferencia es traducida como inferioridad. Siguiendo a Ramírez (2020), históricamente desde la Modernidad la diferencia es jerarquizada e inferiorizada, donde hay una cultura dominante que incorporó e incorpora violentamente sobre lo que es la “otra cultura”. La otredad aparece en la periferia en relación a la cultura hegemónica eurocéntrica, que se transformó en “centro”. Según Segato (2013) en el mundo moderno el mundo es el del Uno, donde todas las

formas de otredad en relación con el patrón universal, el cual es representado por este Uno, terminan constituyendo un problema. Los otros tienen que ser explicados, traducidos y procesados por la operación racional que los incorpora a la grilla universal (Segato, 2013).

La colonialidad del saber actúa colocando en un lugar inferior a todo conocimiento diferente al europeo y anglosajón. Coincidiendo con Gabriel Kaplún (2005) cuando señala que "...los universitarios latinoamericanos estamos siempre más al tanto de las novedades intelectuales europeas o norteamericanas que de lo que producen nuestros colegas latinoamericanos que, para hablar, deben apoyarse en la autoridad intelectual de algún autor "reconocido", mayoritariamente europeo o norteamericano" (p.218).

¿Por qué hablar de interculturalidad en la formación docente en Educación Física? Primero considero que la Educación Superior, y específicamente la formación en EF no quedan exentas del contexto social, político, económico y cultural. Considerando la educación como acción cultural y política, que aporta a la construcción de determinada cultura, maneras de pensar y sentir, como una dirección intelectual y moral que lucha por ser hegemónica (Jara Holliday, 2010). Por lo tanto, es preciso y necesario una revisión de las geopolíticas del conocimiento, entendiendo su carácter de estructuras epistémicas del poder (Argüello Parra, 2015).

Siguiendo lo prescriptivo normativamente, la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, en el artículo N° 2 inciso "c" que tanto el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son responsables en la educación superior de "promover políticas inclusivas educativas que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales" (Ley 27.204, 2015).

### **Un primer análisis curricular de la formación en EF en Río Negro.**

Acá comparto un primer análisis acerca de la perspectiva intercultural en el plano curricular prescriptivo en la formación en EF de tres instituciones de la provincia de Río Negro: Universidad Nacional del Comahue, Universidad de Flores y el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física. Este análisis se acota a los límites de la ponencia.

Primeramente ¿desde dónde voy a entender al currículum? Siguiendo a De Alba (1998), considera a este 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 y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía" (p.80). Es central pensar el currículum como

propuesta política-educativa que implica una lucha de intereses entre diferentes sectores que responden a determinadas perspectivas ideológicas. Desde un posicionamiento crítico, es de interés retomar la perspectiva democrática para pensar el currículum, el cual “debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente” (Guarro Pallás, 2005, p.46). Se considera que los conocimientos no son rígidos e inertes, sino criticables, de carácter reflexivo. El conjunto de conocimientos que es aceptado socialmente deben ser aceptados por toda la comunidad, sin ninguna discriminación ni diferencia de calidad. Y deben ser relevantes para el estudiantado, los cuales se relacionen con la sociedad y se base en la cooperación más que en la competencia. Y debe reflejar la pluralidad cultural, desde todos los sectores que quedamos en posiciones marginales por la hegemonía cultural: mujeres, trans, grupos étnicos, clases sociales postergadas, etc. Esta perspectiva curricular responde una propuesta político-educativa que se articula con proyectos que se fundamentan y aspiran a la justicia social.

Ahora bien, compartiré un primer análisis documental de los planes de estudios y diseños curriculares correspondientes a las carreras de grado de EF de las instituciones que mencioné al inicio del apartado. Me centré en determinados segmentos de dichos documentos curriculares: Fundamentación, objetivos, perfil profesional, incumbencias labores y el mapa curricular. En cada uno de ellos indagué respecto a la presencia de la perspectiva intercultural, si hay indicios de alguna manera en las currículas prescriptivas.

El primer plan de estudios que analicé fue el de la Universidad Nacional del Comahue (UNCoMa) vigente desde el año 2003. Se estructura en tres trayectos y cuatro niveles: Trayecto inicial (duración mínima dos meses), Trayecto común de formación general (duración mínima dos años) y Trayecto de Formación Específica y orientada (duración mínima dos años). En este último trayecto de formación se ofrecen dos orientaciones posibles: Actividades regionales de montaña; y Problemática educativa de la EF.

Presenta a la EF como práctica pedagógica, desde un lugar participativo, cooperativo y solidario, que sea para todos y donde el objetivo es la educación y participación en el movimiento. Busca “orientar una formación hacia una EF “para el cambio”, donde se rompa la dimensión corporal con la homogeneidad, nivelación, disciplina lo reproductor y modélico. El cuerpo y el movimiento como espacios expresivos, comunicativos y unidad afectivo social e histórica” (UNCoMa, 2003, p.5). Cuando se aborda el perfil profesional, se hace mención a una concepción de formación tanto como proceso de apropiación de conocimientos científicos como otros saberes que permitan la reflexión sobre las prácticas profesionales; entendiendo y aspirando a formar profesional que puedan desempeñarse de manera autónoma frente a la

práctica docente. Se considera la práctica docente como social, ética y política. Es de interés recuperar que dentro de los objetivos general de este plan de estudios es que quienes egresen hayan adquirido competencias que demuestren habilidades y destrezas para “el trabajo interdisciplinario, intercultural e intersubjetivo” (UNCoMa, 2003, p.9). Así como también actitudes de respeto hacia el alumnado y colegas sin presencia de prejuicios respecto a la cultura y modos de vida. En la grilla curricular se pueden encontrar asignaturas que en base a la breve descripción, resultan de interés para este análisis, ya que mencionan cuestiones que hacen a la perspectiva intercultural: Historia del Movimiento y la EF, Bases biológicas y culturales de la actividad física I (ambas dos son del Trayecto de Formación General); y de la orientación Problemática educativa en EF encontramos, Sociología, Educación Física y Problemática Educativa I, Educación Física y Problemática Educativa II, Antropología.

Otra de las instituciones que hacen a este análisis curricular es el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física de la provincia de Río Negro, el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Viedma de dicha provincia. Ofrece el Profesorado en Educación Física, y su diseño curricular actual rige desde el año 2015. Se estructura en cuatro años, y tiene tres campos: de Formación General, de Formación Específica y de Formación en la Práctica Profesional. Estos campos se encuentran presentes en los cuatro años del profesorado.

Presenta una fundamentación pedagógica en la cual considera la sociedad como configuración compleja, conflictiva e histórica, donde el mundo globalizado es una realidad social en la que las contradicciones entre sujetos, grupos sociales y naciones existen. Un mundo en el que a su vez persisten intentos de homogeneizar por parte de los sectores sociales con poder y recursos. Plantea que la educación es una práctica social, de acción, histórica y política, entendiendo su relación con el poder. Respecto al conocimiento científico, este diseño considera que el mismo debe ser situado como producción social, atravesado por poderes que lo validan; y plantea entender al currículum desde una perspectiva crítica, considerándolo como “un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades...” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p.19), aspirando a la construcción de un currículum democrático.

Este profesorado tiene entre sus objetivos “promover la reflexión acerca de la problemática de género, diversidad cultural y discapacidad, relacionada con las prácticas corporales y motrices” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 11). Y el perfil de profesional apunta a que quienes egresen tengan una formación teórica,

metodológica y pedagógica del campo disciplinar sólida, siendo capaces de fundamentar sus prácticas profesionales desde una visión transformadora y comprometida.

La tercera institución que hace a este estudio incipiente es la UFLO con sede Comahue. La misma ofrece el Profesorado Universitario en Educación Física y la Licenciatura en Actividad Física y Deporte. Hay títulos intermedios de la Licenciatura: Técnico Universitario en Actividad Física y Deporte en la Naturaleza; Técnico Universitario en Actividad Física y Salud; Técnico Universitario en Entrenamiento Deportivo. En este primer análisis se puede observar que en distintos puntos del plan de estudios de ambas carreras están presentes conceptos y/o términos que hacen a la perspectiva intercultural. En la fundamentación del Plan de Estudios de la Licenciatura se explicita el pensar la carrera desde una perspectiva crítica y compleja, que permita a quienes se gradúen actuar desde nuevos paradigmas que se corran de los reproducionismos acríticos de las prácticas hegemónicas; y propone basarse en valores de inclusión social y equidad. Dentro de los objetivos aparece la noción de diferenciar “el campo del deporte de competición” con el “deporte inclusivo y participativo”; esto es para problematizar y una pregunta al respecto sería ¿el deporte de “competición” no puede ser a su vez inclusivo? Encontramos diversas asignaturas tanto en el Profesorado como en la Licenciatura, que en la descripción de las mismas en dichos planes de estudio, hacen referencia a términos que hacen a la perspectiva de análisis en cuestión. Algunas son: Educación Sexual Integral y Problemática de Género; Prácticas Corporales Ludomotrices Deportivas Populares; Didácticas de las Prácticas Corporales Ludomotrices y Deportivas Inclusoras; entre otras. Las mismas se encuentran distribuidas entre los cuatro años de las carreras.

A partir de esta primera lectura analítica de las currículas prescriptivas de las carreras de EF que ofrece la UNCoMa, el IFDCEF y la UFLO de la provincia de Río Negro, se puede hacer una primera aproximación de que postulan y plasman cuestiones que hacen a la interculturalidad.

### **Conclusiones (inconclusas)**

Siguiendo a Paula Ramírez (2017), me resulta de interés para continuar este análisis en otras instancias pensar en un “descentramiento epistemológico”, donde se revaloricen las cosmovisiones invisibilizadas, los conocimientos de los grupos subalternizados en la formación docente, poniendo en jaque la idea de ciencia como conocimiento universal y superior. Considerando que esta concepción cientificista forma parte de la herencia colonial que distingue qué conocimientos son legítimos y cuáles no.

En este primer abordaje del currículum prescriptivo se pudo observar explícitamente un posicionamiento crítico de la formación en las instituciones superiores. Ahora bien, ¿Se plantea de manera transversal o solo se encuentra en asignaturas aisladas? ¿Cómo esta perspectiva se aborda en el currículum real? ¿Qué nos pueden decir los próximos egresados? ¿Y los docentes?

### Referencias

- Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma otro desde la educación. *Correo del Maestro*, 226, (19), 28-37.
- De Alba, A (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Guarro Pallás, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En Escudero Muñoz, J. y Otros, *Sistema Educativo y Democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (Noviembre, 2015). Ley 27204. *Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior*.
- Jara Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. En *Community Development Journal*, 45 (3), 287-296.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C. (edt), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala. Pp. 213-250
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Física*. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Río Negro.
- Noboa Viñán, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh (edt). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. (pp.71-110) Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.
- Ramírez, P. (2017). La inclusión de la noción de interculturalidad al programa de la asignatura didáctica general en la formación docente universitaria. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 15 (18), 80-90.
- Ramírez, P. (2020). Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en *Furiloché warria Wallmapu mew*. Tesis de Doctorado

en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010) Interculturalidad, en Restrepo, E. & Rojas, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Pp.168-181.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. – 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros.

Universidad Nacional del Comahue (2003). Ordenanza N° 0435. Neuquén, 22 de Diciembre 2003.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.