



La serendipia, entre el sujeto y el objeto de investigación

Serendipity, between the subject and the object of research

Guillermo Raúl Celentano

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP- CONICET), Centro de Estudios e Investigación de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
celentanogr@gmail.com

Juan Agustín Madueño

Universidad Nacional de Luján, Argentina
juanmadueno@hotmail.com

Miriam Piancazzo

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP- CONICET), Centro de Estudios e Investigación de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
miripianca@gmail.com

Recepción: 15 Abril 2024
Aprobación: 26 Abril 2024
Publicación: 01 Agosto 2024

Resumen: En este trabajo se describen las aplicaciones de protocolos de investigación elaborados por un equipo de docentes para indagar la enseñanza de la educación física escolar, desde la perspectiva de los actores, en torno a la construcción del saber hacer. La situación de enfrentamiento del sujeto y el objeto de investigación en las incursiones del trabajo de campo posibilita la producción de acontecimientos cada vez que ponemos en juego nuestros métodos de intervención en la de la realidad educativa analizada. Estos acontecimientos son los datos indispensables para ajustar nuestros protocolos de investigación adecuándolos a las particularidades de nuestro tema de estudio. Esta posición de investigadores abiertos a la comprensión de la realidad educativa indagada contempla el uso técnico de la observación de clase y admite la emergencia de anécdotas azarosas que posibilitan la revisión y replanteo de los registros en el trabajo de campo. La investigación en nuestra experiencia indagatoria señala estos momentos de hallazgos repentinos través de la serendipia. La serendipia es definida como un hallazgo fortuito en medio del hacer, que mejora notablemente lo que originalmente se estaba buscando. Una situación ilustrativa de este recurso se hace patente la idea cuando un colega comenta un concepto en relación con la resolución de problemas que hasta ese momento había pasado desapercibido en nuestros registros, específicamente, argumentaba que una clase que será observada para un proyecto de investigación nunca es el reflejo de las prácticas cotidianas, tanto de alumnos como de profesores, ambos “actúan” de la manera que consideran será la mejor versión de ellos mismos a mostrar. Al exponer este comentario en reunión de equipo se genera un debate en torno al concepto de *Serendipia*, la misma es definida como un hallazgo fortuito en medio del hacer, que mejora notablemente lo que originalmente se estaba buscando. Este comentario espontáneo de un colega disparó una revisión profunda de nuestros protocolos de acceso a las instituciones y la necesidad de armar observaciones que den cuenta del sistema de relaciones que ofrece nuestro objeto de estudio. Este cambio en todos nuestros protocolos de investigación se debió ¿a un episodio de suerte ocasional, o el nuevo mapa de ruta sólo fue posible a partir de nuestra formación previa?



EDICIONES
DE LA FAHCE

Cita sugerida: Celentano, G. R., Madueño, J. A. y Piancazzo, M. (2024). La serendipia, entre el sujeto y el objeto de investigación. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 3(5-6), e033. <https://doi.org/10.24215/29534372e033>



Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución NoComercial Compartir Igual 4.0 Internacional



Palabras clave: Saber hacer, Serendipia, Prácticas profesionales, Teorías, Intervenciones.

Abstract: This work describes the applications of research protocols developed by a team of teachers to investigate the teaching of school physical education, from the perspective of the actors, around the construction of know-how. The situation of confrontation between the subject and the object of research in the forays of field work enables the production of events every time we put our intervention methods into play in the educational reality analyzed. These events are the essential data to adjust our research protocols, adapting them to the particularities of our topic of study. This position of researchers open to understanding the educational reality investigated contemplates the technical use of class observation and admits the emergence of random anecdotes that make it possible to review and rethink the records in the field work. Research in our investigative experience points to these moments of sudden discoveries through serendipity. Serendipity is defined as a chance discovery in the middle of doing, which significantly improves what was originally sought. An illustrative situation of this resource makes the idea clear when a colleague comments on a concept in relation to problem solving that until then had gone unnoticed in our records, specifically, he argued that a class that will be observed for a research project will never It is the reflection of the daily practices of both students and teachers, both “act” in the way they consider will be the best version of themselves to show. When exposing this comment in a team meeting, a debate is generated around the concept of Serendipity, which is defined as a chance discovery in the middle of doing, which significantly improves what was originally sought. This spontaneous comment from a colleague triggered a deep review of our access protocols to institutions and the need to put together observations that account for the system of relationships offered by our object of study. Was this change in all of our research protocols due to an occasional bout of luck, or was the new roadmap only possible from our prior training?

Keywords: Know-how, Serendipity, Professional Practices, Theories, Interventions.

Las estructuras de investigación derribadas por el acontecimiento

Este artículo está organizado a partir uso de una estructura de investigación para ejecutar procedimientos de levantamiento de datos en el trabajo de campo. Allí se interpela con acontecimientos relevantes en el devenir de una realidad educativa escogida como lugar de análisis de las prácticas. El acontecimiento es el elemento contingente, accidental de las prácticas de clase que posibilita entender las lógicas de expresión de una institución educativa. En esta matriz de análisis estructura y acontecimiento mostramos una serie de replanteos ocasionados por un relato surgido en una conversación informal a la salida de la observación de una clase. De manera espontánea, en medio de una charla en el buffet de la escuela, un profesor nos revela detalles que hasta ahora aparecían invisibilizados, ocultos para nosotros. Tan profundo y radical fue ese momento en nuestra historia como equipo de investigación, que motivó debates y reposicionamientos que no sólo incidieron en nuestra manera de interpretar las prácticas de enseñanza que registramos a partir de las observaciones de clases, sino también de nuestros protocolos de investigación.

Antes de este ocasional episodio, nuestro acceso a nuestro objeto de estudio: *El saber hacer en la perspectiva de los profesores* estaba organizado de la siguiente manera:

En primer lugar, seleccionamos escuelas de los niveles primario y secundario, de gestión tanto estatal como privada en La Plata y localidades cercanas (tales como Berazategui, Quilmes, Berisso, Ensenada) ubicadas en el casco urbano y en la periferia.

Tomábamos como criterio la selección de instituciones con dos orientaciones primarias - que los propios colegas nos señalaran a profesores y profesoras que ellos consideraban como especialistas-, o bien elegíamos escuelas en las que la comunidad educativa, en la que las mismas están insertas le confieren un alto grado de valoración positiva.

Una vez acordadas las instituciones seleccionadas se giraba una nota oficial solicitando los permisos necesarios para ingresar a observar clases. La escuela recibía el pedido y luego nos respondía con los horarios y profesores que ofrecían sus espacios de clase para nuestra investigación. A partir de este permiso, nos entrevistábamos con cada profesor, en ocasiones en presencia del equipo directivo y acordábamos una dinámica de observación.

El registro de nuestras observaciones era de entre ocho y doce clases, período que nos resultaba suficiente para poder establecer categorías de análisis de dichas observaciones.

Este material recogido era procesado y seleccionada la información más relevante. Esta selección de datos empíricos era triangulada con entrevistas realizadas a profesores y encuestas a alumnos. Esos productos a su vez se cruzaban con relevamientos bibliográficos para contrastar, complementar las categorías surgidas en los registros de observación, entrevistas y encuestas.

Este nuevo producto a su vez se retomaba en grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Esta manera de investigar se sostuvo con el grueso de nuestro equipo actual durante la ejecución de seis proyectos de investigación. Los resultados de la investigación produjeron tres libros y cientos de comunicaciones a Jornadas y Congresos.

En el libro *La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*. Afirmábamos:

“las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal; son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No observamos ni percibimos un método único y universal. Podríamos decir que observamos que cada profesor arma su método de enseñanza. Observamos inclusive que un mismo profesor puede estructurar su propuesta del mismo modo o de modo diferente para el caso de cada deporte que enseña, apoyándose en los mismos u otros principios, y cuando son otros mostrando comprensión de diferencias en lo que enseña” (Ron y Fridman, 2019 p. 13).

Las prácticas de enseñanza terminan por generar una forma “artesanal” de encarar los contenidos de la disciplina, ese “saber hacer” producto de un replanteo de la práctica situada será el norte de los dos proyectos promocionales de investigación: Educación física y escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice “buenas prácticas” H038. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (UNLP-CONICET). 2018-2019 y Educación física y escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice “buenas prácticas”. Segunda parte. H064. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (UNLP-CONICET). 2020-2022.

En estos proyectos estamos intentando cartografiar el saber que cotidianamente construyen profesores y profesoras en sus prácticas de enseñanza.

Este recorrido por nuestra historia fue el que terminó por configurar nuestras representaciones sobre los objetos que investigamos, constituía nuestra verdad objetiva de lo subjetivo en relación a las posibles explicaciones a nuestro objeto de estudio, lo que en esos momentos no esperábamos, es la irrupción del acontecimiento a través de un comentario en una charla informal a la salida de una observación de clases, – *en términos de Bourdieu*– nos iba a permitir *abrirnos paso a una objetividad más elevada, que cede el lugar a una nueva subjetividad. Esta nueva “vivencia” que no es la verdad completa de lo que hacen y que sin embargo es la verdad de su práctica* (Bourdieu, 1990 p. 85).

No dejamos de buscar el saber en las intervenciones de profesores y profesoras en sus clases, comenzamos a prestar especial atención a aquellas clases que por un motivo u otro ofrecían a profesores y alumnos otros cursos de acción que no transcurrían tal y como se habían planificado.

Sin saberlo empezábamos a transitar un camino que nos permitiera efectuar una ruptura con el mito de la unidad, que abría paso a un orden que se gestaba en el mientras tanto, incorporando el espesor del acontecimiento, lo diverso, lo inesperado. Hasta ahora todas nuestras evidencias habían sido construidas a partir de insumos que nos mostraban una versión idealizada de las prácticas docentes, en las mismas todo era ordenado, encadenado, armónico, fluido.

Si ese orden en realidad era una construcción, era un modelo de clase para mostrar y subyacía otro orden menos previsible que convivía con el que ya conocíamos, y en donde la armonía es interrumpida por situaciones que exigen una respuesta, nos dispusimos a indagar ese espacio desconocido hasta el momento para nosotros.

Nuestras entrevistas comienzan a intentar identificar qué hacían los profesores ante los emergentes situacionales de sus clases, comenzamos a buscar junto con los propios actores las diferentes formas de intervención en el momento en vivo de las clases, recurrimos a la memoria de los cientos de clases que hemos dictado en todos nuestros años de prácticas.

Descubrimos una matriz completamente personal para afrontar cada situación problemática, cada profesor resolvía en situación de una manera completamente única, sus clases resultaban como una especie de “*huella dactilar*”, algo irrepetible, diferente y completamente personal.

Habíamos asumido un giro epistémico en nuestra manera de observar la realidad y elegir la manera de intentar apropiarnos de ella.

La serendipia en la voz del informante clave. Recalculando

Dicen los autores Taylor, S. y Bogdan, R.: *“no existen pasos fáciles para encontrar un informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas”*. Taylor y Bogdan (1994, p. 110):

Esta apreciación se pone claramente de manifiesto en nuestro proyecto de investigación, cuando un “informante” hace aparecer la serendipia en la comodidad de una charla informal en el buffet de su escuela nos brinda un enfoque de las observaciones de clases -él dice-: Nunca una clase que será observada para un proyecto de investigación será el reflejo de las clases de todos los días, tanto alumnos como profesores, “actuarán” de la manera que consideran será la mejor versión de ellos mismos a mostrar. Nuestro informante redobla la apuesta y nos dice ustedes no acceden a una clase promedio, al gestionar el ingreso a una escuela, la institución ofrece la clase de su mejor exponente, del que está dispuesto a someterse a la mirada experta de la academia. Tratando de disimular nuestro asombro preguntamos: ¿entonces a tu criterio lo que observamos en este formato resulta una simulación? Nuestro interlocutor toma aire, hace una pausa y nos responde- No, no es una simulación, sólo es la versión de una clase ejemplar, una especie de modelo que se supone que los especialistas esperan ver, que juzgan acertada, buena... Convenimos que si esto ocurre nuestro acceso y las posibilidades de poder arrojar una mirada cercana a lo que verdaderamente ocurre en las prácticas en educación física resultan como cazar dentro del zoológico. Lamentablemente el profesor debía irse a otra escuela entonces nos despedimos hasta el próximo encuentro. Nos volvimos de esa jornada reflexionando que la observación de clases constituye una práctica validada y que da resultado, pero el contexto de aplicación no correlaciona como debiera con el contexto real. Debe existir otra manera de indagar que respete de mejor manera la evidencia...

Precisamente ese interrogante fue el centro de la próxima reunión de equipo, cada uno de nosotros fue ensayando diferentes respuestas, todos considerábamos que habíamos tenido mucha suerte al encontrar una mirada disruptiva, que interpela nuestras certezas.

En realidad, esto era simplemente suerte o la integración repentina de años de lecturas teóricas, de clases de patio y registros de observación. La ruptura de nuestros marcos interpretativos para entender la realidad se expresa en la palabra “*Serendipia*” que aparece definida como un descubrimiento que se logra de manera casual e imprevista en el acontecimiento, cuando en realidad se estaba tratando de encontrar o de conseguir algo diferente. La serendipia también es la cualidad de una persona para advertir que ha logrado descubrir una cosa importante, más allá de que ésta no guarde un vínculo con lo que buscaba originalmente¹.

Estaba muy claro que los comentarios espontáneos de nuestro informante mejoraron radicalmente lo que originalmente buscábamos, pero a pesar de que el azar o el destino fortuitamente no había puesto en el camino de un hallazgo importante, el mismo no hubiera sido posible de capitalizar si antes como equipo no hubiéramos trabajado arduamente en el relevamiento de categorías analíticas con la intención de reflejar del mejor modo las prácticas de enseñanza en el contexto en que las mismas transcurren y de acuerdo a la voz de los propios actores.

El próximo encuentro con nuestro informante (en términos de Taylor y Bogdan) fue en un grupo de discusión con otros colegas que resumimos brevemente en las siguientes líneas.

En esa oportunidad preguntamos a los presentes: ¿Cómo creían ellos que los profesores construían el saber hacer que les permitía ofrecer buenas clases?

Comenzamos a conversar en torno a que es una buena clase lo primero que aparece es que lo difícil es determinar quién y desde qué lugar puede establecer lo que está bien y lo que está mal, entonces comienzan a surgir indicadores muy puntuales, una profesora: *“afirma una clase es buena cuando se me escurre entre las manos, cuando se hace corta...”*, Otro profesor afirma: *“una clase es buena cuando a mis alumnos se los ve disfrutar, sonreír, transpirar”*. Todos asienten convencidos. Otro tópico que surge es el que afirma *“Una clase es buena cuando pude lograr todo lo que había planificado”* no todos están conformes con este punto se inicia un debate muy apasionado en el que confluyen dos posturas una que defiende la planificación, que la interpreta como la certeza, la seguridad la consecución de los objetivos previstos. Y otra interpretación que

sostiene que las buenas clases son las que se hacen, y esas raras veces ocurren del mismo modo en que se planificaron. Se producen comentarios superpuestos, defensas encendidas de un modo y otro de entender la intervención (que de por sí eran muy sustanciosos pero que abrían un foco de análisis que disparaba otras búsquedas, preferimos registrar lo discutido y retomar en otra oportunidad en este punto). El único punto de encuentro de ambas posturas se encontraba en el reconocimiento de condiciones diferentes de producción al planificar era necesario atender a ciertas variables, al intervenir se requerían de otras herramientas, era un problema de contexto.

Ante esta evidencia preguntamos entonces ¿en qué contextos ustedes encontraron las herramientas para saber intervenir?

Las respuestas recibidas coincidían en el hecho que las distintas situaciones problemáticas si bien son un escollo, representan oportunidades de mejora, son desafíos para los alumnos que los mantiene atentos, predispuestos y al formar parte de la solución ese compromiso crea una “mística” grupal que une a profesores y alumnos. En realidad, ellos no saben lo que hacen, operan según sus dichos “*Desde el ensayo y error*” probando, combinando, seleccionando y luego actuando -más desde una sensación que desde una seguridad, una certeza- resulta algo parecido al dicho del sentido común que afirma *que los melones se van acomodándose solos en el camino*.

Nos quedaba muy poco tiempo para terminar el horario pautado y ensayamos una pregunta final ¿Cómo recuperar estos saberes construidos en las prácticas de enseñanza?

La pregunta no tuvo el tratamiento que nosotros esperábamos como si sus prácticas se rigieran por otras urgencias, por otros imperativos no encontraban palabras para recuperar sus haceres, sin embargo, cuando ensayaban una explicación de las “cosas” que hacen ante las situaciones problemas sus descripciones desbordan de explicaciones teóricas, demuestran continuidad, recurrencia, intencionalidad.

Con todas estas aportaciones nos dispusimos a redireccionar el GPS de nuestro proyecto y emprendimos una nueva etapa.

Cartografías en parajes desconocidos

Intentar encontrar teorías que explicaran las nuevas descripciones que surgieron de los emergentes de las prácticas implicaba recorrer un camino desconocido para nosotros, hasta ahora las nociones conceptuales que formaban parte de nuestra biografía, de nuestra formación, habían sido construidas en una línea que comenzaba en la teoría y concluía en la práctica. Todos los textos que conocíamos nos brindaban conclusiones que, en su amplia mayoría, brindaban respuestas, que habían surgido de contextos, personas e instituciones muy diferentes a las nuestras.

Solamente las teorías permiten destrabar, interpretar, comprender los emergentes situacionales de las prácticas, pero esa condición, convive, se funde en el acontecimiento del momento ‘*en vivo*’ de las clases esa necesidad de “*uso*”² solo puede explicarse desde las particularísimas condiciones que las intervenciones docentes producen en las prácticas situadas.

Entonces comenzamos a transitar el camino inverso que nos permitiera cartografiar los procesos de construcción de saber surgidos desde la intervención, era necesario poner en valor el enorme esfuerzo intelectual de aquellos profesores y profesoras que cada vez que el más mínimo escollo interfiere en la planificación de sus clases, procura desde las herramientas con las que dispone ofrecer buenas clases.

Autores para pensar las prácticas en el acontecimiento

BÚSQUEDAS DE SENTIDOS DE MALINOWSKI

Una de nuestras primeras aproximaciones comienza con Malinowski, B., dado que este autor nos ofrece una mirada que puede ayudarnos en la búsqueda sentidos, él sostiene refiriéndose a las actividades de la vida diaria:

hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosles los imponderables de la vida real. (Malinowski, 1973, p. 36).

Para el autor, el progreso humano, desde su principio hasta su estado actual, se ha concretado conforme a una razón no rigurosa pero esencialmente geométrica. Esto se evidencia en la forma que asumen los hechos, y teóricamente, no pudo haber sido de otro modo. Toda pequeña porción de saber absoluto conquistada fue base para la adquisición de otras nuevas. Ahora bien, la cultura material es la que moldea y condiciona a cada generación de hombres. Esto constituye su particularidad, la cual sólo puede darse gracias a la participación de otros elementos. La cultura material es la única que sobrevive fuera del individuo y así puede transmitirse a las generaciones venideras. Pero con ella se transmiten todos los condicionamientos técnicos, morales, espirituales y sociales que son indispensables para su producción, manejo y disfrute. Estos imperativos instrumentales no agotan la satisfacción humana. Son necesarios otros de carácter integrativo. Estos nacen como respuesta a un objetivo integrador o sintético de la cultura. Organizan e integran al individuo y a la sociedad como un todo.

Es muy interesante la forma en que Malinowsky refiere a estos imperativos, a los efectos de nuestro trabajo, referiremos a dos de ellos, el conocimiento y la magia³

- Conocimiento: el hombre primitivo desarrolló un conocimiento de carácter científico basado en concepciones empíricas (observación, generalización y razonamiento lógico) que afectó las actividades humanas. El conocimiento es más que un medio para un fin porque su función es la de conectar distintos tipos de comportamientos. Estos sistemas organizan e integran las diferentes experiencias humanas y traspasan los resultados de las experiencias pasadas a las futuras empresas. Por último, ese conocimiento permite al hombre planificar y premeditar.
- Magia: el conocimiento no puede controlar la suerte, eliminar los accidentes, adivinar los giros inesperados de los hechos naturales o hacer que el trabajo humano sea confiable y adecuado a todas las exigencias prácticas. El conocimiento es soberano hasta un límite, más allá del cual nada pueden hacer ni la razón ni la lógica. Interviene entonces la magia. Se trata de sistemas de superstición, de ritual. La magia existe en todas partes. Se recurre a ella cuando la suerte y las circunstancias no son completamente controladas por el conocimiento. (Malinowski, 1973)

Nuestro interés nos aleja del origen ritual del surgimiento de estos órdenes conceptuales que señala Malinowski, pero nos permite encontrar otra evidencia, otra aproximación al problema que nos plantean los actores en entrevistas y observaciones de clases.

LAS LÓGICAS DE LAS PRÁCTICAS EN BOURDIEU

En aras de intentar explicar los conocimientos producidos en sus prácticas cotidianas. Retomaremos la noción de ese espacio en vivo en el que transcurren las clases, y que, necesariamente se despliega en otros tiempos, nos parece interesante recurrir a Pierre Bourdieu (2007, p. 131). La práctica científica está tan destemporalizada que tiende a excluir incluso la idea de lo que ella excluye: puesto que ella no es posible sino en una relación con el tiempo que se opone a la de la práctica, tiende a ignorar el tiempo y, de ese modo, a destemporalizar la práctica. Más adelante Bourdieu señalará que es necesario reconocer a la práctica, una lógica, que no es la lógica del orden conceptual, dado que, ahora en palabras del sociólogo.

Aquel que está involucrado en el juego, tomado por el juego, se ajusta no a lo que ve, sino a lo que prevé, a lo que ve de antemano en el presente directamente percibido, pasando la pelota no al punto en el que se encuentra su compañero sino al punto que éste alcanzará -antes que el adversario- dentro de un instante, anticipando las anticipaciones de los otros, es decir, como en la finta, que apunta a desbaratarlas, anticipaciones de anticipaciones. Decide en función de las probabilidades objetivas, es decir de una apreciación global e instantánea del conjunto de los adversarios y del conjunto de los compañeros captados en su devenir potencial. Y ello, como se dice, en el acto, en un abrir y cerrar de ojos y en el fuego de la acción, es decir en unas condiciones que excluyen la distancia, el retroceso, el sobrevuelo, la dilación, el distanciamiento. Está embarcado en el por-venir, presente en el por-venir, y abdicando de la posibilidad de suspender a cada momento el éxtasis que lo proyecta en lo probable, se identifica con el por-venir del mundo, postulando la continuidad del tiempo. Así, excluye la posibilidad a la vez soberanamente real y completamente teórica de la reducción súbita al presente, es decir al pasado, de la ruptura brusca con las adherencias y las adhesiones del por-venir que, como la muerte, arroja todas las anticipaciones de la práctica interrumpida en el absurdo de lo inacabado. La urgencia, en la que se tiene razón al ver una de las propiedades esenciales de la práctica, es el producto de la participación en el juego y de la presencia en el futuro que ella implica...

...Solamente para aquel que se retira del juego completamente, que rompe totalmente el hechizo, la ilusión, renunciando a todo lo que hay en juego [enjeux], es decir a todas las apuestas sobre el futuro, puede la sucesión temporal aparecer como pura discontinuidad, y puede el mundo ofrecerse en el absurdo de un presente desprovisto de por-venir, y por ende de sentido, a la manera de las escaleras de los surrealistas que se abren al vacío. El sentido del juego es el sentido del por-venir del juego, el sentido del sentido de la historia del juego que le da su sentido al juego (Bourdieu, 2007, p. 131).

Bourdieu, está procurando alertarnos de la dificultad que entraña intentar dar cuenta “científicamente de la práctica”, ya que la misma, de acuerdo a su posición, se produce en un tiempo y con un conjunto de propiedades, que se le escapan al observador, quien no puede, en términos de Bourdieu, totalizar en el mismo sentido que quienes viven la situación desde afuera. Quienes intentarán elucidar, la unidad de relaciones, las acumulaciones, seriaciones, oposiciones o equivalencias, que tienen que resolver los practicantes en una serie de contingencias en medio del acontecimiento, del momento en vivo de un presente, que es condición de un futuro que se está construyendo en ese instante, entre todos, dentro de un contexto y una serie de relaciones que lo hacen único y diferente a todos los presentes conocidos hasta ese momento.

Entonces, el sentido práctico "selecciona" ciertos objetos o ciertos actos y, por eso mismo, algunos de sus aspectos y reteniendo aquellos con los que tiene algo que hacer o aquellos que determinan lo que tiene que hacer en la situación que se tiene en consideración, o tratando como equivalentes objetos o situaciones diferentes, distingue propiedades que son pertinentes y otras que no lo son.

DERRIDA Y EL RECURSO DE LA DECONSTRUCCIÓN

En la búsqueda de intentar comprender ese conjunto de totalizaciones que se construyen en medio del hacer, al compás de los emergentes, recurriremos al acercamiento que Jacques Derrida, nos permite.

No pretendemos en este escrito, agotar la enorme influencia que dicho filósofo ha aportado, a la crítica de la subjetividad moderna, sino humildemente, poner en valor la importancia epistémica que encierra, cada ensayo que, profesores y profesoras, despliegan en cada intervención que ilumina sus prácticas, siempre en su permanente búsqueda de encontrar “una llave”, un pasadizo, una certeza en la continua construcción de su saber hacer.

Estas búsquedas, no son azarosas, son intencionadas, dotadas de una racionalidad y, se erigen sobre capas acumulativas de experiencias anteriores, actuales y futuras. Cuyos sedimentos permiten el armado de una especie de rompecabezas que ensambla diferentes piezas de un universo infinito de piezas, que permiten armar un cuadro con infinitas posibilidades, incierto a priori. Armado que recupera, reconfigura, descarta y construye y reconstruye sobre los cimientos de lo vivido, de estas particularidades de las prácticas que intentan resolver un emergente, en términos de Derrida (1989) son “Matrices deconstructivas” que utilizan pequeños detalles, pistas, herramientas que portan los practicantes, para que un hecho muy chiquito, mínimo, pero que, en el contexto de aplicación, dentro de la estructura, en ese momento cobró sentido, estos múltiples y situados aspectos, que resultan claves, para Derrida son imposibles de desmontar previamente. La idea de un orden lineal, lógico, jerárquico claro no existe. Él sostiene que en el fondo todo ese hacer es paradójico, contradictorio, ya que no hay un concepto, una forma segura de abordaje. Se instala el problema del principio, de la coherencia del sentido, de un producto que pudo ser de múltiples maneras, pero finalmente acabó de una sola de ellas.

La deconstrucción revela que cada interior tiene un exterior constitutivo que no es meramente externo, sino que, en cierto sentido, ya habita en el interior, por lo que la autosuficiencia o la auto presencia sólo pueden producirse mediante un acto de exclusión. Entonces el lenguaje académico hace muy difícil ordenar lo real del orden práctico, Derrida considera que el lenguaje no es un lugar neutral, transparente, está atravesado por diferentes intereses y movido por el poder, entonces, sin querer la lengua excluye necesariamente pequeñas porciones de ese hacer en medio del acontecimiento, y precisamente esos aspectos que quedan afuera son los que queremos recuperar en los procesos de construcción y reconstrucción de los actores.

En esta actitud de “Hospitalidad”, de actitud incondicional de recibir cada nueva señal, cada emergente, donde no hay nada prefijado y cada respuesta se construye y se reconstruye de manera abierta al mundo, cada pequeña intervención aloja en su interior una parte del todo, que no se conoce aún, pero que se busca de manera recurrente, armando capa sobre capa de aciertos y errores, alimentados por el aquí y ahora, que no puede ser calculado ni prefijado.

Este particular proceso de construcción, recuperación, demolición y recuperación permanente, en este caso con el objeto de encontrar un saber hacer que oriente sus prácticas es lo que cotidianamente asumen los profesores relevados, cada vez que se prestan a resolver un problema, un emergente.

WITTGENSTEIN Y EL MALESTAR DE LAS PRÁCTICAS

Estos saberes del orden de lo práctico que cotidianamente son desplegados ante cada situación no planificada someten a los profesores y profesoras a un intento de destrabar una situación incómoda, no conocida, llena de incertezas, una zona que a manera de lo que Ludwig Wittgenstein plantea, genera un “Malestar”, el desafío del presente, del aquí y ahora de las prácticas consiste en superar las limitaciones de una racionalidad que se juega, se despliega al interior de una situación plagada de sentidos y sinsentidos, de avances y retrocesos de intentos que el lenguaje de lo real, de lo lineal, del orden de la lógica no lo puede explicar. Wittgenstein (1973) sostendrá que, dado que el lenguaje se encuentra ante la imposibilidad de alcanzar este objetivo, entonces, si no se puede hablar de ello es mejor guardar silencio.

Es muy interesante pensar el desafío de las prácticas desde el lugar de la incomodidad, desde lo que desconocemos aún, pero esas cuestiones que no conocemos requieren de nuestra respuesta. Es imposible asumir la clase de educación física desde la idea de lo que ya está dado, que existe un único futuro posible, y que el mismo puede describirse en una hoja, en un proyecto áulico, confiando que esas intenciones plasmadas en un papel pueden contener lo que está por venir, lo que acontecerá mientras transcurre la clase. En ese sentido cobra mucho valor la exhortación de Wittgenstein a superar el malestar de las limitaciones con las que contamos para “abrir” desde el orden real algo que no puede ser aprehendido en esa clave, la idea que la búsqueda de intentos de alcanzar la felicidad que Wittgenstein nos plantea en el *Tractatus*.

Nuestro proyecto tiene por objetivo indagar el saber que despliegan ciertos profesores, cuando son movidos por el contexto, por sus alumnos o cualquier otra situación, a ofrecer respuestas que originalmente no estaban previstas. En general, estamos indagando prácticas en las que no solamente se está pensando en transmitir un contenido, en dictar una clase, sino más bien en espacios de interacción grupal, nos interesan aquellas prácticas donde se está buscando deliberadamente que la clase sea sustancial, divertida, significativa, liberadora. Por ese motivo nos permitimos hablar de “buenas clases” para referir un tipo práctica que en su esencia es completamente contracultural, optimista, utópica. ¿Cómo encuadrar la intención de un profesor que en medio del individualismo y el sálvese quien pueda, este pensando en suministrar opciones, de construcción individual y colectiva totalmente emancipatorias?, el objetivo último a esta pregunta entraña una retirada, para que sus alumnos finalmente logren hacer solos.

Este pequeño ejercicio de intentar desprenderse, aunque sea por un instante, que los profesores relevados nos cuentan de sus prácticas sin ellos, tuvo que, irremediamente sortear una serie de problemas, de interrogantes, de dudas en aras de encontrar la respuesta justa a ese problema que todavía no se conocía. Que los libros de texto no lo han explicado, que la planificación no lo prevé, y que no forma parte como tal de su experiencia de profesores y profesoras, es algo muy común. Este tipo de “Malestar” típicamente Wittgensteiniano, se presenta en las clases muy a menudo, cuando preguntamos a los colegas ¿cómo destraban estas situaciones?, ¿cómo lo solucionan?, ellos nos hablan de un proceso de ensayo y error. Ante la pregunta de cómo intentan resolver las situaciones problemáticas que emergen ellos responden:

“Observando y registrando los cambios, por ensayo y error, compartiendo con colegas en charlas y cursos”.

“Analizo mucho cada clase, como así también la estrategia a usar, muchas veces me he equivocado, otras por el ensayo y error han sido satisfactorias. Creo en la reflexión de la propia práctica como modo necesario que genera necesidad de investigar, leer, preguntar y/o probar sobre otras alternativas que ayuden a conseguir los logros previstos”.

“En base a los conocimientos recibidos en la facu, en la formación profesional, y al ensayo y error, y a la elaboración de una metodología de enseñanza”.

Esta búsqueda intenta crear un camino que se inicia desde donde es posible, busca hallar una racionalidad que de sustento al “viaje” que conduce a profesores y alumnos a sitios que no pueden habitarse si no se cambia el orden conocido, previsible. Implica una búsqueda un peregrinar por un paraje desconocido.

Entendemos que el ensayo y error es un proceso de conocimiento muy básico y que no refleja la complejidad y la profundidad del desafío intelectual que llevan adelante los profesores en sus procesos de apropiación de cada intervención en las clases. Desde la Informática se habla de Iteración, para definir la repetición de procesos y acciones con el objetivo de alcanzar la meta deseada, el objetivo o resultado. Cada repetición del proceso se denomina “iteración” y los resultados de una iteración se utilizan como punto de partida para la siguiente iteración.

Está claro que los profesores están intentando destrabar un emergente a través de un intento, construido sobre la base de sus experiencias previas, pero que los conduce a un lugar que no conocen, no hay certezas, hay una búsqueda, que se va armando en el devenir, se robustece, por momentos vuelve a empezar, y a veces se retoma desde el mismo u otro lugar, y a veces termina en la clase, pero en otras ocasiones se completa con el comentario de un colega, o una escena de película o una serie que termina de “acomodar” un concepto una vez que han pasado hasta días de la clase que originó como decíamos anteriormente ese peregrinar por un paraje desconocido.

Para nosotros, este proceso de búsqueda de un saber es llevado adelante por colegas que despliegan un “optimismo intelectual”, que es tan grande y movido por una causa tan noble y contracultural, que al desconocer que la misma es una operación imposible, sin embargo, lo logran igual.

DELEUZE Y LAS ITERACIONES

Estas iteraciones que son desplegadas en las clases, en términos de Deleuze son arborescentes, relacionadas con todo en un orden que puede parecer confuso, caótico, pero en realidad buscan la creación de certezas, Lewis Carroll, en su clásico cuento infantil nos muestra una confundida niña tratando de interpretar un mundo que le causa extrañeza, entonces ensaya la siguiente frase:

“No soy extraño, raro, ni loco. Simplemente mi realidad es diferente a la tuya.” (Carroll, 1996).

Esta búsqueda de marcos interpretativos, de respuestas, de herramientas para resolver y aplicar en cada emergente que las prácticas cotidianas ofrecen, ya no pueden abordarse desde la linealidad y la temporalidad con la que construyeron sus teorías previas, en ese sentido, cada vez que un profesor se topa con un problema no previsto, imposible de planificar, se encuentra frente a una realidad diferente, pero que requiere de una intervención que no se ha inventado aún, que se está gestando, es momento de iterar, de explorar, de abrocharse los cinturones de seguridad para iniciar un camino rumbo a un conocimiento que Deleuze lo expresa del siguiente modo:

“Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa...”

Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa...

... el rizoma es un sistema a-centrado, no jerárquico y no significativo, sin General, sin memoria organizadora o autómatas central, definido únicamente por una circulación de estados.” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 26)

La actitud de los profesores observados cuando atraviesan ese terreno desconocido del emergente, en ese aquí y ahora, de ese momento en vivo que hemos descripto, no descarta ningún elemento posible, no se basa exclusivamente en un único postulado, todo es desmontable, articulable y posible de ser abordado al principio y al final de cada intervención. Es construido en el contexto y desde el contexto y no reconoce una centralidad, un faro, una dirección, en medio de una situación problemática en una clase, el punto de fuga, la solución, -que siempre es provisoria, transitoria-, puede emerger de cualquier persona, de entre los que participan de este viaje.

Como corolario de este escrito consideramos la necesidad de registrar cada situación que suceda en nuestro hacer diario, con la expresa intención de intentar salir de esa zona de confort, y protagonizar una búsqueda de alternativas para dar respuestas a los hechos, acontecimientos o acciones que se planteen en nuestras clases.

Es necesario registrar las diversas intervenciones realizadas para luego analizar si esas búsquedas, esas respuestas situacionales, fueron acordes o significativas para dar respuesta a tales situaciones.

Al integrar la perspectiva de los propios actores, frente a la construcción del saber en los límites de los conocidos con lecturas provenientes de la Antropología, la Lingüística, la Sociología, la Filosofía, La Informática, entre otros hemos procurado respetar la pluralidad de teorías que subyacen, que conviven y se funden en cada respuesta ante los emergentes situacionales de las prácticas.

Sabemos que no somos iguales, que no pensamos igual, y que los destinatarios de nuestras acciones no son siempre los mismos ni los escenarios se igualan, pero el desafío de construir la teoría en relación con las necesidades de la práctica es lo que nos estimula para seguir investigando...

Roles de colaboración

Escritura - revisión y edición: Guillermo Raúl Celentano

Escritura - revisión y edición: Juan Agustín Madueño

Escritura - revisión y edición: Miriam Piancazzo

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Carroll, L. (1996). *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Celentano, G. R. (Dir.). (2018). *Educación Física y Escuela: La intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice "buenas prácticas"* (Proyecto de investigación PPID H038). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.802/py.802.pdf>
- Celentano, G. R. (Dir.). (2020). *Educación Física y Escuela: la intervención, tras los procesos artesanales de búsqueda de un saber que garantice "buenas prácticas". Segunda parte* (Proyecto de investigación PPID H064). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1025/py.1025.pdf>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Malinowski, B. (1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Ron, O. y Fridman, J. (Coords). (2019). *La Educación Física en la escuela y su enseñanza: Homogeneidades, diversidades y particularidades*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física; 3). Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.781/pm.781.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

NOTAS

- 1 <https://definicion.de/serendipia/>
- 2 En ese momento no habíamos trabajado esta categoría desde la concepción de Wittgenstein. L. de la búsqueda de la verdad del lenguaje, desde los modos de empleo, desde el uso...
- 3 Otros imperativos integrativos son: la religión, el arte y el juego.