

Libros de **Cátedra**

Estrategias de investigación en Educación Física

Gabriel Cachorro y Juan Pablo Villagrán (coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Gabriel Cachorro
Juan Pablo Villagrán
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Editorial
de la Universidad
de La Plata

Índice

Introducción _____ 5

Nancy Díaz Larrañaga

Capítulo 1

Sujetos y trayectorias de investigación en Educación Física _____ 7

Gabriel Cachorro

Capítulo 2

Reinventando las prácticas de investigación en Educación Física _____ 24

Juan Pablo Villagran

Capítulo 3

Cartografía social _____ 35

Luis Adriani

Capítulo 4

Navegando en el archivo en búsqueda de las corrientes: el análisis de documentos
históricos sobre la educación física, el deporte y el cuerpo _____ 41

Alejo Levoratti

Capítulo 5

El enfoque biográfico: aproximaciones al uso de las historias de vida
en las ciencias sociales _____ 47

Leticia Munizterra

Capítulo 6

La Investigación Acción Participativa: Diálogos entre la Universidad
y las Políticas Públicas _____ 55

Vanesa Arrua

Capítulo 7

Observación ¿qué ves cuando me ves? _____ 63

Juan Branz

Capítulo 8

Los estudios de caso en las ciencias sociales _____ 69

María Eugenia Rausky

Capítulo 9

Sistematización de prácticas y experiencias. Alternativas de investigación
para una Educación Física en clave popular _____ 75

Emmanuel Ferretty

Los Autores _____ 86

Introducción

En este libro se propone recorrer distintos tipos de *Estrategias de investigación en Educación Física* mostrando las formas de trabajo que desarrollan especialistas en investigación. La convergencia de aportes de experiencias de investigación de diversas áreas del conocimiento muestra que sus modos de hacer investigación abonan los terrenos de producción de ideas con herramientas teóricas y metodológicas aprovechables en el campo de la Educación Física. La triangulación de puntos de vista acerca de cómo desplegar prácticas de la investigación con la descripción de recursos operativos empleados hacen a la formación del oficio del investigador incursionado en la puesta a prueba de diversos métodos y sus formas de operacionalización en los distintos espacios de intervención profesional.

En cada uno de los capítulos se propone la descripción de métodos específicos de investigación, señalando referencias empíricas, protocolos de investigación y objetos de estudios compatibles con variantes técnicas de investigación. La provisión de estas herramientas de indagación, sirven para procesar distintos tipos de datos (escritos, visuales, audiovisuales, fotográficos, digitales) que surgen del ejercicio profesional de la Educación Física en distintos casilleros de la vida social.

Entendemos que los materiales de investigación organizados en cada uno de los capítulos ofrecen temas de conversación importantes en el campo de la investigación en Educación Física que posibilitan la recuperación profunda y analítica de un amplio espectro de prácticas corporales y la producción de textos, con protocolos de investigación que incluyan la proposición de estrategias, métodos y tácticas de investigación como herramientas de abordaje de sus prácticas disciplinares.

Los capítulos están organizados con la selección de técnicas de investigación de diversas procedencias disciplinares compatibles con los temas de investigación de la Educación Física. Estos insumos son herramientas valiosas para la producción de información en la materia, estableciendo estrategias metodológicas del tratamiento echando mano a distintos tipos de triangulaciones entre autores, tácticas, técnicas para potenciar las interpretaciones de los objetos de estudio.

El estudio y puesta a prueba de estas variantes de investigación sirven como recursos materiales claves para desarrollar tanteos experimentales, ejercicios de indagación, ensayos e informes de avance, sostenido con perspectivas teóricas metodológicas capaces de aprovechar y potenciar el análisis de las particularidades de la Educación Física.

En cada uno de los apartados se pone en relación la especificidad de los métodos de investigación, anclados en las particularidades de la Educación Física. En la intersección de estos elementos, se ofrecen materiales inéditos para la construcción de nuevos objetos de estudios y tratamientos de las referencias empíricas del área del conocimiento.

Nancy Díaz Larrañaga

CAPITULO 1

Sujetos y trayectorias de investigación en Educación Física

Gabriel Cachorro

La composición de este texto remite a los sujetos y sus trayectorias de formación en investigación en el campo de la Educación Física. Se consideran los recorridos experimentales y la adopción de posiciones en el campo profesional como instancias cruciales para apreciar la conformación del oficio de la investigación. El análisis de la formación en la investigación se detiene en el despliegue de prácticas de indagación puestas en juego durante el hacer, probar y estar en procesos de investigación. Consideramos que la internalización de una matriz de docente investigador es criada en condiciones específicas de producción del conocimiento. Los laboratorios, áreas, centros, institutos de investigación ofrecen encuadres institucionales con sus peculiares líneas de investigación que forma cuadros o perfiles. En estos sitios de realización particular, prestamos atención a las instancias experimentales de los investigadores, sus operaciones, ejercicios, anécdotas, episodios significativos que consolidan la orientación de la vocación por la investigación en distintos sectores del campo de la Educación Física.

1. El anteproyecto, trabajar con intuiciones

El armado del anteproyecto de investigación sobre algún tema de interés de la Educación Física surge de exploraciones iniciales (observaciones de actividades físicas), pruebas (usos de métodos de entrenamiento), ensayos (crónicas de partidos de basquetbol), tanteos experimentales (análisis de ejercicios físicos). Este conjunto de operaciones están impulsadas por pálpitos o presentimientos sobre algo que vale la pena investigarse y justifica una apuesta de trabajo. En esta instancia de la elaboración se plantean aproximaciones (contacto con una escuela deportiva), bocetos preliminares (relatorías de clases de Danza Contemporánea), borradores previos (producción de textos de Educación Física) que echan mano a distintos tipos de materiales que el investigador recolecta apelando muchas veces a sus intuiciones y corazonadas.

El punto de partida es el ámbito de inserción profesional dentro del campo de la Educación Física donde están centradas las apuestas del investigador en su formación. En los primeros pasos se delinean los esbozos de ideas relacionadas con la parcela de realidad a la que se

dedica el estudiante (colonia de vacaciones, deportes extremos, artes marciales). En los sondeos previos, es parte del proceso estar extraviado y sin brújula. Es la excusa para comenzar a trabajar, organizar elementos dispersos que ayudan a madurar la idea y provocar la inspiración. En este sentido resulta necesario trabajar la propuesta y de paso hacer una confesión teórica en la travesía.

En el armado del anteproyecto, los antecedentes en el tipo de pertenencia institucional ocupan un sitio importante. Son materiales para fundar las bases de la propuesta de investigación recuperando recorridos personales en el campo de la Educación Física. Las bases personales (experiencias laborales, trayectorias deportivas), grupales (participación en grupo de estudio de fisiología aplicada la actividad física) institucionales (miembro de equipo de investigación, adscripción a unidades de investigación de Facultades o Institutos de Educación Física) explicitan la procedencia de los conocimientos de lo que se habla.

El trabajo de búsquedas involucra operaciones reflexivas permanentes con la premisa de hacer aparecer la idea apelando a los rastreos de distintos tipos de materiales disponibles en distintos soportes escritos (libros, revistas, investigaciones, tesis, artículos), orales (audios de radio), visuales (dibujo, pintura, fotografía), audiovisuales (videos, películas) que ofrecen lenguajes diferentes y que son obtenidos en las instancias exploratorias de prácticas de la Educación Física y su abordaje desde la mirada del docente investigador. El anteproyecto nos pone en situación de pensar y escribir con un patrón narrativo “sangrante” o de “escritura libre” (Wolcott H., 2006, 29) con la capacidad de representarse algo, que en definitiva es disponer de un horizonte panorámico con anclaje en una parcela de realidad.

2. Tener proyectos y obsesiones

La realización profesional del sujeto investigador se fundamenta en la posesión y la obsesión de proyectos en alguna parcela del área disciplinar de la Educación Física. Los proyectos de beca, tesis individual, grupo de estudio o equipo de investigación son distintos tipos de variantes en torno a la filiación y pertenencia institucional del investigador. La ubicación en una línea de investigación establece un área de interés del investigador. En la elección de un catálogo de propuestas de líneas de investigación disponibles en el campo, se define la orientación vocacional por estudios abordados desde las ciencias sociales (historia, pedagogía, didáctica), las ciencias naturales (anatomía, fisiología, biomecánica), o la combinatoria de ambas. En esa elección se traza la carrera de investigador y se consolida el vínculo con una especialidad a la que dedicarse.

El proyecto es una estructura que guía a los investigadores y organiza las ideas para llegar a materializar un producto de investigación en distintos formatos de presentación (tesis, tesina, informe, avance, trabajo integrador) atendiendo una agenda de temas prioritarios en la Educación Física. Tener proyectos empujados por ganas de hacer, tener “pasión por la investigación”

(Cachorro 2010) posibilita armar una ruta bien señalizada de la investigación y contemplar los planos de la obra cotejando la viabilidad en las distintas etapas de la ejecución.

El motor del proyecto es la fantasía del investigador que moviliza a fijar objetivos de búsqueda (armar un libro de deporte adaptado), elegir lugares de destinos para hacer trabajos de campo (cárceles, geriátricos, sindicatos), realizar planes para obtener resultados de impacto social en el porvenir de la Educación Física (ampliación de incumbencias curriculares).

El proyecto, marca la idea fija de los propósitos (escribir un libro de deportes alternativos, un manual de recreación) o resultados de investigación, (obtener datos cuantitativos de propuestas corporales en la ciudad, encontrar explicaciones científicas de lesiones musculares crónicas de deportes individuales). El rumbo hacia las metas trazadas de antemano promueve el tránsito por distintas instancias de interacción con los objetos de estudios de la disciplina. El itinerario del proyecto de investigación es una composición artesanal de singulares procesos de investigación.

Los procesos de investigación muestran diversas formas de trabajar de acuerdo a las políticas de investigación que ofrecen los laboratorios, centros, áreas, institutos o grupos de estudios. En cada una de estas unidades de investigación se poseen perfiles de formación, en las maneras de producir distintos tipos de conocimientos (técnicos, físicos, prácticos, motrices, didácticos, deportivos) que guardan relación con las condiciones de producción de saberes y las comunidades de investigadores.

El proyecto aloja la inquietud por el uso de guías de intervención para la conquista del futuro (profundizar el conocimiento acerca de la dieta y ejercicio físico), la necesidad de planificación de rutas de investigación, la preocupación por la anticipación del mañana echando mano a propuestas de tareas o actividades (relevamientos de espacios públicos para la actividad física), a diseñar protocolos de investigación que aprovechen el tiempo con acertadas triangulaciones metodológicas (test antropométricos, cuestionarios a estudiantes de Educación Física, encuestas a gimnastas) .

Los periplos de proyecto de investigación se apoyan en la organización de “plan operativo” (Piovani J. 2007, 73) de trabajo con un cronograma capaz de aprovechar los tiempos de ejecución de una obra. En el cronograma se establecen etapas de construcción estableciendo los objetivos particulares de cada período de trabajo. En este caso se detallan distintos tipos de tareas contemplando las demandas de tiempos que acarrearán. Los sondeos previos, fichados de autores, entrada al campo, redacción de informe parcial y final, involucran operaciones específicas y diferenciadas que nos exigen hacer cálculos temporales.

El proyecto posee relaciones entre teorías, metodologías, secciones, partes o estructuras. En el montaje de estas estructuras capitulares se van distribuyendo los elementos vertebradores de la propuesta. El encofrado se monta con el uso de estructuras indispensables: título, tema, área de interés, estado de la cuestión, objetivos, marco teórico, metodología, análisis de datos y conclusiones. Son materiales de construcción que entran en juego con un criterio de invención y un estilo de escritura a cargo de su mentor.

Los proyectos están alojados en marcos de acción políticos, poseen encuadres institucionales que lo limitan y potencian. Suscriben a líneas de investigación. Constituyen perfiles. Establecen recorridos formativos, especializaciones, campos. Se someten a distinto tipo de clasificaciones.

En el campo de investigación de la Educación Física podemos identificar proyectos de corte biológico, médico, deportivo, pedagógico, histórico. Cada una de estas opciones habilita formas de armados pertinentes y más adecuados según la propuesta.

Las investigaciones admiten criterios de clasificación y agrupamiento. Así, podemos hallar proyectos individuales, grupales o institucionales enmarcados en programas de investigación; Radicados en centros, áreas, laboratorios, Institutos de investigación; Agrupados como investigación cualitativa, cuantitativa, básica o aplicada.

Palabras claves. Plan de trabajo, cronograma, planificación, obsesión.

3. El problema es el deseo

El problema de investigación atiende al interrogante de un deseo ¿qué quiero investigar? Esta pregunta potente e inquietante, posee una fuerza brutal que nos empuja a trazar un conjunto de exploraciones para esclarecer la respuesta. En los inicios de la elaboración del problema de investigación, se expresa el querer algo y no saber *todavía qué*. Esta situación de desequilibrio entre querer investigar algo y no saber *todavía qué*, es trascendental para que el sujeto ponga en juego estrategias de búsquedas y las sostenga por un periodo de tiempo prolongado. Así se echa a andar un proceso de investigación en busca de un mayor conocimiento de la realidad intentando descifrarla a través de sucesivos acercamientos y distancias.

En el armado del problema es necesario disponer de materiales teóricos (teorías del entrenamiento deportivo, vertientes de la Educación Física), referencias empíricas (práctica deportiva, prácticas de rehabilitación física), lugares donde levantar datos (academias de yoga, centros de día, laboratorios de biomecánica deportiva) sujetos de carne y hueso (instructores, árbitros, profesoras), recortes de tiempos (periodo puntual de gestión de una Secretaria de Deportes y Recreación). La conjunción de estos elementos organiza los tratamientos en forma integral y articulada, para desplegar acciones que optimicen el abordaje y ayuden a localizar lo que nos gusta e interesa de la porción de realidad escogida. Las operaciones reflexivas nos hacen meditar acerca de que pretendo de mis informantes e identificar que aspecto de la realidad quiero para hablar.

El problema de investigación, impulsado por la fuerza arrolladora del deseo, deja entrever el enamoramiento del tema (deporte, entrenamiento, recreación), la pasión por la investigación anclada en alguna organización (el barrio, la escuela, el gimnasio, el natatorio). Un buen problema hace desear, mantiene alerta al investigador sobre las novedades (llamadas de candombe, divulgación de torneos y competencias lúdicas no convencionales), últimas noticias (agenda de espectáculos deportivos, capacitaciones de clínicas deportivas), emergencias cultu-

rales (aparición de nuevas tendencias de bailes, danzas urbanas), transformaciones en la coyuntura (emplazamiento de nuevos polideportivos en la ciudad).

La construcción del problema de investigación no es un ensamble instrumental de piezas encastrables. El devenir de los procesos de investigación es accidentado e incluye la aparición de distintos tipos de tipos de obstáculos e imprevistos por resolver. En su curso se integran avances (escritura de informes y presentaciones de ponencias en eventos académicos), rodeos (dilación en las elecciones de sitios de realización del trabajo de campo), retrocesos (confusión teórica por discursos contradictorios en el trayecto de formación), estancamientos (postergación y suspensiones de clases), saltos cualitativos (comprensión repentina de lógicas de comportamiento de los informantes). En el taller de investigación convergen en una composición provisoria e inacabada.

La ruta de investigación con sus “delimitaciones geográficas, históricas y semánticas” (Dierich H. 1999, 21) no es un recorrido hecho en modo automático. La invención del problema de investigación exige un trabajo artesanal, capaz de adaptarse a las situaciones azarosas y contingentes del curso de la investigación, y en esa travesía accidentada mostrar una resolución sólida en su comunicación, elaborada con detalle y profundidad en el tratamiento de la referencia empírica integrando una red de relaciones conceptuales entre el tiempo, el espacio, los sujetos.

En relación al tiempo es necesario considerar el momento histórico particular donde nos situamos para atender el problema de la Educación Física y su contexto de producción social. El encuadre de época que atravesamos (proceso militar, tercera revolución científica tecnológica, irrupción de las neurociencias) genera una profunda afección y condicionamiento de los acontecimientos sociales. Las influencias del tiempo deben tenerse en cuenta, nos exige contemplar una dimensión compleja que tenga en cuenta sus variantes de expresiones individuales (tiempos biológicos y biográficos de los sujetos), grupales (dinámicas de la vida cotidiana de la comunidad de artistas marciales), institucionales (momentos de apogeo y crisis de la liga federada del paddel). La intersección de distintos tipos de tiempos en el flujo de sus movimientos aleatorios, configuran coyunturas peculiares en sus circunstanciales combinatorias.

Las múltiples formas de manifestación de la temporalidad pueden apreciarse en las formas subjetivas de asumir un tiempo calendario expresando modos diferenciales de desplegar las sinfonías de los ritmos, ciclos, periodos o etapas.

La noción de tiempo entonces circunscribe el problema en cortes históricos. En ese corte se integra las propiedades de lo sincrónico (el orden objetivo del reloj para medir velocidades, minutos de partido) y diacrónico (el orden emocional subjetivo de sentir el tiempo con un registro personal). Se mezcla el tiempo biológico y biográfico y se muestra la profunda relación entre la naturaleza y la cultura. El tiempo exige una vigilancia epistemológica severa y rigurosa capaz de explicitar la cosmovisión del investigador ligado a la apreciación de los tiempos cíclicos de los eternos retornos con la figura geométrica del círculo, o la valoración del tiempo como flecha ordenada en la cronológica de etapas pasado, presente y futuro.

Los tiempos embeben las prácticas de la Educación Física. Se hacen patente en el régimen de cursada de los profesorados de Educación Física, la distribución horaria de clases de cross-fit, las secuenciaciones de rutinas de entrenamiento en las pretemporadas de planteles de rugby, las agendas culturales de biodanza, la racionalización de los esfuerzos físicos medidos en unidad de tiempo en la planificación deportiva de los maratonistas. Las cosmovisiones del tiempo se cuelan en forma silenciosa en las prácticas de la Educación Física.

En el abordaje de los sujetos, se analizan sus rasgos peculiares, la contemplación de grupos etarios con algún parámetro de búsqueda y elección. El asunto del sujeto nos hace pensar en la construcción de la muestra representativa y fértil para producir datos significativos, nos obliga a escoger los elementos que los constituyen en informantes claves y descubrir puntos en común que nos posibilitan situarlos en procesos compartidos. En este sentido, los extranjeros, los entrenadores de natación, las profesoras de Educación Física de escuela, los docentes egresados de Escuelas de Danzas clásicas, los alumnos con trayectorias deportivas y artísticas poseen marcas biográficas peculiares que nos exigen adoptar criterios de selección que particularizan lo general. En el abordaje de los sujetos, se demandan criterios de selección y agrupamiento de los grupos etarios.

Los sujetos son sometidos a distintos tipos de tratamientos. A los sujetos se los personifica (Héroes de Malvinas, ídolos de un club, guías espirituales), se los hace personas (amigos, amantes, compañeros), se les atribuyen roles (alumno, docente, preceptor), se los ubica en funciones dentro de un sistema de juego (arquero, defensor, delantero), se los etiqueta como actores sociales (militante transgénero, maestro sindicalista), se los nombra como agentes desplegando posiciones dentro de un campo (médicos deportólogos, kinesiólogos, osteópatas), se los define como ciudadanos (vecinos del barrio con ocupaciones diferenciadas). En cada una de estas opciones del abordaje se trasluce una concepción del conocimiento de la realidad. El rótulo asignado al informante otorga nombre e identidad.

El espacio es un sitio adecuado para aterrizar el tema de investigación. El espacio ofrece una localización geográfica con residencias fijas y estables para desarrollar el trabajo de campo. El pensar el espacio en el problema de investigación nos lleva a elegir los lugares para hacer relevamientos, observaciones, fotografías, registros audiovisuales y en la ejecución de estas operaciones hacer tangible y empírica la labor investigativa.

El espacio constituye la sede donde se levantan datos empíricos y pasa a ser el laboratorio de pruebas. El espacio circunscribe y delimita marcos de acción social. Es el sitio de anclaje donde se instala en investigador para extraer información actualizada de una región precisa. En la incursión en territorio se trazan mapas, cartografías, croquis que sirven para saber acerca de los límites y posibilidades del espacio visitado. El amplio espectro de lugares (biblioteca, clubes, escuelas, gimnasios, academias, calle) poseen características peculiares que guardan pertinencia con los datos que se desean encontrar. En cada uno de estos casilleros de la vida social existe un encuadre que ofrece este tipo de sitios de encuentro entre participantes. En el análisis del espacio se establece una valoración del paisaje, lectura de los emplazamientos y las condiciones edilicias.

El espacio cobija la presencia de objetos que configuran en sus sectores distintos tipos de escenarios. La ambientación, la escenografía, el urbanismo, las infraestructuras nos dan panoramas espaciales. Se ponen en juego criterios de organización del espacio y de distribución de mobiliarios en el espacio. Los objetos en el espacio ocupan un papel relevante. Los materiales deportivos, estadios, plazas, monumentos, libros, revistas, imágenes audiovisuales, fotografías, graffitis, autos, bicicletas son cosas que forman parte del sistema de objetos organizando composiciones del lugar.

La consideración de las cosas materiales, sus propiedades, uso y provecho de ellas en la producción de datos. El espacio es habitado, ocupado, vivido. Se trazan zonas (públicas y privadas de los espacios verdes de la ciudad), se marcan áreas (superposición de líneas de distintos deportes en un playón), se establecen fronteras (división de tribunas local y visitante), se levantan medianeras (construcción de tabiques divisorios entre aulas escolares). Las prácticas de espacio poseen lógicas y gramáticas singulares de acuerdo a la ubicación geográfica del investigador. Las localizaciones, tener en claro las coordenadas, saber dónde está parado el investigador resulta una orientación cardinal importante para traducir los rasgos y formas de funcionamiento particular de la unidad de análisis escogida para desarrollar el trabajo de campo.

Palabras claves: referencia empírica, tiempo, espacio, sujetos, obstáculos.

4. La seducción del objeto de estudio

El objeto de estudio ocupa un sitio central en la persistencia de la investigación: despliega sus envolventes atributos de seducción. Las intensidades del objeto de estudio mezclan la atracción del forastero por los nativos (jugadores, entrenadoras, alumnas), la predisposición para instalarse en el trabajo de campo (la comunidad aborígen, el Centro de Educación Física), devoción de algo inédito (los deportes electrónicos), arrastra consigo al lugar de los relevamientos (el gimnasio o el natatorio), atrapa por sus misterios (rituales de danzas afro), envuelve con sus enigmas (artes escénicas), engancha con sus acertijos (sistemas de juego tácticos). Pone en juego insinuaciones, provocaciones y cautiva al límite de la conversión cultural (prácticas corporales religiosas). Genera curiosidad, moviliza la fantasía y la hace persistir (incursionar en la práctica del otro para conocerla por dentro).

El objeto de estudio incita a descubrir tramas secretas (los acuerdos de vestuario), desnudar al informante clave, hacerlo hablar activando la memoria colectiva, (el testimonio de haber participado en trayectos de formación en los Institutos de Educación Física en la dictadura militar) hacer un relato escriturario que sea interesante y atractivo (cuentos de Fontanarosa que hacen del fútbol una reinención de una práctica trillada). Hacer andar, hacer que pase algo que valga la pena ser contado (encontrar historias mínimas en los sitios de recolección de información de nadadores o esgrimistas).

En definitiva el objeto de estudio no es un elemento material que se expone en una estantería para ser cogido con facilidad. El objeto de estudio es escurridizo y esquivo, no se deja aga-

rrar por el investigador. En el vínculo entablado por el sujeto de la investigación con el objeto de estudio, se establece el juego de prepararse para desvestirse y desvestir la realidad para penetrarla. Insistimos, el objeto de estudio no es la realidad prefabricada lista para tomarla como una cosa inerte o un objeto fetiche. La penetración del objeto de deseo tiene el coste de enormes esfuerzos por entenderlo y conquistarlo a través de sucesivos procesos de análisis que superan las descripciones literales de la realidad.

Los objetos de estudios son sistema de relaciones engendradas por un investigador desde un punto de vista personal que moviliza una estética de la mirada. El abordaje de una realidad particular se asume el desafío de poner en marcha un proceso creador de una óptica de apreciación original. El enfoque personal del observador establece la diferencia entre copensores intérpretes simultáneos de una misma unidad de análisis. La clase de Educación Física, la sesión de entrenamiento, la performance callejera puede ser leída desde diversos ángulos de valoración y categorización de acuerdo a las intenciones etnográficas de búsqueda. Las claves del reporte pueden descansar en el género, la motricidad, la enseñanza, de acuerdo a las preferencias del rastreo planteadas por el pesquisador.

La porción de realidad que se quiere indagar constituye una provocación de nuestras capacidades de invención. La premisa del investigador es hacer hablar al objeto de estudio. El aporte original es proveerlo de atributos, hacerlo atractivo, interesante, profundo, analítico de tal manera que justifique la propuesta de investigación. La construcción del objeto de estudio es un acto creativo donde podemos advertir el tipo de relación sujeto-objeto de conocimiento. El vínculo entablado entre estas partes expresa distintas calidades e intensidades de la relación. En el catálogo de investigaciones sobre Educación Física se derivan distintos tipos de objetos de estudio, con distintas calidades en la resolución de sus composiciones.

El proceso de construcción del conocimiento que se despliega en la investigación pone a prueba la competencia lingüística del investigador en el campo de intervención a través de sucesivas operaciones de acercamientos y distanciamientos propio de las prácticas de la investigación como así también la potencia teórica descriptiva de los diversos casilleros de la vida social en las cuales incursionan los investigadores.

En el campo de la Educación Física podemos divisar objetos inespecíficos vagos y generales que son susceptibles de múltiples interpretaciones y suscitan ambigüedades: cuerpo, movimiento, deporte, la salud, el entrenamiento, motricidad, conducta motriz, actividad física.

En desarrollo de trabajos de investigación acotados en el tiempo y el espacio a su vez nos muestra objetos específicos. Los que están hechos elaborados con detalles y problematizaciones de ideas. En estos desarrollos los objetos de estudios proponen desmontar una red de significados complejos en una unidad de análisis. Hacer hablar las prácticas deportivas, traducir sentidos culturales de una manifestación corporal, enlistar significados sociales a las preferencias lúdicas, o describir las lógicas de expresión de los deportes alternativos. En todos estos ejemplos podemos advertir premisas que llevan de suyo un proceso de reflexividad constante.

En Educación Física una clase puede ser traducida desde planos de lectura y criterios creativos. La toma de posiciones del investigador es indispensable para generar un objeto de estu-

dio original y distintivo. Por esto decimos que se pone en juego una sensibilidad y una estética de la mirada en el investigador en tanto y cuanto pueda encontrar aspectos nuevos en una realidad conocida.

En Educación Física podemos pensar en objetos desde perspectivas interdisciplinarias, multidisciplinarias, transdisciplinarias en el abordaje de temas. Objetos de estudio hechos en la intersección del cuerpo y la comunicación, el deporte y la política, el juego y el turismo, la literatura y el fútbol. Existen infinidad de opciones creativas para proyectar objetos de estudios originales, relevantes y significativos en su interpelación con un aquí y ahora.

Los objetos de estudio en su composición expresan distintas calidades de resolución. La pericia de quien organiza la amalgama de elementos de distintas procedencias disciplinares es vital para hacer un objeto de estudio coherente que desafía la capacidad de articular materiales, pensarlos en sus posibilidades de integración y hacer cruces pertinentes.

El sujeto y el objeto de conocimiento en las diversas etapas del proyecto se modifican a través de un proceso reflexivo (González J. 1994, 243). En el transcurso de la investigación se pone en juego una afección mutua entre el investigador y el investigado es una doble penetración cultural. Esa relación expresa niveles de escucha o sordera, apertura o estrechez mental al otro, en todo momento se desafía la capacidad de intercambiar. La elaboración de esta relación muestra situaciones de mimesis con el objeto de estudio, con la posibilidad de quedar pegado o ser presa de la fascinación como experiencias subjetivas que contrastan con las distancias extremas e insensibles del vínculo entablado con el objeto de parte del sujeto mediante las posiciones frías, objetivas y esterilizadas de la contemplación. En definitiva la tensión sin resolución de subjetividad y objetividad resulta ser un conjunto de fuerzas copresentes a tener en cuenta en el modo de hacer las prácticas de la investigación.

Palabras claves: sujeto, objeto, conocimiento. Objetividad y subjetividad.

5. Excitación con buenas preguntas

Las buenas preguntas activan la excitación del investigador. El cosquilleo de la pregunta ofrece posibilidades de arriesgar la seguridad y certezas del ámbito del conocimiento dominado (el destacado profesor de atletismo que asume el desafío de investigar nuevos métodos de trabajo corporal para reinventarse). En ella se formaliza una apuesta a la incursión en aspectos de la realidad no exploradas. En el planteo de la pregunta, se expresa la valentía y la audacia del investigador, puede advertirse en el compromiso en jugarse a incursionar en dimensiones de la realidad desconocida y poner en crisis sus propias estructuras de pensamiento. La formulación de preguntas tácticas nos pone en situación de salir a buscar aspectos focales de la realidad. La escritura de la pregunta se relaciona con el nudismo y el exhibicionismo de quién la arma.

La formulación de las preguntas en momentos de profunda crisis y angustia existencial extremas, sirven para hacer procesos de elaboraciones subjetivas del investigador. El quiebre, la

crisis, el dolor, la angustia, la inseguridad, el desequilibrio propicia preguntas radicales del sujeto que estremecen el curso de la investigación. La herida narcisista posee una fertilidad invaluable para impulsar cambios y transformaciones de las estructuras de pensamiento.

El punto de partida productivo de la pregunta puede ser la falla, el error, la imperfección. El obstáculo epistemológico del sujeto investigador es clave para elaborar preguntas estratégicas e inteligentes capaces de generar quiebres en un estado de cosas. La revisión de la identidad docente, la autocrítica de la formación académica, el reconocimiento de los lados débiles de preparación técnica en deportes tradicionales. Son ejemplos de desequilibrios y malestares del sujeto que lo empujan a la formulación de preguntas agudas y profundas que dirijan el curso de la investigación lejos de la comodidad mediocre y egocéntrica autocomplaciente.

Las buenas preguntas producen efectos en el destinatario. La pregunta puede enganchar a los sujetos para involucrarse con una causa política deportiva, puede movilizar a los receptores para la militancia de cuerpos transgénero, posee la magia de la excitación para el fluir de los tanteos exploratorios de la sexualidad, puede generar vértigo y adrenalina siendo sujeto y objeto de la investigación cuando se incursiona en prácticas liminales del poldance. Las preguntas llevan de suyo la toma de posición elaboradas a la medida de las ambiciones personales del investigador.

Es un exponerse, formulando preguntas que apuntan a aspectos de la realidad desconocida (ejecutar pruebas piloto o inaugurar protocolos de investigación en las prácticas de la Educación Física) y un borrarse, al construir hipótesis para confirmar y verificar lo que ya se conoce para no exponerse (la conservación de las relatorías costumbristas y rutinarias sesiones de gimnasia, la inspección de los patios escolares con repetición de los informes técnicos burocráticos) a la vez. Las falsas preguntas llevan implícitas las respuestas en su misma formulación.

Las preguntas alojan en sus múltiples formatos de estructuración profundas contradicciones internas del sujeto. Pueden estar pensadas para deslizar las provocaciones entre transparencias (la declaración explícita de una posición política en el deporte haciendo uso de la confesión teórica) y obscuridades (en el mismo momento que se afirma una postura se esconde lo siniestro, sucio, feo que se camufla en el currículum oculto). La pregunta pone en juego la afirmación y negación en un doble movimiento.

La pregunta posee erotismo, es conjunción de lo visible y lo invisible en un strep tease que insinúa, provoca, estremece, incomoda con una performance actoral de máscaras y disfraces. Las preguntas desvisten al sujeto, descubren la realidad. En las preguntas aparecen entrelazados los verbos mostrar y esconder, destapar y tapar. Las relaciones entre preguntas y respuestas ponen en tensión, suspenso y duda sus enunciados. Las preguntas dejan entre líneas pisadas, generan sospechas e intrigas movilizando recursos de su formulación.

Las variantes en las formulaciones de las preguntas conforman acertijos (atar cabos sueltos con la información fragmentada sobre circuitos clandestinos de carreras de galgos recogida a través de la bola de nieve), adivinanzas (el juego de descubrir las pedagogías invisibles de los desfiles militares), interrogantes (donde conseguir material de entrenamiento de hockey subacuático), incógnitas (incertidumbre con que me encontraré en esta

asociación deportiva), interpelaciones (denunciar o mantener un secreto de sumario al identificar malas praxis docentes), careos (quien se quedó con la pelota de fútbol). Laberintos (como salgo de este problema metodológico).

Los distintos niveles de preguntas hacen patente el compromiso del sujeto con aquella máxima filosófica “conócete a ti mismo”. Las preguntas mantienen viva la reflexividad del investigador en ininterrumpidos ejercicios de la duda y la pregunta hiperbólica como método de construcción del conocimiento echando mano al autoanálisis. En cada una de estas instancias de los modos interrogativos, la elaboración de la pregunta aconseja como condiciones de producción la pausa, el tiempo de demora.

En las propuestas de investigación podemos identificar preguntas de primer y segundo orden.

Las preguntas de primer orden hacen alusión al *qué quiero investigar*. El ejercicio de este modo interrogativo activa una evaluación y ajuste permanente de la propuesta. Las preguntas ofrecen la posibilidad de modificar su formulación sobre la marcha el curso de la investigación por imponderables (renuncias de informantes de comisiones directivas de club), por acontecimientos (multitudinarias marchas docentes al Palacio Pizzurno), coyunturas especiales (suspensiones transitorias de clases por problemas edilicios), oportunidades (desarrollo cercano de los JJOO de la juventud). La chance de cambiar los ejes de las preguntas están ligadas a las crisis, revoluciones, transformaciones de la realidad en un aquí y ahora.

Las preguntas de segundo orden remiten al como lo pienso investigar. En este caso interrogan sobre las formas de instrumentación más pertinentes en el desarrollo del trabajo de campo. Los ejercicios, tareas, actividades, operaciones técnicas, elección de instrumentos, contrastes de variables son claros ejemplos de la idea. Los cuestionarios, encuestas, sondeos de opinión muestran tipos de formulaciones que oscilan entre lo abierto y lo cerrado de la interpelación

Las preguntas, orientan el trabajo en forma estratégica pero pueden redireccionarse para un uso y provecho de la unidad de observación escogida. Resaltamos que los descubrimientos, hallazgos productos de la tarea de investigación, lo que estaba fuera del pensamiento previo desencadena procesos de rectificación y ratificación de la formas y contenidos a interrogar. Las fórmulas de interrogación antes de entrar al sitio de recolección de información nos hacen andar un ciclo ininterrumpido de preguntarse y repreguntarse en el curso de la indagación.

Palabras claves: primer orden, segundo orden, doble movimiento, duda, formulación.

6. La mirada teórica, prácticas de voyeurismo

La mirada del investigador hace a la competencia lingüística e interpretativa de un espacio acotado de participación social (la pericia para hacer una curaduría de bodyart). Las prácticas de voyeurismo remiten como clavamos la mirada y ojeamos la realidad. La agudeza analítica sirve para realizar traducción de sentidos sociales que guían el devenir de las prácticas corporales (estrategias de cortejo y seducción entre adolescentes). La capacidad de leer las prácticas aconseja no imponer ni escribir en el cuerpo de otro, falsos problemas o teorías forzadas

(tener ilusiones ópticas y erráticas de la realidad). En vez de ejercer esta brutal tiranía, nos exhorta a desplegar una “recolocación cultural” (Gilberto Giménez 1994, 50) y sugiere la aventura exploratoria de entrar en gramáticas (entender el despliegue de técnicas corporales como una obra de ballet), estudiar los significados de los órdenes discursivos que poseen lógicas propias (la jerga de los árbitros y jueces del deporte), hacer inventarios de las palabras especializadas de cada deporte plegados sobre sí mismos como relatos autoreferentes y autopoieticos (los neologismos de los profesores de gimnasia artística y deportiva que utilizan para nombrar destrezas corporales: conejito, librito, monigote).

El ejercicio de la mirada perspicaz del investigador es captar sistemas (dispositivos internos de los juegos), contemplar estructuras (formas de funcionamiento del poder en las instituciones), universos ajenos a los propios. Establecer la correlación de texto (repertorios del lenguaje) y contexto (marcos de acción de estos lenguajes). Entender el peso de las palabras cargadas de contexto. La inscripción de las categorías, formas de nombrar los episodios de la vida cultural que eligen las personas. La mirada nos demanda contemplación de los encuadres y la pertinencia de la intervención focalizada. La interpretación del investigador anida en la prudencia (evitar tipificaciones y etiquetas sociales de los otros), las lecturas detenidas (evitando el eclecticismo o los recortes apresurados de los textos), el tiempo de demora (apropiación de los textos leyendo, subrayando, extrayendo ideas centrales), la meditación (detalle y profundidad de los análisis de los partidos de fútbol), comprensión de sistema de relaciones, desmontar pactos jugados en un pasado que deviene en presente actualizado; construir claves de lectura; descifrar altos niveles de codificación autónomos de campos especializados. Las prácticas de la mirada voyeurista promueven descubrimientos, hallazgos, novedades y sorpresas.

La mirada teórica objetivable o la teoría muda, latente, implícita, oculta que se comparte entre códigos encriptados de una comunidad de personas aliadas entre sí. A veces la teoría se manifiesta como conmoción, estremecimiento, turbación y su lenguaje escapa a las explicaciones racionales del cálculo y la medición, o las interpretaciones de lógicas deductivas racionales. Solo son teorías sensuales que activan la pulsión dejando en segundo plano la atribución de explicaciones convencionales.

Las investigaciones se apoyan en un amplio repertorio de plataformas teóricas metodológicas para brindar potencia explicativa a los fenómenos estudiados. Los marcos teóricos metodológicos son argumentos que brindan estructuras para el abordaje. En este sentido podemos ligarlo al armado de los moldes y los encofrados. Los rigurosos protocolos de cálculo y medición son indispensables para disponer de una matriz interpretativa. A veces suele organizarse mediante una red conceptual. En este constructo se expresan vertientes conceptuales de autores que las nombran como matrices de pensamientos orientadoras de los tratamientos. En el “esquema de percepción, pensamiento y acción” (Bourdieu P. 1990, 70); o el “esquema conceptual, referencial y operativo” (Pichon Riviere E. 1985, 119) podemos ilustrar estas “formas sistemáticas de mirar la realidad” (Mendicoa G. 2006, 50).

Los proyectos poseen revestimientos teóricos. Están movidos por autores, conceptos que tienen procedencias disciplinares del conocimiento. Son tareados por la sinfonía de autores

de moda con melodías pegadizas que a veces vacían de contenido el sentido originario del inventor. Son influencias que marcan una manera de apreciar la realidad. Son claves de lectura, por eso es tan importante explicitar teorías mudas, hacer vigilancias epistemológicas o confesiones teóricas.

Ser conductista, empirista, psicomotricista, tecnófilo, alternativo, tradicional o la combinación de estas ascendencias explica o brinda una plataforma teórica donde se desenvuelven los investigadores de la disciplina. Posiciones asumidas sin coherencia y con contradicción.

Las teorías mudas, el currículum oculto, la pedagogía invisible, las teorías implícitas son andamiajes conceptuales muy pertinentes para elaborar con un constante autoanálisis la matriz de interpretación de la realidad observada.

La organización de una matriz teórica interpretativa es clave para trascender los empirismos ingenuos del investigador (cuando se cree saber todo en una especialidad apoyándose en los años de experiencia laboral), las sociologías espontáneas (aquellas especulaciones con falsas teorías que no se valen de datos empíricos que apoyen las aseveraciones) los revestimientos epistemológicos (categorías teóricas entrados de contrabando en la profesión, el artificio de las modas de autores, las discursividades tautológicas, espurias, ininteligibles, vaciadas de contenido y repletas de esterilidades conceptuales).

La operacionalización de la matriz interpretativa muestra sistemas clasificatorios de la realidad, con ejes de análisis peculiares eligiendo perspectivas, planos y ángulos de apreciación. El enfoque de la mirada podemos identificarlo en las grillas de observación de clases de Educación Física, la guía de lectura de manuales, los recetarios para ficheros de autores, los protocolos de intervención educativa. Las claves de interpretación de obras de arte hace patente la hermenéutica del cuerpo cada vez que podemos prestar atención al fenómeno deportivo desde distintos puntos de vista y ángulos de la mirada.

Palabras claves: mirada, matriz interpretativa, competencia lingüística.

7. La sensibilidad metodológica

La pericia del investigador en el trabajo de campo involucra su capacidad de tomar registros sensibles y perceptivos en una trama intersubjetiva de recíproca influencia con el otro (decodificar las producciones audiovisuales de los practicantes de Parkour prestando atención a los ángulos predilectos de las cámaras para las tomas de imágenes). El vínculo entablado con la alteridad pone en juego la piel, estimular el tacto para deslizarse en las fronteras del adentro y el afuera. El acto de comunicación ofrece niveles de permeabilidad cultural. El manejo metodológico que captura la realidad con agudeza, potencia, profundidad. La sensibilidad metodológica remite al atributo de la lucidez y la perspicacia para entender dialectos (vocabularios empleados para la enseñanza del softbol), lenguajes encriptados (levantar construcciones lingüísticas de los internos de una unidad penitenciaria que desarrollan prácticas deportivas en instituciones totales) o las actitudes introvertidas de los miembros de una comunidad extranjera.

En las incursiones metodológicas se expresa la capacidad de afectar (no pasar desapercibido durante las tomas fotográficas de una Iglesia) y ser afectado (conversión religiosa de un investigador al hacer observaciones en las misas sanadoras). La sensibilidad es sinónimo de subjetividad plena e intensa del investigador que entra en un juego de observación y participación durante el trabajo de campo. Es apertura (a las formas de actuar de los nativos), flexibilidad (disponibilidad de los informantes claves para participar de grupos de discusión).

Suele hacerse mención a la estrategia metodológica y ella implica poner en acto la predisposición a los cambios en la ejecución de sus técnicas e instrumentos de investigación sobre la marcha y la expresión de imponderables no contemplados del devenir cultural. Las metodologías no desperdician los grandes acontecimientos que mueven o hacen trastabillar las estructuras de la vida cotidiana. Cuando “pasan cosas” relevantes (supresión de subsidios para deportistas), hechos significativos que alteran lo rutinario (aprovechar la mudanza de las organizaciones deportivas), implementación de nueva legislación deportiva (la aplicación de un nuevo régimen disciplinario de prácticas en el gimnasio estudiando el impacto regulatorio que ejerce la responsabilidad civil en las prácticas de la gimnasia).

La sensibilidad metodológica discurre en la tensión de lo instituido e instituyente. Las instancias de muestra, evento, movilización, estallidos sociales son sitios de operacionalización que nos ayuda a mantener intacto el tacto. Las acciones colectivas, marchas, procesiones, actos que irrumpen en escenas ciudadanas impactantes y certifican el carácter dinámico del tema de investigación estudiado. No dejar escapar la oportunidad de tocar la realidad, aturdirse con sus vibraciones (fiestas rave), estremecerse con su ruido (griterío de un espectáculo deportivo), y conocer sus olores (hedor de los tugurios). La sensibilidad es un tesoro sagrado del investigador que evita la frigididad conceptual y las teorías eunucas, esterilizadas y asépticas de laboratorio.

La sensibilidad se mantiene viva poniendo manos en el barro (en los comedores escolares), buscando siempre un cable a tierra para capturar escenas y momentos sublimes. Estar en el epicentro de las situaciones relevantes de la vida social que se está estudiando. Atender los focos de irrupción o explosión estallido social anclado en los cuerpos colectivos de sus participantes (las congregaciones de grupos juveniles adeptos a prácticas en el espacio público).

Adaptaciones, ajustes. Aprovechar ocasiones (aparición de alumnos en la carrera de Educación Física procedentes de otros países), coyunturas (cambios de gobierno en la dirección de deportes), entender lo que acontece (aumento de repitencia y deserción en las clases de educación física escolar), sacar provecho del devenir (proliferación de nuevas prácticas lúdicas en los grupos etarios juveniles), la incertidumbre y el cambio. Saber entrar, salir, quedarse, irse. Desenvolverse con pericia en el trabajo de campo.

El talento de los investigadores sensibles se demuestra en tener pulso, medición, cálculo (cada vez que se realiza la entrada a una escuela militar que habilita con ciertas condiciones, las prácticas de investigación). Estar preparado con capacidad de maniobra ante la reflexividad institucional (percibir el clima institucional, el devenir de las escenas cotidianas). No invadir, no arrebatar, no molestar, no cansar, no violentar y valorar el tiempo de pausa y de paciencia para

saber conquistar. Acercamiento y toma de distancia. Respeto. Juego con las impresiones que generan las interacciones con nuevos casilleros de la vida social. Enmienda y corrección de las torpezas al probarse en nuevos sitios de reunión social.

La metodología produce una atención selectiva. Propicia la virtud invaluable de la escucha hacia la alteridad. El otro es quien pronuncia la palabra y en definitiva pronuncia la cultura (las múltiples formas de vivir las prácticas corporales que asumen los grupos juveniles). La metodología se establece como artes de hacer. En una aventura que posibilita al investigador probar, ensayar, jugar con tácticas, técnicas, métodos. El trabajo metodológico activa la composición creativa de hacer a medida de los talles de la realidad indagada.

Es una estrategia elaborada con referencia al ámbito de intervención escogido, incluye la disposición de técnicas y tácticas. En el armado metodológico se movilizan los recursos disponibles y los aprovecha en forma integral. El pensamiento estratégico planifica con el diseño de posibles variantes, tiene disponibles argucias, jugadas preparadas. Exige sensibilidad para adaptación al cambio de acuerdo a las situaciones azarosas y contingentes que devienen en el trabajo de campo.

La estrategia metodológica sensible, expresa la propiedad de lo versátil, pone en juego una idea de lo flexible con capacidad de maniobrabilidad. En el funcionamiento de la estrategia, se pone en juego un repertorio amplio de elementos y capacidad de triangulaciones de todo tipo. (Autores, teorías, metodologías, técnicas) para ofrecer una versión del objeto de estudio compleja y completa. El armado de la propuesta metodológica involucra un nivel de detalle donde se especifican actividades, tareas e instrumentos de investigación.

El conjunto de procedimientos y operaciones se echa mano al listado de ejercicios con sus recetas, trucos. En ese repertorio la batería de juegos y actividades cobran sentido y significado dentro de un proceso de exploración.

La metodología muestra cómo hacer las cosas, las formas de trabajar los datos, producirlos, manejarlos. Los modos de armar y el tipo de datos se construyen. En esta construcción de información, inciden los materiales de investigación, en tanto tienen propiedades particulares de acuerdo a los contextos de producción social donde se inscriben. Los materiales artísticos, deportivos, educativos, tecnológicos establecen marcos de acción y posibilidades de modelaje. Los tanteos exploratorios nos ubican en la relación indisociable de materia y forma.

La metodología es invención de estrategias para encontrar los caminos más adecuados para aprovechar el objeto de estudio atendiendo el contexto de producción, propiedades. La sensibilidad metodológica cuestiona las recetas univocas para disponer de variantes y adaptaciones escogiendo la mejor opción de tratamiento y abordaje para la parcela de realidad analizada.

En el campo de la Educación Física la particularidades del área disciplinar habilita la producción de textos escritos propios. “La producción de textos en Educación Física” (Cachorro G. 2007) posee lógicas personalizadas de construcción. La sistematización de prácticas y experiencias, la edición de documentales fotográficos y audiovisuales, las autobiografías se enmarcan en los rasgos peculiares de la profesión, muestran sus límites y potencialidades de armado. En este sentido resulta indispensable entender la especialización de lenguajes escriturarios

que hacen alusión a las expresiones corporales, artísticas, deportivas, fotográficas, audiovisuales, tecnológicas o la triangulación entre ellas a partir de las cuales se brindan diversas posibilidades de composición en el área de estudio de cuerpo y la cultura.

La elección metodológica también es invención de un método o reinención en otros casos. El trabajo metodológico nos empuja para encontrar las formas más adecuadas para resolver obstáculos epistemológicos de la investigación. En esa elaboración se habilita patrones narrativos, géneros, estilos para organizar el tratamiento.

Las metodologías ponen en juego un listado de Instrumentos que en su conjunto organizan un “paquete técnico” Galindo Cáceres (1998, 352) para ejecutar en forma operativa el trabajo escogiendo las anotaciones, diarios de campo, cuadernos de bitácora, relatorías, crónicas. Son variantes del registro que pueden ser combinados a criterio de diseñador.

Palabras claves: sensibilidad, instrumentos, técnicas, estrategias.

8. El placer efímero de las posiciones finales

En los proyectos de investigaciones suele hacerse referencia a la redacción de informes de metas parciales (realización de diarios de campo) y finales (exposiciones de imágenes audiovisuales del trabajo). El reporte de avances de investigación en el transcurso de la ejecución, declara las dificultades encontradas en el desarrollo de la propuesta (prohibición de grabación de entrevistas en un Instituto de menores), también las argucias e ingenio del investigador puestas en juego para resolver las contingencias e imprevistos de las etapas de realización de la obra. La presencia de lo inesperado aporta anécdotas, historias, episodios, situaciones que delinean los surcos de la experiencia del investigador poniendo a prueba su capacidad de maniobra y adaptación. La sorpresa, lo no contemplado desafía, exige, otorga espesor y consistencia a las prácticas de la investigación. Es la oportunidad de creación.

El itinerario de la investigación nos deja el disfrute momentáneo y breve de haber encontrado algo valioso que aprehender (conocer y estar embelezado con personas, fascinarse con lugares) o haber sacado alguna conclusión (entender dinámicas de grupos sociales de otro género en la gimnasia consciente). La satisfacción de acabar la tesis como posición predilecta o preferida con la fijación del gusto con sello personal. Encontrar la pasión por la biomecánica, la danza o el atletismo hace patente el carácter multiforme que puede asumir los modos de vivir con intensidad los procesos de investigación en el ámbito de la Educación Física.

Al margen de estos heterogéneos y múltiples lugares donde pueden grabarse la obtención del placer en cada investigador del campo, podemos señalar que el goce es efímero, pasajero porque el hallazgo no es para conformistas. Encontrar los extraños placeres de los distintos tipos de textos en Educación Física. Alcanzar los propósitos trazados de antemano. Llegar y necesitar correr el límite de las propias capacidades cognoscitivas y estar vacío nuevamente muestra pulsiones internas del sujeto investigador. Este impulso vital dispara la necesidad de trazar nuevas exigencias ascéticas autoimpuestas de acuerdo a las ambiciones de cada sujeto.

Posibilidad cierta de que se exprese la eterna insatisfacción de buscar correr nuevos nuevas límites para obtener nuevas posiciones teóricas.

Las posiciones teóricas obtenidas en la tesis, son provisorias, relativas a un aquí y ahora circunstancial (la situación momentánea de la Educación Física escolar en un momento y lugar puntual). No constituyen verdades absolutas, son inacabadas. Solo ofrecen versiones subjetivas personales del sujeto de la investigación que reporta la travesía de un recorrido de investigación. La insatisfacción tarde o temprano vuelve porque la realidad nos exige actualizaciones permanentes. El deseo posee su eterno retorno y va a reaparecer una y otra vez con metas reinventadas por el carácter incompleto de la apropiación de la realidad.

Las posiciones son de finales abiertos. Las interpelaciones de las realidades nos arrastran una y otra vez para volver a repetir satisfacciones (celebración efímera de un título), sensaciones de descubrimiento (un nuevo deporte, otro desafío personal). La tesis entonces pone en juego posiciones parciales y finales. La tesis no solo es un resultado de investigación, también es un proceso de investigación que hace degustarla.

Palabras claves: posiciones, límites, conclusiones.

Referencias

- Bourdieu P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo DF, CNCA.
- Cachorro G (2010) "La pasión por la investigación". En Cachorro, Gabriel y Salazar, Ciria (coords.). *Educación Física argenmex. Temas y posiciones*. La Plata, FAHCE-UNLP. Recuperado de <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>
- Cachorro, G. (2007), "El cuerpo: un texto escolar de la Educación Física", pp. 20-23. En Revista *Novedades Educativas*, n° 198, Bs As.
- Dieterich H (1999) *Nueva guía para la investigación científica*. DF, Editorial 21.
- Galindo Cáceres J (1998) Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido 348-383. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. DF, CNCA.
- Giménez G. (1994) "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" pp 33-55. En *Metodología y Cultura*. (González J. y Galindo Cáceres G. coordinadores) DF., CNCA.
- González J (1994) "Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre culturas hoy" pp. 235-281. En *Metodología y Cultura*. (González J. y Galindo Cáceres G. coordinadores) DF., CNCA.
- Mendicoa G. (2003). "Los puntos de partida para investigar", pp. 33-46. En *Sobre tesis y tesis-tas*. Bs. As., Espacio Editorial
- Pichón Riviere (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Bs. As., Nueva Visión.
- Piovani J. (2007): "El diseño de la investigación", pp. 71-85. En *Metodología de las ciencias sociales* (Marradi Alberto, Archenti Nélica y Juan Piovani). Bs. As. EMECE.
- Wolcott H. (2006) "Mejorar la escritura de la investigación cualitativa" Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

CAPITULO 2

Reinventando las prácticas de investigación en Educación Física

Juan Pablo Villagran

1. Entre mecenas e inquisidores. Métodos, problemas y debates

Galileo ingresa en la etapa más delicada del juego precisamente cuando sus relaciones de mecenazgo en Roma han sufrido un declive en cantidad y en importancia. Cesarini y el cardenal Del Monte han muerto, y el papa ha expulsado a Ciampoli. Galileo solo conserva al embajador de los Medici como su principal aliado, sino el único (Biagioli 2008: 430).

La biografía del florentino muta de sus afables tardes de diálogo con Dante y Kepler sobre las dimensiones del segundo círculo del infierno o los cuerpos flotantes en torno a Júpiter al amparo de sus mecenas (ya que su salario estaba entre los más altos del ducado de Toscana), a tener que retractarse en 1616 ante el cardenal Bellarmino, enviado del papa Pablo V a partir de lo cual su vida toma un verdadero giro copernicano. Posteriormente, en 1632 publica el *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo* ptolemaico y copernicano, que aunque pasa la revisión del inquisidor florentino es retirado de circulación por Urbano VIII y puede leerse en la sentencia del santo oficio: “es sospechoso de herejía por haber creído en doctrinas falsas, que la Tierra se mueve y no es el centro del mundo contrariamente a lo que dictan las sagradas escrituras”. Por eso fue condenado a reclusión perpetua con la obligación de rezar los salmos penitenciales. Con el tiempo obtuvo el arresto domiciliario en su villa de Florencia, donde permaneció hasta su muerte en 1642.

Podemos observar cómo desde el nacimiento de la ciencia, la construcción del conocimiento no solo estuvo rodeada de telescopios: un sinnúmero de mecenas e inquisidores influirían en la dimensión de la lente.

Desde que la Educación Física empieza a interrogarse por sus prácticas docentes y profesionales, puede decirse que transita ese camino florentino de observación de sus cuerpos celestes: en constante búsqueda de un campo propio, recurriendo a la aplicación de técnicas y métodos que toma prestado de distintos campos disciplinares, trata de resignificarlos teniendo como eje los problemas propios. Es así como se nutre por ejemplo de la Biología para entender y optimizar el funcionamiento o rendimiento orgánico, mientras que por otro lado, echa mano a

las Ciencias Sociales para dar cuenta del carácter social del juego y el deporte. Aparecen los debates en torno a los métodos, las formas de abordaje, los principales objetos de estudio, estas preocupaciones se materializan en los planes de estudio, la formación y las dinámicas de los grupos de investigación.

En esta diversidad disciplinar se forman los profesores y licenciados en Educación Física de la Facultad de Humanidades de la U.N.L.P., esto que puede verse como una dificultad a la hora de la formación, suele transformarse en un amplio abanico de posibilidades en el ámbito de aplicación de nuestras prácticas profesionales. Del mismo modo, se observa una multiplicidad de temáticas emergentes al momento de interrogar a la Educación Física, ya sea al realizar una tesis, presentar una ponencia, escribir algún artículo, presentarse a una beca o trabajar en un grupo de investigación.

Ante esta perspectiva, resulta fundamental la formación de investigadoras e investigadores que replanteen y actualicen, de forma sistemática y con la rigurosidad que las herramientas científicas les ofrecen, el campo de la Educación Física.

Resulta visible el compromiso de los jóvenes con nuestras prácticas docentes y profesionales de Educación Física, su ímpetu los lleva a sondear diversos tópicos: los juegos, el deporte, el aprendizaje escolar, el aprendizaje horizontal, las relaciones del cuerpo con lo urbano, con la biopolítica, con las nuevas tecnologías y un sinnúmero de temas para los cuales solicitan dichas herramientas en su afán de aproximarse al referente empírico.

A partir de esta avidez por relacionarse con su objeto de estudio, nos surge la necesidad de poner a disposición de las jóvenes investigadoras e investigadores, aunque más no sea, algunas técnicas desarrolladas por las/os especialistas. En esta obra podrá apreciarse la generosidad de cada una/o de las/os autores al brindarnos su amplia experiencia en cada técnica de investigación en particular, describiendo su desarrollo, presentándonos los principales referentes, contándonos los secretos del oficio de investigar, como también su aplicabilidad en el campo de la Educación Física.

2. Educación Física en el campo del conocimiento científico. (políticas científicas y educativas)

Pensar en mecenas e inquisidores implica no dejar de lado los procesos históricos y las características contextuales. Al inscribirnos en América Latina, es necesario visualizar las problemáticas y las transformaciones que las universidades y los centros de formación de Educación Física han atravesado en las últimas décadas, como tampoco podemos desviar la mirada del devenir político, económico y social en el que están inmersos nuestros pueblos. En cualquier país exportador de materias primas (carne, granos, soja) se cae en la tentación de la salida rápida de no apostar a programas de largo y mediano plazo que desarrollen la industria y ni siquiera, en algunos casos agregue valor a la cadena exportable. Para desarrollar los sectores productivos y generar condiciones cercanas al pleno empleo es indispensable financiar la edu-

cación en todos sus niveles, sostener e incentivar los proyectos universitarios sea en ciencia básica o aplicada, otorgar becas, invertir en equipamiento y fortalecer los organismos que promueven la ciencia y la tecnología. El desfinanciamiento no puede atribuirse solamente a gobiernos cortoplacistas; por decirlo ingenuamente, subyace, en muchos casos, en el sentido común colectivo, instalado a raíz de discursos, intereses y prácticas que ponen en tela de juicio la laboriosa tarea colectiva de formación de recursos humanos y desarrollo científico.

Algunas veces, las embarcaciones logran navegar en aguas turbulentas, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata las velas parecen estar izadas, ya que es indudable el desarrollo que las prácticas de investigación han tenido en los últimos años, esto se ve materializado en los trabajos presentados en Jornadas y Congresos, en la asistencia a cursos de Licenciatura, Especialización o Maestría y en la presentación de Tesis y documentos científicos, pero más allá de lo cuantificable es notorio la rigurosidad y especificidad que las/os investigadoras/es imprimen al interrogar las prácticas de Educación Física. Pero más allá de la buena voluntad de investigadores y becarios, las complejas relaciones cognitivas y también las transpistémicas (Knorr Cetina 2005) entran en juego a la hora de producir conocimiento y nos invitan a pensar a nuestro Galileo y su telescopio, geotemporal y socialmente situado.

3. El lente de Galileo sobre las condiciones asimétricas de producción de conocimiento.

Al tratar de dimensionar la cuestión del desarrollo geopolítico de la ciencia podríamos pensar en los trabajos de autores como Said, Spivak o Bhabha que sostienen que las interacciones centro-periferia responden a lógicas coloniales, es decir, delineadas por relaciones de poder asimétricas. Enfocarnos en el carácter situado de la producción de conocimiento nos permite romper con la noción de una única comunidad científica ligada inocuamente a disputas de carácter teórico y epistemológico. Recorrer este camino nos conduce a desandar la temporalidad transitada por las ciencias enmarcadas en dichos contextos geopolíticos.

Si bien el término imperial derivado de *imperialis* (mando o poder supremo), existe en inglés desde el s.XIV e imperialista desde el s. XVII, el término *imperialismo* se desarrolló en el s.XIX. En sentido amplio Williams lo define como un sistema político en el cual las colonias son gobernadas desde un centro imperial, por razones económicas pero también de otro tipo (Williams. 2000: 177).

Eduard Said nos introduce a las razones con las que los imperialistas justifican su dominio sobre otros pueblos, naciones y culturas. Pone en evidencia discursos en los cuales de modo implícito o explícito se sostiene la necesidad de mantener la ocupación-intervención:

Casi sin excepción, los discursos universalizadores de la Europa moderna y de Estados Unidos presuponen el silencio, voluntario o no, del mundo no eu-

ropeo. Silencio; ya sea a través de la incorporación, la inclusión, el gobierno directo o la coerción¹.

Si tenemos en cuenta que los proyectos imperialistas que nos ocupan, se dan en el periodo post-revolucionario bajo el paradigma civilizador de la modernidad, podemos observar que las ideas civilizadoras eran alentadas bajo teorías evolucionistas como la de Darwin. En cierto modo, la ciencia amparaba los avances sobre otras culturas bajo paradigmas biologicistas. Se hacía moda prescribir las taxonomías de las razas, las culturas y las civilizaciones. De este modo los administradores en el exterior se imponían a “poblaciones inferiores” o “castas inferiores” y se desarrollaban acciones inconcebibles en la propia nación, como podemos leer en la cita de Arendt: “la violencia disfrutaba de más campo que en cualquier país occidental, se permitió crear realidades a las llamadas leyes del capitalismo²”. Según la autora los principios raciales y la burocracia sostuvieron al imperialismo, ejemplificando su tesis tomando el caso de Sudáfrica y particularmente los movimientos de los Bóers.

Los puntos de vista de Occidente reformulan las nociones de Oriente llevándolas hacia generalizaciones (raza inferior, cultura poco desarrollada, sistemas de gobierno primitivos o religiones falsas), mediante las cuales, los colonialistas podían, naturalmente, fundamentar su ocupación y conquista.

Pero responder a la pregunta de cómo se piensa y se sustenta esta intervención imperialista nos conduce a hilvanar datos y argumentos en torno a las representaciones que se van construyendo tanto en los discursos de las potencias occidentales como las formas en que la cultura es internalizada por los pueblos dominados. En este sentido rescatamos el aporte de Said en relación al discurso orientalista: “lo que tenemos que respetar e intentar comprender es la solidez del entramado del discurso orientalista, sus estrechos lazos con las instituciones socioeconómicas y políticas existentes y su extraordinaria durabilidad” (Said 2009: 26). El autor explica a través del concepto de “hegemonía cultural” como la posición que el imperialismo occidental detenta, protegiendo sus intereses en el extranjero al consolidar su dominio de las matrices culturales locales: “el imperialismo político orienta todo un campo de estudios, de imaginación y de instituciones académicas, de modo que es imposible eludirlo desde un punto de vista intelectual e histórico” (Said 2009: 36).

De este modo la *Trujamanía* (que significa intérprete o portavoz) se extiende a figuras de la ciencia o la literatura, clasificando, regulando y revisando los códigos orientales. Desarrollando un abanico de comentarios, ediciones y traducciones que intentan reproducir un Oriente lejano bajo el dominio cultural eurocéntrico.

Said nos habla de “estructuras de actitud y referencia” que aparecen en los lenguajes de la literatura la historia, la etnografía que presentan una relación con “la ideología oficial del imperio”. En este sentido, la cultura que pareciera ser el inocuo terreno de la creatividad aparece impregnada de formas hegemónicas y llega a ser un medio que otorga solidez al imperialismo. “La totalidad de

¹ Véase Cultura e imperialismo. E. Said, pagina 100.

² Arendt A. 2006: 227.

la cultura no forma un conjunto, sino una serie de disyunciones, podemos comprender muchos de sus aspectos al unirlos en contrapunto”³.

Durante este periodo es notable la proliferación de producciones tanto científicas como artísticas, los desarrollos de la medicina, la física, la geometría asociaban nombres como el de Planck, Einstein, Herz, Ross, Pasteur, Cantor. La época daba a luz ciencias como la genética o la psicología y se desarrollaban las ciencias sociales legando dogmas de “orden y progreso” a las naciones, o con teorías de la acción social como en el caso de Durkheim o del estado y la burocracia como fue el caso de Weber.

Es decir, que las teorías heredadas del racionalismo y positivismo se abrían camino hasta alcanzar los confines del globo, o como diría Hobsbawm: “la ciencia significaba poder y progreso (...) significaba la ideología de la modernización, impuesta a unas masas rurales atrasadas y superstitiosas” (*Hobsbawm 2006: 273*).

Renan es un típico representante de la ciencia de su época exponiendo su patrimonio intelectual al servicio de taxativas afirmaciones orientalistas. Llegó al orientalismo a través de la filología, escribió en 1848 que los fundadores del espíritu moderno son los filólogos; espíritu moderno equivalía a racionalismo, crítica y liberalismo. Como también escribió en su prefacio de *L’Avenir de la Science* en 1890 que daba por supuestas la desigualdad de las razas y la dominación necesaria de la mayoría por la minoría, como si se tratara de una ley antidemocrática de la naturaleza y de la sociedad⁴.

Ya en el s.XX podemos nombrar a T. E. Lawrence, Gertrude Bell, Kipling. Los elementos secularizantes descritos por Said: expansión, confrontación histórica, simpatía y clasificación, presentes en las corrientes de pensamiento del siglo XVIII, condiciona a intelectuales e institucionales del orientalismo moderno. De este modo la ciencia y el arte preparan el camino para lo que los ejércitos, las administraciones y las burocracias harían después sobre el terreno (Said. 2009: 169-174).

Las disciplinas académicas no escapan a esta producción cultural de alteridad, rescatamos a Bhabha en cuanto propone: “el lenguaje de la comunidad cultural necesita ser repensado desde una perspectiva poscolonial”, teniendo los estudios culturales que tomar posición sobre el status de los pueblos, las diásporas o los desplazados⁵. La cultura opera en la construcción de identidades tanto en sujetos, minorías o el Tercer Mundo constituyendo un imaginario social que articula sentidos y genera resistencias.

Como sostiene Bhabha, la creación del estereotipo es la mayor estrategia discursiva y la ambivalencia lo que potencia la relación metrópoli-periferias. Discriminar estas construcciones discursivas es uno de los pilares para identificar los orígenes constitutivos de tales órdenes internacionales, y permite cierta posibilidad de subvertirlos.

Siguiendo a Abu Lugoht podríamos pensar en desexotizar el campo y también suponer que los nativos no permanecen quietos y, como mujeres egipcias analfabetas (ver: *La interpretación de la(s) cultura(s) después de la televisión*) presentar un llamativo perfil cosmopolita redimensionando

³ Véase Said E. Cultura e imperialismo.

⁴ Idem. Pagina 187.

⁵ Véase Bhabha H. El lugar de la cultura página 215.

el producto dominante; así tal vez, los productores de conocimiento científico, como agentes situados, logren guiones de telenovela que subviertan el producto dominante.

4. Entrenando el oficio de investigar al investigador

Identificar desigualdades de poder-saber permitirá moverse entre mecenas e inquisidores, es decir, teniendo en cuenta las condiciones de producción del conocimiento. Como hemos desarrollado en el apartado anterior: no son pocos los autores (Said, Spivak, Bhabha, Williams, Knorr Cetina, Kreimer, Raj, Latour) que argumentan sobre las formas de expansionismo y dominio de las potencias, que van desde la ocupación territorial y el dominio cultural hasta la producción de conocimiento. Estas empresas colonizadoras o dominantes no dudan en legitimarse a partir de la construcción de un otro creado discursivamente desde un panóptico.

También es necesaria una estructura que perpetúe y reproduzca este dominio: podemos pensar así en los aparatos académicos, modalidades disciplinares que muchas veces son importadas tal cual fueron estructuradas originalmente y que poco tienen que ver con las problemáticas de la región, esto lleva a consolidar esquemas rígidos definidos desde la zona monopólica, producidos siglos atrás y que muchas veces se importan desactualizados en el mejor de los casos, ya que muchas veces nos topamos con alguna pomposa teoría que circula manipulada sin filtro y financiada con infinitos recursos de sectores privados. No hay como una buena operación de marketing para que terminemos repitiendo su pegadizo slogan “la inocuidad de los agroquímicos”.

Bajo esta perspectiva nos ocuparemos de revisar la definición de Comunidad científica y ciertas cuestiones constitutivas de la ciencia como la noción de paradigma (legado de Kuhn) quien propuso que la ciencia no camina a través de pasos lineales sino, alternando periodos de estabilidad con periodos donde se producen cambios del paradigma “revoluciones”, y por ende las comunidades científicas disputan a partir de la determinación que sus paradigmas les imponen:

Un paradigma gobierna (...) no un objeto sino a un grupo de practicantes. Cualquier estudio, tanto de una investigación dirigida por un paradigma, como de una investigación que tiene por objetivo romper uno de ellos, debe empezar por localizar el grupo o grupos responsables⁶.

Esto implica, más allá de la forma de concebir el mundo, la organización de los científicos y esta noción de “comunidad” va de la mano con el posicionamiento y la matriz disciplinar; como venimos observando desde 2009 la Educación Física viene promoviendo su posicionamiento a partir de un estatuto epistemológico y metodológico propio, puede observarse que continúa minimizada en el campo de la investigación, “ya sea por su carácter pre-paradigmático o porque tradicionalmente se la vincula solo con la práctica corporal, y el profesor o licenciado de

⁶ La estructura de las Revoluciones Científicas. (Kuhn, 179)

educación física es visto como un agente que solo aplica las técnicas importadas de otras disciplinas más prestigiosas” (Villagrán 2010).

Reconocemos que en el seno de la Educación Física se multiplican las propuestas epistemológicas, observamos cómo se consolidan en las modalidades de grado y postgrado, una apuesta por encontrar métodos propios desde donde enfocar los problemas y objetos de investigación. La licenciatura en Educación Física intenta brindar las herramientas para el desarrollo de las prácticas de la investigación desde una perspectiva propia que revise las teorías hegemónicas y posibilite una construcción cognitiva situada, es decir, anclada en las problemáticas locales y regionales que pueda visibilizar las relaciones de la ciencia con la sociedad y potenciar con ello la actualización de las prácticas profesionales.

En la perspectiva de ciencia como construcción destacamos la noción de “campo de la ciencia” aportada por Bourdieu, el cual no puede dejar de pensarse sujeto a las “condiciones sociales de producción”⁷. Siendo en este caso el capital intelectual-académico o científico el terreno de disputa y legitimación.

El campo científico como sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica (Bourdieu: 1999; 76).

Revisar la noción de centro-periferia nos permite observar actores globales como, por ejemplo, la comunidad europea que crea una moneda comunitaria: el euro en función de factores identitarios homogeneizantes, para lo cual no estaría de más utilizar mecanismos técnicos legitimados, desarrollando nuevos modos de imperialismo sociocultural, entonces; ¿Por qué no echar mano a los sistemas académicos y esquemas canónicos reproductores de la estructura colonial?

Entendiendo, a partir de los aportes de Knorr-Cetina, que el campo científico no sería un compartimento térmico que funcione endergómicamente, podemos pensar el campo científico ligado a aspectos extra cognitivos, es decir: ideológicos, económicos y políticos. Partiendo del carácter construido sobre el que operan los científicos, las contingencias del laboratorio y el contexto donde determinan sus decisiones, la autora, rompe con la noción de autonomía de la ciencia propuesta por Merton y cuestiona los modelos cuasi-económicos, proponiendo la noción de Arenas Transepistémicas de investigación, esto implica que los científicos no están aislados en su comodidad térmica, disputan, más allá del campo o su capital simbólico con otros actores. La autora sostiene que los productos de laboratorio no son solo fabricados técnicamente sino que están contruidos simbólicamente y políticamente (*Knorr Cetina 2005:27*), entendiendo al laboratorio como el espacio social de reconstrucción y producción de sentido (*Knorr Cetina 2005:30*).

Otro autor inspirado en las tesis etnometodológicas de Garfinkel es Bruno Latour, quien también se destaca por el estudio del científico en el laboratorio, infiriendo que lo social es in-

⁷ Ver Pierre Bourdieu (1999)

herente a la construcción del conocimiento científico, expresa que la contextualidad observada en el laboratorio es permanentemente atravesada y sostenida por relaciones sociales que trascienden el sitio de la investigación.

Latour entiende que la construcción de un hecho científico comienza con un enunciado débil que va siendo reutilizado, y de este modo se va consolidando hasta que deja de ser cuestionado. Para ello median etapas de “negociación” dentro y fuera del laboratorio y prevalecerá el enunciado que cuente con mayores aliados. Ejemplifica como Pasteur logra interesar a higienistas y médicos militares en sus estudios. Denomina a este proceso de conformación de hechos científicos: traducción. Las traducciones tienen el doble propósito de ir transformando los intereses ajenos al lenguaje propio, y de ir fortaleciendo en cada enunciado la construcción de un hecho al tiempo que se desacredita al adversario (Kreimer; 1999).

Latour identifica los términos crédito-inversión refiriendo a la credibilidad, pudiéndose identificar los ciclos de credibilidad que sostienen sus teorías. Al estudiar al científico en el laboratorio a través de sus interacciones comprueba que sus decisiones operan en función de redes donde los actores se movilizan en torno al conocimiento (ver teoría del actor/red). Expresa que: “El campo científico no es visto como una comunidad de especialistas, sino como el locus de una lucha por el monopolio del crédito científico.” Lo que Latour llamará credibilidad para referirse a la reproducción del capital, ya que los científicos invierten en los campos que prometen mayor retorno (Knorr Cetina 2005:181). Al referirse al científico como razonador económico Knorr Cetina (2005:187) expresa:

Cuando miramos el laboratorio, encontramos que por lo menos una parte del razonamiento referido a las decisiones prácticas de los científicos incorpora, en efecto, nociones económicas (...) parecen saber qué productos tienen una alta demanda y las áreas donde no hay nada que ganar.

Estos estudios coinciden en que la actividad científica no difiere demasiado de otras actividades humanas; implican prácticas, esquemas de razonamiento, valoraciones e interacciones, podríamos decir que se generan sentidos comunes o mínimamente que el sentido se construye colectivamente en un laboratorio y por lo tanto las características espaciotemporales y sociopolíticas son determinantes en el proceso de tal o cual experimento y desarrollo de teoría correspondiente.

5. ¿Qué son las prácticas de investigación en Educación Física? Ciclo de licenciatura y camino hacia la tesis

Transitar las arenas transepistémicas implica pensar la investigación de forma no aislada, sino ligada a cuestiones políticas, intereses económicos, y sobre todo pensar una investigación situada, es decir, poder identificar tanto el plano geopolítico como el cultural en

el proceso de desarrollo de tal o cual investigación en particular y de las estrategias generales de una nación o región.

En este sentido las prácticas de la educación física en la región presentan particularidades relacionadas a la motricidad e intereses de los actores, a los problemas de los espacios y las instituciones locales (clubes, escuelas, espacios públicos) que el investigador no puede dejar de tener en cuenta a la hora de la elección de las categorías teóricas, la aplicación de las técnicas y la formulación del problema de investigación.

De este modo, entendemos que las prácticas de la investigación enlazan con las prácticas profesionales y de docencia, pudiendo retroalimentarse. Y que el profesional de la Educación Física puede analizar sus prácticas con las herramientas y métodos que la investigación pone a su alcance, que no es lo mismo que reflexionar como actor de dichas prácticas.

Vencer el miedo a la rigurosidad de investigar, implica solo dar un paso más en la formación, aventurarse a transitar el ciclo de licenciatura afianza el compromiso con la Educación Física y con la comunidad ya que en estos principios se orienta la justificación de una investigación (social y académica).

Este paso inicial nos lleva a encontrarnos con nuestros compañeros del taller de tesis, cada cual con sus particularidades: algunos más reticentes, pensando meticulosamente el tema a investigar, otros desbordantes de confianza al haber encontrado al director ideal, los que piensan que casi tienen la tesis terminada, los que ven a la escritura académica como un obstáculo infranqueable. Todos y todas comenzarán a transitar las lógicas de la investigación y se llevarán algo para reflexionar sobre sus prácticas profesionales con la mirada del que incursiona en el oficio de investigar, pero también, en esa suerte introspectiva, empezarán a reconocerse como sujetos en su relación con sus respectivos objetos de estudio. Para ellas/os fue pensado este libro, para acompañarlas/os en ese camino, para que, a la hora de elegir una técnica que releve fieles datos del campo lo hagan con la confianza que el grupo de especialistas reunidos en esta obra, cálidamente nos sabe transmitir. Autores comprometidos, que comparten generosamente sus experiencias profesionales y nos presentan una amena lectura con profundidad teórica, mecenas ideal para acompañar los pasos de los/as investigadores/as

Es frecuente encontrar en el imaginario de los ámbitos laborales la visión de que los profesionales de la Educación Física solo están formados en la aplicación técnica de fórmulas para el entrenamiento y el mejoramiento de la condición física, desconociendo gran parte de su formación y su potencialidad. O en otras, como en el caso de la alta competencia deportiva o la rehabilitación por dar algún ejemplo, se presenta como un oponente en el campo, con capacidad de disputa tanto en cuestiones técnicas como teóricas. En todos los casos las herramientas de una sólida formación se convierten en aliadas indispensables a la hora de incursionar en las prácticas profesionales.

El camino hacia la producción de una tesis representa momentos de lectura, aplicación de técnicas en campo, análisis, redacción final, implica dudar, tomar decisiones, revisar teorías, allí pueden aparecer inquisidores (instituciones, tensiones, problemas económicos, instancias políticas) que el tesista tendrá que sortear, y a partir de su propia experiencia ira tejiendo me-

dianete un trabajo artesanal, fruto de la relación teoría-método-práctica, una telaraña argumental que lo convertirá en especialista en determinado tópico. Las tesis de grado en Educación Física abordan temas diversos, fruto de una formación multidisciplinar, anclando su mirada en problemáticas propias que afrontan nuevos desafíos, nuestro campo ha buscado legitimidad afirmandose en reconocidas teorías surgidas de diversas disciplinas. Hoy en día, se presentan oportunidades para: discutir su lugar en el mapa de la ciencia, reconocer la fuerza que representan los saberes surgidos de las propias prácticas corporales y generar teorías que orienten la intervención y promuevan un estatuto epistemológico y metodológico propio que conlleve legitimación en el campo del saber.

La formación de los investigadores e investigadoras se presenta como un pilar crucial de cara a este futuro, cuestión que involucra a estudiantes/as, directores/as de trabajos de investigación e instituciones.

Referencias

- Abu Lugoht (2006). *La interpretación de la(s) cultura (s) después de la televisión*. UNSAN. México.
- Arendt A. (2006) *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza. Madrid.
- Bhabha H. (2002) *El lugar de la cultura*. Manantial. Bs. As.
- Biagioli, M. (2008) *Galileo cortesano*. Katz Editores. Madrid
- Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Bs. As.
- Bruno Latour. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Manantial. Buenos Aires
- Cachorro, G. y Villagran, J. (2017) Programa del “Seminario de Elaboración de Tesis. Licenciatura en Educación Física. FHCE-UNLP.
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/educacinfisica/Catedras/seminariodeelaboraciondetesina/>
- Cachorro, G; César, R.; Scarnatto, M y Villagrán, J. (2010) “La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales”. Pp 43-58. En *Revista Brasileira Ciencia do Esporte*. Campinas, v.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur*. Siglo XXI. Bs. As.
- Dieterich Steffan, H. (1999) *Nueva guía para la investigación científica*. Ed. Siglo XXI. Bs. As.
- ECO, H. (1998) *Cómo se hace una tesis*. Gedisa. Barcelona.
- Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Hobsbawm E. (2007) *La era del imperio*. Planeta. Bs. As.
- Knorr Cetina, K. (2005) *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, UNQ, Buenos Aires.
- Kreimer, P. (2010) *Ciencia y periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina*. Eudeba. Buenos Aires.
- Kuhn, T. (2000) *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE. Madrid.
- Mancuso, H. (2001) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Bs. As., Paidós.

- Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J.I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé. Bs. As.
- Said E. (1996) *Cultura e imperialismo*. Anagrama. Barcelona.
- Said E. (2009) *Orientalismo*. Barcelona.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación*. Lumiere. Bs. As.
- Schuster, F. y otros. (2002) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Manantial. Bs. As.
- Souza Minayo, M. C. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar. Bs. As.
- Villagrán, J. y otros (2010) *Hacia una cartografía de las prácticas corporales. En Ciencia Deporte y Cultura Física*. Universidad de Colima e Iberoamericana. México.
- Williams R. (2000) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión. Bs. As.

CAPITULO 3

Cartografía social

Adriani Luis

1. Ideas centrales

El concepto de territorio es uno de los de mayor tradición en la Geografía y ha incorporado diferentes significados en la historia de la disciplina: marco natural de la superficie terrestre, proyección espacial del poder, fuente de recursos para las actividades económicas. En todas ellas la comprensión del territorio se orienta a partir de un aspecto, natural, político, económico. Perspectivas más recientes han propuesto su análisis en términos de multidimensionalidad y multiescalaridad: se entiende el territorio como condición, instancia y resultado de procesos sociales y de relaciones entre actores que disputan en cada momento histórico por el dominio y la apropiación del espacio en sus diferentes escalas. Desde esta perspectiva el territorio está compuesto por múltiples dimensiones: es el espacio y la trama de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que en él se desenvuelven, lo conforman y que a su vez son por él modificadas (Finquelevich S. y Laurelli E., 1990). El conocimiento del mismo y sus representaciones forman parte de la dimensión cultural, por lo que puede afirmarse que la cartografía es una práctica producida en su entramado.

De acuerdo a estas consideraciones y siguiendo a Lefebvre podría decirse que en la Geografía el interés y el objeto se desplazan desde las cosas en el espacio a la producción del espacio (Lefebvre, 2013: 96). Cobran así relevancia los procesos y las relaciones entre la población y los diferentes grupos sociales con el espacio natural y construido, entendido como una unidad. Entre ellas podemos destacar aquellas que se concretan a través de prácticas como exploración, ocupación, delimitación, uso, producción, circulación, transformación, apropiación, representación, entre otras.

Para este trabajo interesa particularmente destacar las relaciones entre espacio, prácticas y representaciones, en razón de que la cartografía social permite una aproximación a las mismas. Basándonos en Blanco podemos sostener que las prácticas desarrolladas por los actores sociales, en cierto modo limitadas por las condiciones históricas y espaciales preexistentes, conducen a la creación y el uso del territorio. Asimismo “Las intenciones, los intereses, las estrategias de los actores en relación con el espacio suponen representaciones de éste, que se plasman, a su vez, en las decisiones adoptadas” (Blanco, 2007: 46) En este punto es importante diferenciar el poder que cada actor tiene en la sociedad y su capacidad para imponer discursos.

territoriales vinculados a sus acciones. Podemos encontrar entonces actores hegemónicos en la construcción de imágenes del territorio y actores subordinados que ocupan una posición de consumo de las mismas. Sin embargo, estos últimos representan y proyectan el espacio que vivencian, elaboran **espacios de representación** que entran en diálogo y tensión con las **representaciones del espacio** elaboradas desde organismos públicos y actores privados con control material y simbólico del territorio, como es el caso a escala local de los ámbitos estatales encargados de la planificación urbana y los actores dominantes del mercado inmobiliario.

Uno de los principales medios de representación del espacio son los mapas. Los mapas son construcciones en las cuales operan criterios de selectividad de la información y proporcionan imágenes de configuraciones espacio-temporales del territorio y de la sociedad. Han adquirido una difusión importante en variadas instituciones y su uso público es aún mayor, al punto de plantearse la idea de “géneros cartográficos” (Lois, 2015). La cartografía, conjunto de conocimientos de elaboración de mapas, es un componente central en la historia de la Geografía y del desarrollo de los ámbitos estatales y privados del poder (económico, militar, político). Para Harvey la cartografía impone un orden espacial a los fenómenos, los localiza, identifica y delimita, sitúa acontecimientos, procesos y objetos en un marco espacial coherente, lo que influye en nuestra subjetividad personal y política (Harvey, 2007, 238-239).

Por lo general la cartografía emplea técnicas de formalización del espacio y de tratamiento de la información que carecen de condiciones para dar cabida a las representaciones que cada uno de nosotros tiene de sus vivencias territoriales. En palabras de Harvey: “hay mapas mentales o cognitivos (quizá incluso sistemas cartográficos completos) integrados en nuestra conciencia los cuales no se prestan con facilidad a ser representados en una red o retícula cartesiana” (Harvey, 2007, 239).

Podría afirmarse que paralelamente al desarrollo de perspectivas geográficas humanistas y sociales como la Geografía de la Percepción o del Comportamiento se han realizado búsquedas de procedimientos de mapeo de dichas representaciones. Los trabajos centrados en la elaboración de “mapas mentales” para dar cuenta de “la imagen de la ciudad” son uno de los ejemplos más difundidos. Estos mapas procuran identificar las diferencias de percepción de los grupos que habitan una ciudad (diferencias por edad, género, ubicación, etc.) a partir de información recogida mediante cuestionarios sobre determinadas referencias del medio urbano: barrios, trayectos, hitos, límites, nodos, y usos del mismo. Estos trabajos cobraron auge desde fines de los '70 y fueron realizados en el campo del Urbanismo en ámbitos de investigación universitaria y de la administración local.

En períodos más recientes adquirió desarrollo otra modalidad de mapeo de los espacios de representación: la cartografía social. Con esta denominación incluimos metodologías como las así denominadas y las de mapeo participativo, mapeo comunitario y mapeo colectivo. A diferencia de la modalidad anterior, en la cartografía social la elaboración de los mapas es colectiva y además de ser empleada por ámbitos públicos de investigación y de gestión pública, ha adquirido un desarrollo significativo en organizaciones y movimientos sociales contrahegemónicos, los que centran la elaboración cartográfica en la visibilización y análisis de los conflictos

territoriales. En palabras de Carballada: “no solo describe desde lo objetivo y lo subjetivo, sino que hace ver aquello que pasa desapercibido, carente de articulación, o sentido inminente, recuperándolo y transformándolo muchas veces en un acontecimiento significativo a nivel territorial” (Carballada, 2012: 5). En la cartografía social que se centra en el mapeo colectivo de conflictos se concreta la comprensión por parte de actores subordinados de la importancia del lenguaje cartográfico en las disputas de poder en el territorio, tanto en su conocimiento como en acciones de intervención. Se trata de una cartografía crítica, en términos de Iconoclasistas:

Los relatos y cartografías “oficiales” son aceptados como representaciones naturales e inquestionables pese a ser el resultado de las “miradas interesadas” que los poderes hegemónicos despliegan sobre los territorios. Nos referimos no sólo a las provenientes de actores o instituciones políticas y sociales, sino también al discurso de los medios masivos de comunicación, y toda otra intervención que modele la opinión pública y refuerce las creencias naturalizadas y los mandatos sociales (Iconoclasistas, 2013:5)

La utilización crítica de mapas, en cambio, apunta a generar instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas (Iconoclasistas, 2013:7)

2. Principales referentes teóricos

La cartografía social se ha difundido en el campo de las Ciencias Sociales particularmente a través de proyectos con metodologías de investigación participativa, investigación-acción y de actividades de extensión universitaria. Desde la Geografía la apoyatura conceptual se encuentra fundamentalmente en los aportes de la Geografía Crítica. En este sentido la perspectiva en la que se basa este trabajo toma como referencia, entre otros, los trabajos de Milton Santos, Rogerio Haesbaert y María Laura Silveira. La bibliografía de Milton Santos es tan vasta como su influencia en el pensamiento geográfico latinoamericano. Es uno de los autores más citados en los trabajos de cartografía social. Entre sus textos de pertinencia para este trabajo podemos mencionar “Espacio y método”, “Pensando o espacio do homem” y “De la totalidad al lugar”. De Haesbaert se han consultado “El mito de la desterritorialización” y “Dos múltiples territorios a multiterritorialidade”. Entre los aportes de Silveira se destacan “O Espaço Geográfico: da perspectiva geométrica a perspectiva existencial” y “Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización”.

Henri Lefebvre es un autor fundamental para el análisis de las relaciones entre espacio y representaciones, “La producción del espacio” es su texto más significativo. David Harvey, uno de los geógrafos más importantes de la actualidad a nivel mundial, toma los aportes de Lefebvre y los desarrolla en “La condición de la posmodernidad”. El capítulo “Identidades cartográficas: los conocimientos geográficos bajo la globalización” de su libro *Espacios del capital hacia una geografía crítica* presenta las principales relaciones entre la cartografía y el conocimiento geográfico en la actualidad.

Específicamente en el campo de la cartografía en nuestro país el texto “Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio” coordinado por Carla Lois y Verónica Hollman, ofrecen numerosos trabajos conceptuales y empíricos sobre la cartografía en nuestro país y sus relaciones con la escuela, la imaginación geográfica y la cultura. El capítulo de Lois es particularmente sugerente en el análisis de la cartografía y la formación del sentido común geográfico.

Por su parte, la compilación de trabajos “Cartografía social. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación” compilado por Juan Manuel Diez Tetamanti y Haydeé Beatriz Escudero recoge numerosas experiencias, las que presentan fundamentación conceptual en autores como De Certeau y Deleuze y Guattari. Por su parte *Iconoclasistas* desarrolla una metodología de mapeo acompañada de numerosas reflexiones conceptuales (ver los textos de <http://www.iconoclasistas.net/>).

3. Estrategias, técnicas e instrumentos en esta metodología

La cartografía social plantea la elaboración de mapas de modo colectivo y participativo, no como un fin en sí mismo, sino como parte de una dinámica de movilización y/o de intervención social que permita establecer vínculos solidarios, posibilite la comprensión de los principales temas y problemáticas del territorio y oriente hacia la organización comunitaria y social.

La elaboración de mapas permite representar en simultaneidad las distintas dimensiones del territorio: económicas, políticas, culturales, ambientales y sus relaciones, como así también su pasado y plantear propuestas de territorios futuros. Se trata por lo general de trabajos inscriptos en procesos críticos de representación y análisis de conflictos o problemáticas territoriales concretas en los que participan investigadores y/o extensionistas, actores políticos e integrantes de la comunidad.

Si bien las estrategias utilizadas en trabajos de cartografía social son diversas, la metodología cuenta con una serie de elementos comunes. La metodología es participativa y colectiva ya que los participantes elaboran los mapas de manera colaborativa. Por lo general se emplea la técnica de taller, con actividades que permitan la recuperación de las vivencias, experiencias y conocimientos de los participantes. El taller implica realizar diferentes fases: preparación, recorrido por el territorio en el caso que se aborde una escala local, formación de grupos, mapeo conjunto, puesta en común. Asimismo implica la organización del espacio, los tiempos y los materiales, entre los que se destaca el mapa base, sobre el que se realizará el mapeo, que puede ser adquirido o elaborado por los participantes.

En términos generales el mapeo implica la cualificación, localización, distribución, delimitación del problema a ser abordado, de sus componentes, magnitudes y relaciones. La cualificación refiere a la elaboración de una simbología que representará las características y relaciones del problema a ser mapeado. Definidos los símbolos se ubican en el mapa en correspondencia con su localización en el territorio, lo que deviene en la distribución de los mismos. Esto

permite reconocer concentraciones, dispersiones, vacíos y superposiciones de los elementos que hacen al problema en cuestión. La extensión del tema, problema, o conflicto permitirá inferir una delimitación del mismo y de adoptarse la elaboración de mapas de períodos previos surgirá su dimensión temporal. Como puede observarse el mapeo implica la elaboración de una narración pictórica que combina símbolos, dibujos e imágenes.

Como metodologías generales pueden mencionarse la de mapeo colectivo de Iconoclastas y las relatadas en el texto de Diez Tetamanti y Escudero. La cartografía social es utilizada en diferentes ámbitos de investigación, destacándose aquellos proyectos que elaboran diagnósticos territoriales o aquellos que investigan y/o intervienen en conflictos territoriales. Por caso en la reciente investigación llevada a cabo por equipos de la UNLP sobre las inundaciones en el Gran La Plata se encaró un trabajo con esta metodología (Universidad Nacional de La Plata, 2017).

4. Usos y aplicaciones que imagina en el campo de la Educación Física

La cartografía social puede aportar a la Educación Física en varias direcciones. Una de ellas es la referida a la ocupación y el uso del espacio público para la realización de actividades deportivas y recreativas, tanto de aquellos espacios preparados para tal fin como de los que no están previstos para tales actividades. Esto puede dar lugar al reconocimiento de demandas de la población, de conflictos y de potencialidades. Por otro lado las actividades deportivas cuentan con relaciones culturales, económicas y normativas que producen espacios diferenciados pero articulados entre sí y con el espacio, el reconocimiento de las mismas, objetivadas en mapas, posibilitaría ampliar la comprensión de la inserción de dichas prácticas en el territorio. Otra dirección es aquella que vincula el territorio al propio cuerpo, la cartografía del mismo puede aportar aproximaciones al conocimiento del espacio corporal y sus continuidades y discontinuidades con el cotidiano del territorio.

Referencias

- Caraballeda, A.J.M. (2012) Prologo en M. Diez Tetamanti y H. B. Escudero—comps—*Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.
- Comisión Provincial por la Memoria S/F Cartografiando nuestro entorno <http://www.comisionporlamemoria.org/>
- Diez Tetamanti M. y Escudero H. B. —comps—(2012) *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

- Finquelievich, S. y Laurelli, E. (1990) Innovación tecnológica y reestructuración desigual del territorio: países desarrollados-América Latina En *Revista Interamericana de Planificación*, Vol. XXIII, No. 84: 191-223
- Fondo Internacional de desarrollo Agrícola FIDA (2009) Buenas prácticas en cartografía participativa. FIDA. Documento disponible en <https://www.ifad.org/>
- Haesbaert R. (2004) Dos múltiples territorios a multiterritorialidad. I Seminario nacional sobre Múltiples Territorialidades. Programa de pos graduación en geografía de la UFRGS, curso de geografía de la ULBRA e AGB- Puerto Alegre, 23 de setiembre de 2004, p. 37-80
- Haesbaert R. (2011) El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad. México: Siglo XXI
- Harvey D. (1998) *La condición de la posmodernidad*. Bs As: Amorrortu
- Harvey, D. (2007) Identidades cartográficas: los conocimientos geográficos bajo la globalización en David Harvey *Espacios del capital hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal
- Iconoclasistas (2013) Manual de mapeo colectivo. Documento disponible en <http://www.iconoclasistas.net/>
- Lefebvre, H (2013) *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing
- Lois C. (2015) El mapa, los mapas. Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica En *Geograficando*, 11 (1), junio . <http://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/>
- Lois C. y Hollman V. –coords- (2013) *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria-UNR
- Lynch, Kevin (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Medina J.M. et al (2013) Cartografía Social. Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR Programas Comunitarios En 1er Congreso de AUGM Montevideo
- Sanchez Actis, T, Pérez Safontas M., Santarsiero L. y Margueliche J. C. (2017) Riesgos de inundación: conocimiento científico y saberes populares, una experiencia a través de la cartografía social. Asamblea los hornos 70 y 140 En *Las inundaciones en La Plata, Berisso y Ensenada: análisis de riesgo, estrategias de intervención. Hacia la construcción de un observatorio ambiental*. Proyecto de Investigación Orientado (PIO) CONICET-UNLP (2014-2016) Cap 4 Vulnerabilidad y riesgo en la cuenca del arroyo Regimiento. Documento disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59633>
- Santos, M. (1986) Espacio y método. *Cuadernos de Geografía Crítica* Universidad de Barcelona Año XII, Número 65.
- Santos, M. (1996) *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos Tau
- Santos, M. (2007) Pensando o espacio do homen. San Pablo: Editora Universidad de San Pablo
- Silveira, M. L. (2006) O Espaço Geográfico: da perspectiva geométrica a perspectiva existencial En *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, N° 19, pp. 81 - 91
- Silveira, M. L. (2011) Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización En *UNIPLURIVERSIDAD* Vol.11 No.3, Universidad de Antioquia. Medellín.

CAPITULO 4

Navegando en el archivo en búsqueda de las corrientes: el análisis de documentos históricos sobre la educación física, el deporte y el cuerpo

Alejo Levoratti

1. Introducción

En este capítulo nos proponemos presentar una serie de reflexiones y problemáticas vinculadas al trabajo con documentos históricos en investigaciones ligadas a la educación física. No busca ser un cúmulo de recetas prescriptivas sobre la modalidad de proceder, sino que a partir de un determinado posicionamiento teórico-metodológico, procura movilizar el ejercicio reflexivo de aquellos estudiantes que se encuentren interesados de realizar estudios e indagaciones. Asimismo pretende invitar a las exploraciones sobre estas temáticas. Para ello organizamos el texto en cuatro apartados, en el primero nos concentramos en reflexionar sobre las características de las fuentes históricas, la modalidad de su consideración y las implicancias de ello para producir un análisis. En el segundo, nos sumergimos en la problemática del archivo como espacio que estructura la modalidad de análisis de documentos. En el tercer, presentamos los principales usos que se han realizado en el ámbito local. Y en el cuarto y último bosquejamos algunas problemáticas a ser estudiadas en el ámbito de la educación física, el deporte y el cuerpo con estas fuentes.

2. Las fuentes

La referencia más rápida que a uno se le ocurre cuando piensa en el trabajo con documentos históricos sobre prácticas vinculadas con la educación física, el deporte o el cuerpo, está en relación a las fuentes escritas y preponderantemente pertenecientes a agencias estatales o a la prensa gráfica. Reflexionando el porqué de esta asociación debemos considerar que las investigaciones que han predominado en la disciplina, en el ámbito local, se han focalizado en abordar distintos tipos de documentos como fueron las leyes, resoluciones, planes de estudios,

documentos curriculares, manuales, programas de materias o producciones institucionales (Aisentein y Scharagrodsky, 2006)⁸. Igualmente, en el ámbito del deporte, los trabajos pioneros de Archetti (2001) y Frydenberg (2011) se posaron en el análisis de la prensa, como es el caso de la revista “El Gráfico” y el diario “La Argentina” respectivamente⁹. Ahora bien, debemos tener en cuenta que dentro de este género de fuentes se puede también atender a las imágenes fotográficas o pinturas (Soares, 2005), como también los documentos fílmicos (Galak, 2017), relatos orales (Armus, 2007), como así otras producciones escritas como las memorias personales y científicas de los actores sociales estudiados¹⁰.

Cada una de las fuentes requiere rigurosidad teórica-metodológica en sus abordajes, informando la modalidad de trabajo con el posicionamiento del investigador ante ella. Es decir, que la manera en la cual el investigador interpela a las fuentes, las tramas que busca examinar y hasta el modo en que concibe su producción informa el análisis y la forma de trabajar con ellas. Es por esto, que en el texto realizamos una propuesta que parte de considerar a las fuentes históricas, como producidas por actores sociales particulares inscriptos en tramas simbólicas singulares e identificando posibles destinatarios y con determinadas intencionalidades en tales producciones. Es decir, que no atender a ello, sacaría del contexto de producción a la fuente en estudio, pudiéndose caer en comprensiones sesgadas. Por ende, lo primero en este tipo de trabajo que debemos tener es rigurosidad en el posicionamiento de la fuente, tanto en términos sincrónicos como diacrónicos. En esa dirección un elemento importante es no subsumir los sentidos de las categorías e interpretaciones de los actores a significaciones pertenecientes de otros contextos o momentos históricos, sino comprenderlos en sus tramas singulares. Es decir que el trabajo con las fuentes históricas debe procurar comprender las perspectivas puestas en juego por los actores sociales participantes de los procesos estudiados.

Si consideramos un determinado documento curricular, producido por actores que se desenvuelven en una determinada agencia estatal, debemos tener en cuenta en su análisis, los sentidos dados en ese contexto particular a tal tipo de fuente, como así también los significados circulantes en dicho contexto sobre las categorías puestas en juego. De esta forma, teniendo en consideración las características de la fuente, su contexto de producción, como la posición y concepción de los actores estudiados podremos comprender las múltiples significaciones que informan las concepciones que en él se identifican.

Por tanto, el trabajo de archivo implica rigurosidad en su abordaje, considerando los contextos en el cual fueron producidas, por quiénes, qué públicos destinatarios se identificaban, respetar las temporalidades que se advierten en el campo particular donde toma sentido. Es decir que las fuentes tienen contextos de producción que son necesarios tener en cuenta para poder

⁸ Ángela Aisentein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

⁹ Eduardo Archetti, *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*, Fondo de Cultura económica, Buenos Aires. 2001. Julio Frydenberg, *Historia Social del Fútbol*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

¹⁰ Carmen Soares, *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, Campinas, Autores Associados, 2005; Eduardo Galak, “Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos”, en *Gregorio Weinberg: escritos en su honor: Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, 2017; Diego Armus, *La ciudad impura*, Buenos Aires, Edhasa 2007.

analizar el material, asimismo los actores sociales que las produjeron identifican interlocutores singulares. Es por ello que el investigador en su análisis debe producir los datos a partir de la información que se encuentra en los materiales en estudio.

3. El archivo

Este tipo de trabajo y fuente es vinculado a un tipo de espacio particular, como es el archivo. Lila Caimari (2017) nos advierte sobre el lugar del mismo en la producción de investigaciones históricas y las implicancias de sus cambios para la producción de conocimiento¹¹. Pues entonces, consideramos que la modalidad del archivo y del acceso a los documentos no es una cuestión menor, dado que es un elemento importante para considerar, ya que en el trabajo con las fuentes históricas la modalidad de acceso a ellas hace a su proceso de análisis y al derrotero que transita el investigador para la producción de la interpretación del fenómeno.

Para aquellos estudiantes que nunca asistieron a un archivo el mismo es un espacio clave, que dispara al transitar por él ideas e inquietudes de investigación en muy diversas direcciones, necesitando el investigador permanentemente reflexionar si es necesario atender a tal “desvío” para la comprensión del fenómeno o no. Ello, exige tener la sensibilidad de ir considerando múltiples fuentes, que uno no pudo prever de antemano que exigen para ayudan a estudiar el fenómeno en cuestión e ir redefiniendo nuestro problema de investigación en base a ello y al mismo tiempo cerrar puertas a caminos interesantes en términos de investigación pero que nos desviarían de nuestra propuesta. En este recorrido por el archivo y el acceso a las fuentes nos encontramos con un actor social clave que es el personal del archivo, quien tiene la llave a esos acontecimientos que queremos comprender. Como me advirtió mi director de tesis, Germán Soprano, “La suerte de la investigación depende de ellos”. Aunque no hay una receta para la construcción de un vínculo con ellos, claramente hay que forjar una relación con ellos/as, valorar su conocimiento y prestar atención a sus recomendaciones. Además de poder presentarles claramente nuestro propósito de trabajo y mostrar nuestro interés sustantivo sobre las fuentes, los actores sociales y los acontecimientos estudiados. A raíz que muchas veces la idea de investigación se asocia a la denuncia, y el archivo y el rol social que asumen los trabajadores de estos espacios es la de resguardo de una determina memoria colectiva.

Ahora bien, imaginémonos en un archivo de una dependencia estatal analizando inicialmente las representaciones sobre la educación física para los funcionarios que participaron de un período particular en el organismo seleccionado. Para ello, iniciamos hipotéticamente a indagar en las resoluciones sancionadas en ese período, pero en ese tránsito de lectura por actos administrativos de las diversas naturalezas temáticas, entre las que aparecen sumarios, donaciones, lineamientos curriculares, creaciones de escuelas, subsidios a cooperadoras, cambios de funcionarios se advierten múltiples problemáticas que inicialmente no harían a la problemática en cuestión pero ayudan a la comprensión del problema. Posibilitándonos esta comprensión el

¹¹ Lila, Caimari, *La vida en el archivo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017

tránsito por senderos imaginados. Asimismo esto llevará a producir indagaciones por otras fuentes que aparecían referenciadas en tales producciones. Cuestión que requerirá de negociar nuevamente el acceso a nuevas dependencias y continuar la comprensión del fenómeno.

Otra posibilidad que se incrementó en los últimos años, que se vincula a los archivos digitalizados de organismos públicos o proyectos gubernamentales, que se da partir de examinar en buscadores por medio de palabras claves. Ello, exigirá otros procedimientos analíticos, dado que se accederá a un mayor número de producciones que de acuerdo al tópico podrán ser miles al mismo tiempo que no se considerarán en dichas búsquedas fuentes que pueden tener relaciones tangenciales con el problema planteado, que serán importantes para comprender el problema en cuestión.

Esta breve descripción no quiere plantear una mirada romántica sobre el lugar del archivo físico en el análisis de las fuentes históricas, sino visibilizar las particulares de cada uno y como hace a la producción de investigación.

4. Los usos de los documentos históricos en temáticas ligadas a la educación física, al deporte y al cuerpo

En este breve apartado, procuramos presentar un grupo de investigaciones realizadas en la Argentina, que a nuestro criterio sirven de ejemplo de esta modalidad de trabajo además de dar indicios sobre cómo trabajar con estas fuentes y las posibles problemáticas de investigación.

Si pensamos, en el ámbito de la Educación Física, es obligatorio iniciar el recorrido con los trabajos de Jorge Saraví Riviere (1998)¹². Asimismo a partir del libro de Ángela Ainsentein y Pablo Scharagrodsky (2006) se actualiza en términos teóricos metodológicos la agenda de discusión local. En dicho volumen, a partir del trabajo con diversas fuentes, preponderantemente oficiales, entre los que se destacan reglamentaciones, planes y programas analizan la constitución del campo de la cultura física en la Argentina. Asimismo, Pablo Scharagrodsky ha compilado en los últimos años distintos volúmenes donde diversos autores analizan los discursos médicos en el campo de la cultura física, las construcciones de género, la invención del “homo gymnasticus” que posibilitan advertir en los análisis el empleo diversas fuentes: relatos orales, documentos oficiales, la prensa especializada como la revista *El Monitor* como así también la destinada al “público general”, manuales, tesis, planes y programas, actas de congresos por solo mencionar algunas. David Beer (2014) en su tesis de doctorado estudia a partir de fuentes documentales y entrevistas en profundidad los modelos didácticas de la educación física en el Instituto Nacional de Educación Física Romero Brest.¹³ Eduardo Galak (2017) como plantemos más arriba analiza producciones fílmicas, para problematizar la educación de la mirada. Al

¹² Jorge, Saraví Riviere, *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*, Buenos Aires, IEFN°1, 1998.

¹³ David, Beer. *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales-FLACSO-Argentina, 2014.

mismo tiempo que Laura Méndez a partir del análisis de la prensa regional analiza el movimiento de guías scout en la región de Bariloche.¹⁴

Si puntualizamos en los estudios sobre los deportes no podemos dejar de mencionar los trabajos de Julio Frydemberg sobre la historia social del fútbol a partir del diario “La Argentina”. Considera el autor que se “transformó en una fuente privilegiada por haber sido un actor protagónico en el proceso de popularización del fútbol a comienzos del siglo XX”. Además los textos de Eduardo Archetti al observar la construcción sobre la narrativa del fútbol argentino hecho a partir del análisis de la revista el Grafico, que nos advierten por un lado del lugar de la prensa como un actor social en dicha construcción en la Argentina. Sandra Gayol (2008) estudia las prácticas del duelo en la Argentina hacia fines del siglo XIX e inicios del XX y Roy Hora (2014) indaga en la práctica del turf en Buenos Aires a lo largo del siglo XX, evidenciando a partir de un estudio minucioso de fuentes estadística que esta práctica fue la más popular, en términos de espectáculo, durante la primera mitad de siglo.¹⁵ Los trabajos de Diego Roldan (2012) también nos invitan a este tipo de trabajo a partir de su investigación sobre la construcción de las corporalidades en las prácticas urbanas realizadas durante las primeras décadas del siglo XX en Rosario.¹⁶

Como vemos, los problemas abordados son múltiples al igual que los tipos de documentos analizados, implicando en cada uno de los casos diferentes estrategias teórico-metodológica.

5. Invitaciones para indagar

Los usos que podemos encontrar en el ámbito de la educación física y el deporte de esta modalidad de análisis y de estos documentos son muy diversos. Sólo a título de motivar posibles temas de indagación enumeraremos algunos de ellos. Las propuestas formativas institucionales, las narrativas producidas por la prensa sobre las prácticas corporales y la educación física, como así también el lugar de la prensa como actor social en la producción de las narrativas sobre la educación física o el deporte, estudiar las historias de vida de actores que participaron en distintos procesos de la construcción de la disciplina, como así también en exploraciones que busquen desandar los procesos de configuración de una práctica deportiva o de la educación física en ámbitos singulares, las trayectorias de los actores sociales que participaron en los distintos ámbitos de las prácticas corporales, las estéticas, los procesos de educación de la mirada y de las emociones que se han dado en determinados contextos.

Estas y otras premisas nos posibilitan analizar los procesos de configuración de la formación de los profesores de educación física, las experiencias de los profesores que se desempeñaron en las distintas reparticiones, estudiar las narrativas sobre las distintas prácticas de-

¹⁴ Laura, Méndez y Adriana Podlubne, *Tiempo de jugar, tiempo de aprender*, Buenos Aires, Prometeo, 2015.

¹⁵ Sandra, Gayol. *Honor y duelo en la argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; Hora, Roy, *Historia del turf argentino*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

¹⁶ Diego, Roldán, *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y culturas: Rosario, 1910-1945*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2012.

portivas, lúdicas y recreativas, examinar las representaciones sociales sobre la educación física, los perfiles sociales de los actores que construyeron a la disciplina, los círculos de sociabilidad vinculados al deporte y a la cultura física.

Estos estudios permiten conjugar tanto escalas de análisis micro como macro. Así también su combinación que se podría realizar a partir del estudio de tramas institucionales particulares con lineamientos o proyectos promovidos por agencias estatales nacionales, provinciales o internacionales.

6. A modo de cierre

Por lo expuesto, estas diferentes temáticas tendrán sus modalidades de estudio de acuerdo a las fuentes seleccionadas o disponibles y la perspectiva conceptual del investigador. Como vemos, el trabajo podrá tener diferentes estrategias, estando abierto a las iniciativas de cada investigador en su conjugación. Asimismo, estas labores que se pueden pensar como solitarias y mecánicas, son claramente colectivas y extremadamente dinámicas en la producción de los datos que nos permiten ayudar a interpretar el fenómeno. Es por ello, que invito a los estudiantes a construir su propio camino, que será apasionante e impredecible, forjando al andar parte de lo que fuimos.

CAPITULO 5

El enfoque biográfico: aproximaciones al uso de las historias de vida en las ciencias sociales

Muñizterra Leticia

1. La perspectiva biográfica en el marco de las ciencias sociales

La comprensión de los problemas que presentan las sociedades y sus actores sociales suelen ser objeto de análisis de las ciencias sociales. Esto significa que para hacer investigación desde estas disciplinas se parte de la realidad social y se construyen objetos de indagación sobre la misma a partir de la delimitación inicial de un proyecto en el que el problema de investigación es el eje estructurador del diseño. Tal como señala Valles (1997: 83) la formulación de un problema es “un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable”.

Ahora bien, la importancia de la delimitación del problema no radica únicamente en que posibilita comprender los procesos sociales deseados sino además en que su formulación e interés orientan la investigación hacia distintas perspectivas metodológicas¹⁷ ya sean éstas cuantitativas o cualitativas.

Si enfocamos la mirada en la aproximación cualitativa, resulta conveniente comenzar recordando que los métodos cualitativos propician la comprensión de las representaciones de los actores sociales, de sus miradas sobre la realidad en la que se encuentran y de sus argumentaciones y explicaciones sobre sus acciones y la de otros actores sociales (Ruíz Olabuénaga, 2012).

Para aprehender ese mundo de representaciones los métodos cualitativos recuperan la voz y la mirada de los distintos actores sociales a partir de diferentes técnicas de investigación tales como: las entrevistas en profundidad, la observación participante, las entrevistas grupales, las historias de vida, etc. Cada una de estas técnicas permite iluminar aspectos diferentes del mundo de representaciones de los actores sociales.

Las historias de vida, técnica en la que nos concentraremos en este capítulo, es especialmente utilizada en investigaciones que se preocupan por comprender procesos que acontecen a lo largo del tiempo. Por tal motivo, en la delimitación de problemas de investigación que da lugar al uso de la técnica de historias de vida deben estar incluidas preocupaciones relativas a

¹⁷ Sin olvidar por supuesto las diferentes orientaciones epistemológicas y teóricas que se encuentran presentes en toda investigación científica.

las transformaciones, los cambios, las rupturas y/o las bifurcaciones que experimentan los actores sociales en uno o más períodos.

Las investigaciones que se preocupan entonces por la vida de los actores sociales en la temporalidad suelen adscribir al enfoque biográfico. Se habla así de enfoque y/o perspectiva biográfica cuando se realiza una investigación que pretende comprender un problema de la realidad social a partir de aprehender la vida del actor social y la manera en que esta se inscribe en distintos contextos a lo largo del tiempo.

Este enfoque tuvo su origen en 1920 en Estados Unidos con la aparición en el marco de la Escuela de Chicago del tercer y cuarto tomo del libro *El campesino Polaco Europa and América*, de Thomas y Znaniecki (1920, 1958). Este trabajo tuvo gran resonancia en el mundo académico de la época, gozó de gran popularidad, dio lugar a dinámicos debates y ejerció una notable influencia.

En los años sesenta y más específicamente en los setenta el método biográfico experimentó una fuerte revalorización (Piña, 1986). Desde entonces este método adquirió relevancia en muchos países de Europa y en Estados Unidos. En Europa se continuó hablando del enfoque biográfico y sus principales referentes han sido en Polonia: Znaniecki (1920, 1958); en Francia: Bertaux (1993), Godard (1998), Legrand (1992) y Leclerc Olive (2009); en Italia: Ferrarotti (1981); en España: Marinas y Santamarina (1993), Marsal (1974) y Pujadas Muñoz (1992); en Alemania: Rosenthal, (2004), Kholi (2007) Shutze (2007). En Estados Unidos este enfoque adquirió el nombre de curso de vida y sus principales referentes han sido Elder (1985) y Hareven (1988).

2. El enfoque biográfico: perspectivas teóricas y metodológicas

En términos teóricos el enfoque biográfico valoriza al sujeto como objeto de investigación y se preocupa, en líneas generales, por rescatar la trayectoria vital del actor social, sus experiencias y su visión particular y por aprehender el contexto en el que tienen lugar, porque se considera que la historia de vida es reflejo de una época y de las normas sociales y los valores esencialmente compartidos de la comunidad de la que el sujeto forma parte (Pujadas Muñoz, 1992).

El recorrido biográfico de una persona en su globalidad está así constituido por diversas sub-historias (educativa, deportiva, familiar, laboral, religiosa, política) que se van articulando entre sí a lo largo del tiempo y en contextos específicos (la escuela, el club, el trabajo). Las sub-historias hacen referencia a los trayectos que van desplegando de manera individual y subjetiva los actores sociales. Los contextos tienden a condicionar o propiciar el desarrollo de las sub-historias de vida, y son considerados en términos teóricos como elementos “objetivos”, es decir como elementos que preexisten y se “imponen” a los actores sociales.

Las diferentes sub-historias podrían así constituir distintas trayectorias inmersas en una historia de vida: trayectoria deportiva, trayectoria familiar, trayectoria educativa, trayectoria residencial, trayectoria laboral, etc. Cada una de ellas puede ser pensada como una articulación de

elementos, subjetivos y objetivos, que tienen diferente importancia a lo largo del tiempo y de acuerdo al momento del curso de vida que esté atravesando el actor social.

Si pensamos, a modo de ejemplo, un problema de investigación que esté centrado en comprender por qué determinadas personas discapacitadas llegan a ser a lo largo de su vida deportistas paralímpicas de alto nivel y otras no, podemos quizá analizar las historias de vida de las mismas a partir de recuperar las trayectorias deportiva, educativa, y familiar de estos actores sociales. Todas estas sub-historias se articulan y permiten conocer el proceso de transformación de las personas discapacitadas en deportistas de alto rendimiento o amateur

Pero esas sub-historias no se despliegan en el aire, sino que se van construyendo en el marco de determinadas instituciones tales como: las escuelas, que pueden ser públicas o privadas, los clubes deportivos, que pueden ser barriales o no, las familias, que pueden pertenecer a las clases altas, medias a los sectores populares y que pueden adquirir elementos más o menos adecuados para la realización de las actividades deportivas, etc. La articulación de estas sub-historias que se despliegan en esos contextos institucionales se desarrolla, como ya dijimos, a lo largo del tiempo y también en el espacio. Ahora bien, la temporalidad a la que hacemos referencia puede aludir a diferentes escalas, pues puede remitir al tiempo del curso de vida de las personas (escala microsocial), a los tiempos institucionales (escala mesosocial), o al tiempo histórico (escala macrosocial).

El tiempo del curso de vida se vincula con un período, por ejemplo la juventud, o a más tiempos, como la transición de la juventud a la adultez. Los tiempos institucionales se relacionan con la temporalidad delimitada institucionalmente, entre ellas podemos por ejemplo señalar los períodos (o edades) que las instituciones deportivas delimitan para la adquisición de conocimientos y habilidades para transitar por distintas categorías (infantiles, cadetes, juveniles, mayores, veteranos, etc.). El tiempo histórico, finalmente, remite a la existencia de diferentes períodos que presentan características disímiles, tales como un período de dictadura militar y un período democrático o un período en que se destinan recursos para que las instituciones intenten aumentar el rendimiento de sus deportistas y un período de recorte de esos presupuestos.

El espacio, es decir el lugar donde las historias de vida tienen lugar es, por su parte, una dimensión que aunque no ha sido específicamente desarrollada en el marco de esta perspectiva biográfica, resulta muy importante en tanto permite también comprender los tránsitos disímiles de las personas.

La espacialidad puede ser pensada asimismo como multiescalar (macro, meso y micro social). Si continuamos con el ejemplo que señalamos con anterioridad podemos señalar que el espacio macro-social estaría dado por la ciudad en la que vive el deportista, pues no es lo mismo ser deportista paralímpico y vivir en una ciudad capital donde el acceso a los clubes y clínicas es factible dado que hay transportes públicos, que residir en una ciudad del interior del país donde ese acceso es limitado. En cuanto al espacio meso-social (institucional) podríamos señalar que refiere a los clubes y las clínicas que existan en la ciudad de residencia, en el caso estudiado no es lo mismo acceder a clubes y clínicas de alto nivel que a las que tienen menor importancia y desarrollo. El espacio micro-social estaría dado, por su parte, por el espacio de la

vida cotidiana de los deportistas, sus hogares y medios de transporte. Pero el caso que venimos trabajando se puede pensar que no es igual vivir en una casa o tener un auto que ha sido adaptado a la discapacidad que no tener esas posibilidades.

Para cerrar este apartado podemos entonces señalar, a modo de síntesis, que el enfoque biográfico es una perspectiva que propicia una comprensión integral de los problemas de la realidad social preocupándose por analizar las transformaciones, los cambios, las rupturas y/o las bifurcaciones. Para alcanzar este objetivo, centra su mirada en las historias de vida de los actores sociales, en tanto en ellas puede aprehenderse la particular manera en que las miradas subjetivas (perspectiva del actor sobre las sub-historias que componen su historia de vida) se articulan con los condicionamientos objetivos (instituciones sociales en las que se insertan las historias de vida y que muchas veces condicionan o propician su desarrollo) a lo largo del tiempo y en el espacio (dimensiones que presentan múltiples escalas: macro, meso y microsociales) (Muñiz Terra, 2012).

3. La entrevista biográfica: pistas para un trabajo de campo con historias de vida

Las historias de vida en el marco del enfoque biográfico se recuperan a partir de entrevistas biográficas que pueden adquirir distintas características de acuerdo al tipo de instrumento que se utilice. Así, mientras algunas investigaciones realizan entrevistas biográficas semi-estructuradas, otros estudios desarrollan entrevistas biográfico narrativas. Esta distinción resulta significativa por la mirada que adquieren en relación a la forma en que se puede construir el conocimiento.

Las entrevistas biográficas semi estructuradas, que han sido también llamadas entrevista en profundidad (Valles, 1997, Ruíz Olabuénaga, 2012) y entrevista etnográfica de historia de vida (Sautú, 1998) se sustentan en una guía de preguntas confeccionada por el investigador en función de sus supuestos teóricos previos y en sus prenociones en relación a la historia de vida del actor social. Su realización consiste en un diálogo abierto entre entrevistador y entrevistado, con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es incitar al entrevistado a proporcionar respuestas claras, que sean cronológicamente precisas (aspecto esencial del enfoque biográfico, teniendo en cuenta la relevancia de la dimensión temporal), y en las que se explicita de forma amplia las referencias a terceras personas, ambientes, y lugares en donde transcurren los diversos acontecimientos biográficos (Pujadas Muñoz, 1992).

Las entrevistas biográfico-narrativas (Wengraf, 2012) han sido, por su parte, también nombradas relatos de vida (Bertaux, 1999), entrevistas biográficas interpretativas (Denzin, 1989), o entrevistas narrativas autobiográficas (Shutze, 2010). Estas entrevistas comienzan con una narración autobiográfica improvisada, en la que el narrador debe explayarse sin interrupciones sobre su historia de vida o algún aspecto de ella, previa explicitación del entrevistador del objetivo de la investigación, así: "(...) el entrevistado desborda el control de la situación de entrevista

ta y habla libremente” (Bertaux, 1993:29). La idea central es que esta narración de las experiencias personales se realiza sin guías de preguntas, lo cual supone una aproximación a los hechos experimentados por los sujetos sin mediación de los supuestos teóricos de quien investiga (Shutze, 2010).

Ahora bien, siempre es el propio investigador quien debe decidir metodológicamente qué tipo de entrevista utilizar, pudiendo a su vez combinarlas en distintos momentos de una misma interlocución. La aplicación de una u otra entrevista se vincula con la manera en que se pretende construir conocimiento. Si bien ambas buscan captar la propia perspectiva de los actores, en la entrevista biográfica semi-estructurada la narración está en parte conducida por los intereses y el mundo de representaciones del investigador mientras que en la entrevista biográfico-narrativa el narrador estructura de una manera singular su relato, tanto en lo que a la jerarquización y secuenciación de acontecimientos refiere como a las conexiones que se establecen entre los mismos y, luego el investigador introduce algunas preguntas para orientar y conocer un poco más aquello que le interesa y no fue desarrollado por el entrevistado.

El tipo de entrevista que se adopte se vincula con las posibilidades y limitaciones que presenta el trabajo de campo biográfico. Mientras en algunos estudios el acceso a la realización de entrevistas resulta relativamente sencillo porque las personas a entrevistar tienen capacidad discursiva y muestran cierta disposición para contar su historia, en otras investigaciones la realización de las entrevistas resulta más dificultosa dada la brevedad que adquieren las historias relatadas. En ambos casos, el conocimiento o desconocimiento del entrevistador puede propiciar o limitar el relato (aquello que se dice o no en función de quién es el entrevistador y qué se supone que quiere conocer).

Por otro lado, una particularidad del trabajo con entrevistas biográficas es la posibilidad de realizar una segunda y tercera entrevista con el mismo narrador para comprender en profundidad procesos o situaciones que fueron solo mencionadas en el primer encuentro comunicativo y que el entrevistador considera relevante recuperar.

Antes de la realización de las entrevistas, el investigador debe pensar detenidamente de qué manera hará la invitación a las personas para participar del encuentro comunicativo en el que relatarán su vida. En el momento de comunicación con los posibles entrevistados se deberá transmitir: las finalidades de la investigación y el uso que se hará de la información, la forma en que se va a registrar la información (uso de grabador digital) y el acceso que terceras personas pueden tener a él, el anonimato de la persona y el camuflaje de las situaciones y de los nombres del lugar y de otros actores sociales que aparecerán en el relato, las perspectivas de publicación del material y las formas de compensación al sujeto por el trabajo que se le requiere, que pueden ser morales o materiales.

Dos cuestiones importantes a tener en cuenta son también la disponibilidad de un lugar tranquilo para realizar las entrevistas, para que el entrevistado pueda expresarse con claridad y sin condicionamientos y que las personas a entrevistar tengan tiempo para participar del encuentro comunicativo (una hora y media sería un tiempo estimativo prudencial).

La entrevista biográfica, es entonces una invitación que se realiza al actor social en el marco de una investigación para pensar y narrar su vida. A través de ella el sujeto revisa las relaciones causales y temporales entre los distintos eventos que evoca (Piña, 1986: 25) y le otorga distintos sentidos.

Esta entrevista se presenta así como un acto y encuentro reflexivo entre el investigador, que reflexiona sobre su propia práctica investigativa y sobre el trabajo de campo que planifica y lleva a cabo a partir de la recuperación de historias de vida, y el narrador o persona entrevistada que reflexiona sobre su pasado como consecuencia de la invitación que recibió para contar su historia de vida. Se produce entonces un “encuentro de reflexividades” (Muñiz Terra, Frassa y Bidauri, 2017) que resulta central en la construcción de conocimiento científico a partir del enfoque biográfico.

4. Las investigaciones biográficas: sus múltiples aplicaciones en las ciencias sociales en general y en la educación física en particular

En términos generales puede pensarse que el enfoque biográfico es una perspectiva de todos y de nadie. Es decir que, si bien esta aproximación tuvo sus orígenes a principios de siglo XX en la escuela de sociología de Chicago, con los años fue adoptada por múltiples disciplinas de las ciencias sociales.

El uso de esta mirada se emparenta en los estudios históricos con la conocida historia oral, campo que posibilitó una ampliación de la tradición y percepción histórica, -basada en el trabajo con archivos y documentos-, a partir de entrevistas orales que permitieron la exploración de determinados campos fragmentarios para los que no había información o, si la había no era posible acceder a través de otros tipos de documentos de transmisión. La historia oral permitió así una comprensión más amplia del pasado inmediato y de su elaboración socio-cultural como histórica al llenar vacíos en la historia contemporánea y otorgar voz a la praxis histórica de las masas, actores anteriormente invisibilizados en esta disciplina.

Los usos más recientes de las historias de vida en sociología se relacionan, por su parte, con el análisis de las rupturas, la anomia y las crisis experimentadas por las sociedades. Se vincula directamente con la dinámica del cambio, revela las interacciones, de conflictos y de posiciones sociales y políticas. Los temas comúnmente abordados desde esta disciplina tienen que ver con la movilidad social, las migraciones, las bifurcaciones biográficas, etc. En los estudios de educación la perspectiva biográfica se aplica concretamente al análisis de las trayectorias educativas: escolares, universitarias, educación no formal, etc. Asimismo es utilizada en el desarrollo de las indagaciones sobre biografía intelectual, es decir sobre las historias de vida de intelectuales influyentes en esta disciplina.

En cuanto a la Educación Física el enfoque biográfico es una aproximación que, tal como vimos en el ejemplo del apartado 2 de este capítulo, puede abordar el cambio y las transformaciones que se producen en la vida deportiva de los actores sociales.

Por otro lado, también posibilita aprehender los cambios en las tradiciones familiares vinculadas al deporte, en los ciclos de vida orgánica, en las edades biológicas y cronológicas de las personas, en los periplos existenciales relacionados con la salud y enfermedad física, etc. Asimismo, puede ser aplicada para comprender las transformaciones de la subjetividad corporal y sus procesos de adaptación a nuevos escenarios de participación social, entre los cuales puede señalarse, por ejemplo, el período de pasaje de una instancia educativa a la otra.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo nos hemos preocupado por situar al enfoque biográfico en el marco de las ciencias sociales y hemos desarrollado la perspectiva teórico-metodológica que presenta esta aproximación. Asimismo aportamos algunas ideas y pistas para la realización de entrevistas biográficas y mencionamos los múltiples usos que se han realizado de esta perspectiva en las ciencias sociales en general y en la educación física en particular.

Para finalizar nos gustaría entonces señalar que el enfoque biográfico y su técnica de investigación principal, la entrevista biográfica, resulta claramente una aproximación fecunda para abordar de qué manera se producen las transformaciones y cambios en los distintos objetos abordados en el ámbito disciplinar de la Educación Física.

Referencias

- Bertaux, D. (1993), "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en Marinas y Santamarina (Eds), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate.
- Denzin, Norman (1989) *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park. Sage Publications. Vol 17.
- Elder Jr, G. H. (1985). *Life course dynamics: trajectories and transitions 1968-1980*. Ithaca, New York, Cornell University Press.
- Ferrarotti, Franco (1981), "Sobre la autonomía del método biográfico", en D. Bertaux (coord), *Biography and society. The life approach in the social sciences*. Studies in International Sociology. N° 23. California. Sage.
- Godard, F. (1998). *Los usos de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. En T. Lullee, P. Vargas y L. Zamudio (coords), vol. II, Barcelona, Anthropos.
- Hareven, Tamara y Masoaha Kanji (1988), "Turning points and transitions. Perceptions of the life course", en *Journal of family history*. Vol 13 n° 3. Estados Unidos.

- Kholi, Martín (2007) "The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead", en *Research in human development*. 4(3-4), 253-271.
- Leclerc-Olive, M. (2009) "Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos". En: *Revista Iberforum*. Año IV, N° 8. Universidad Iberoamericana, México.
- Legrand, (1992) "L'approche biographique: théorie, méthode, pratiques" en *Annali de psychologie*. N° 4 (X), París.
- Marinas y Santamarina (1993) (Eds), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate.
- Marsal, J. (1974). "Historias de vida y ciencias sociales". En: Balán, J. *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñiz Terra, Leticia. (2012) "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje", en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol 2, nº 1. La Plata.
- Muñiz Terra, Leticia, Frassa, Juliana y Bidauri, María Paz (2017) "Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social", en Piovani y Muñiz Terra (comp) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar la investigación social*. CLACSO.
- Piña, Carlos (1986), Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales. Documento de trabajo N° 319. Chile. FLACSO.
- Pujadas Muñoz, Juan José (1992), El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. Cuadernos metodológicos N° 5. Madrid. CIS.
- Rosenthal, Gabriele (2004). "Biographical Research". In: Seale, Clive et al. (eds). *Qualitative Research Practice*. London: Sage. Disponible en: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5672/ssoar-2004-rosenthal-biographical_research.pdf?sequence=1
- Ruiz Olabuenaga, Jose (2012), *Metodología de la Investigación Social*. Editorial Universidad de Deusto. Bilbao.
- Sautú, Ruth (1998), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.
- Schütze, Fritz. (2007). *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews—Part I*.
- Thomas, William. y Znaniecki, Florian (1958), *The Polish Peasant in Europe and America*. Nueva York. Duver Pub (Ed. Orig. 1918-1920).
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Madrid.
- Wengraf, Tom (2012). BNIM Short Guide bound with the BNIM Detailed Manual. Interviewing for Life Histories, Lived Periods and Situations, and Ongoing Personal Experiencing Using the Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM). [For a free updated version, write to tom@tomwengraf.com].

CAPITULO 6

La Investigación Acción Participativa: Diálogos entre la Universidad y las Políticas Públicas

Vanessa Arrúa

1. Introducción

Hace años que desde la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, llevamos adelante procesos de reflexión en relación al rol de las Universidades y los modos en que estas van hacia los otros. En ese recorrido, como docentes / investigadores, y fundamentalmente como militantes de un modelo de Universidad en el que creemos, aquel que nos ubica en el campo popular, produciendo conocimiento en procesos con otros y con esos otros que no acceden a la formación superior; insertos en los territorios, recorriendo y reconociendo los caminos que unen los procesos de conocimiento con los procesos políticos y de construcción colectiva; hemos desarrollado diferentes experiencias de Investigación en procesos de transformación social.

Este proceso de conocimiento nos situó en reflexiones conceptuales ligadas primero a la Comunicación Alternativa, luego a la Comunicación y las Políticas Públicas; a la educación popular, haciendo uso de las herramientas de la planificación y la gestión, y tratando de producir nuevos sentidos, que aportaran a los procesos de transformación de los que somos parte.

En este sentido, en nuestros inicios como investigadores y de manera intuitiva, hemos dialogado en un marco que hoy reconocemos de investigación acción participativa. Procesos de conocimiento que se integran a estrategias de desarrollo y transformación de la realidad. En nuestra experiencia, los procesos de investigación acción han surgido en el marco de prácticas de gestión de proyectos de comunicación que han dado sentido y fundamento a los objetivos de producción de conocimiento.

El diálogo de saberes surgido de estas experiencias, como producto de los procesos de acción y reflexión con otros, nos ha permitido a su vez la construcción de un enfoque crítico sobre los modelos clásicos de producción científica. La pregunta sobre las Universidades y el lugar desde el cual se posiciona en su integración con la comunidad, nos conduce en una reflexión que produce un contexto de sentidos a las metodologías de investigación asociadas a la participación y a la acción social transformadora.

2. Ciencia y Desarrollo

El primer recorrido, necesario para fundamentar el acercamiento a un método de producción de conocimiento basado en el reconocimiento de los saberes diversos presentes en las prácticas, requiere de una reflexión crítica sobre los modos en que la ciencia y el desarrollo se conjugaron para dar forma a políticas de dominio, a través de diferentes estrategias en que la planificación, en tanto tecnología al servicio de las disciplinas científicas, jugó un rol preponderante.

A propósito de esto, si recurrimos al *Diccionario del Desarrollo*, en el artículo dedicado a la Ciencia, Claude Alvares sostiene:

En general, el desarrollo fue meramente el último asociado de la ciencia moderna en el ejercicio de la hegemonía política. Más antes, la ciencia se había relacionado con la ilustración y los reclamos milenaristas, antes de asociarse con el racismo, el sexismo, el imperialismo y el colonialismo, para luego establecerse con el desarrollo, una idea en la cual la mayoría de estas herencias tempranas están codificadas (Alvares 1996).

Desde esta mirada, el rol que jugó la producción científica, no hizo más que afianzar los modos de diferenciación que fundamentaron la hegemonía del pensamiento único. Ese cuyo único propietario fue Occidente, y que sirvió para perpetuar la mirada etnocéntrica en la desvalorización de todo aquello que se diferenciara de la “Modernidad occidental”.

De esta manera, la planificación, la ciencia y la tecnología – la tecnocracia – se transformaron en el principio medio para usurpar los derechos de la gente a los dominios del conocimiento y de la producción, para echar al olvido el derecho de la gente a crear conocimiento y para disminuir su derecho a intervenir en materias de interés público o aquellas que afectan a su propia subsistencia y supervivencia (Alvares 1996)

La Ciencia Moderna, asociada a modos tradicionales de concebir el desarrollo, ha sido un instrumento más útil a los fines del silenciamiento de grandes mayorías. De este lado del mundo, se han visto históricamente avasalladas por criterios foráneos, que a partir de diferentes dispositivos de poder, han condicionado sus formas de organización y sus modos de vida.

La arrogancia de la ciencia sobre su epistemología la llevó a remplazar activamente a las alternativas, con la suya (...) guerreó para tratar de suprimir todas las corrientes divergentes de episteme (...) por este motivo:

Es una ilusión pensar que la ciencia moderna expandió las posibilidades del conocimiento real. En realidad, hizo escaso el conocimiento. Extendió en exceso ciertas fronteras eliminando o bloqueando otras. De este manera, realmente estrechó las posibilidades de enriquecer el conocimiento disponible a la experiencia humana (Alvares 1996).

Este es el costo más alto, y el que necesariamente debemos dejar de pagar. Este es el costo que está en nuestras manos revertir, otorgándole nuevos sentidos a los procesos de Desarrollo. El desafío epistemológico que enfrentamos desde las Universidades y en las Ciencias Sociales es recuperar los saberes propios de la gente, habilitando la producción de nuevos sentidos sobre su realidad, sus contextos de trabajo o la problematización de los campos de saber en los que se inscriben las Políticas Públicas a las que pertenecen.

Los procesos de producción de conocimiento en contextos de diálogo entre la Universidad y los procesos de Desarrollo, requieren de una reflexión epistemológica que permita abordar las prácticas de intervención técnica, desde la multiplicidad de dimensiones que configuran los campos problemáticos que dan fundamento a las Disciplinas, y en este contexto redefinir el rol de las Universidades desde sus Políticas de Investigación Científica, y los modos de potenciar estrategias de diálogos de saberes que permitan acercarnos a nuevas y diversas epistemologías.

3. Los enfoques de complejidad y la reflexión epistemológica

Entendemos los procesos de transformación como realidades complejas. Esta afirmación hace referencia a una concepción de la realidad que está teñida por un modo de mirar. El pensamiento de la complejidad, o pensamiento complejo, es una propuesta que intenta otorgar herramientas para superar la concepción clásica del conocimiento.

Las epistemologías de la complejidad parten de una crítica profunda al modo analítico clásico o “paradigma de la simplificación”, poniendo de relieve las operaciones que tienden a separar para conocer, como un modo de simplificar y hacer más “comprensible” lo real. Para Edgar Morin, la ciencia clásica ha producido saber desde el “imperio de los principios de la disyunción, reducción y abstracción” (Morin 2006).

La disyunción entre conocimiento científico y reflexión filosófica ha privado a las ciencias de la reflexión sobre sí misma. El principio disyuntor ha aislado entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología y las Ciencias del Hombre.

Este aislamiento se traduce en una especialización disciplinar que fragmenta el tejido complejo de las realidades, para fundamentar el corte arbitrario de la construcción de objetos disciplinares, como si dichos objetos constituyeran una realidad en sí misma. Esta construcción histórico-política que han producido las disciplinas, han generado la ilusión de saberes totalizadores sobre realidades intencionalmente fragmentadas a partir de la construcción de “objetos” de conocimiento.

Edgar Morin, nos acerca a esta reflexión para fundamentar los principios orientadores de los que llama “Pensamiento complejo” o “pensamiento de la complejidad”:

(...) Lo complejo también se explica, a partir del propio término: *complexus*, como “lo que está tejido en conjunto”, o lo conjuntamente entrelazado. Ello supone

que lo complejo es lo compuesto, pero donde los componentes son *irreducibles* uno al otro, a diferencia de lo simple, que trata de reducir toda composición. Ello hace referencia al clásico problema filosófico de la unidad y la multiplicidad de lo real. Lo complejo parece afirmar la unidad de principios constituyentes en medio de la multiplicidad, o la *unitas multiplex* (Moreno 2000).

Una de las características más importantes del pensamiento complejo es que se reconoce como inacabado – incompleto. El conocimiento que surge de este modo de pensar / concebir lo real, se reconoce como un conocer a partir de la construcción de relaciones, que nunca pueden ser abarcadas en su totalidad.

Es una comprensión a la que no se llega, sino hacia la cual el pensamiento se orienta. La búsqueda y los planteamientos de la complejidad funcionan como ideas regulativas, es decir, como ideas que orientan una actividad, pero que nunca se alcanzan por completo. Resulta inapropiado hablar de “teoría” compleja, o del conocimiento complejo como una “disciplina”, a no ser que se tenga en cuenta siempre su necesaria incompletitud (Morin 2006).

La noción que subyace al pensamiento complejo es la de “Organización”. La realidad concebida como una organización de elementos, a partir de los modos en que los mismos se relacionan. Esto nos conduce a la mirada sobre los procesos, entendidos como los diferentes modos de relación entre los elementos que componen la realidad que se intenta conocer. De este modo, los hechos que se observan son resultado de una multiplicidad de procesos, que a su vez, pueden ser observados desde diferentes dimensiones.

Es decir que para el pensamiento complejo, la realidad es dinámica (está en movimiento, en proceso); es multi-dimensionada y se puede conocer a partir de integrar miradas que describan no sólo las diferentes dimensiones que la componen, sino también y fundamentalmente las relaciones entre sus elementos. Esta concepción sobre lo real, requiere de un pensamiento articulador, relacional, dialógico y multidisciplinar.

El pensamiento de la complejidad comprende el movimiento de lo real y su dinamismo. El conocimiento que produce orienta la acción. Surge en la dinámica de las relaciones que se generan en la participación en la reflexión/acción. El pensamiento complejo en la praxis dialógica permite la organización y reorganización de la acción colectiva, desde la creación de los criterios que orientan y profundizan los procesos de transformación de la realidad.

La complejidad también es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Un pensamiento que asume, *a la vez*, principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual (...) en síntesis, la complejidad es un modo de pensamiento que vincula tanto el orden, lo universal y lo regular, como el desorden, lo particular y el devenir (Morin 2006).

El pensamiento complejo asume el proceso de conocimiento como un ejercicio de traducción. Como producción de saber que más que reflejar lo real, lo explica. Así entendido el conocimiento es resultado de procesos que comprometen a los sujetos en tanto actores sociales comprometidos con la realidad de la que son parte. Este posicionamiento político debe traducirse en las estrategias metodológicas de organización de los procesos.

El pensamiento complejo, en tanto enfoque epistemológico, nos orienta en la construcción de las estrategias metodológicas de investigación situadas en procesos de transformación de la realidad. Procesos colectivos, integrados por diversos actores, necesarios en la construcción de las alianzas políticas de transformación y necesarios también en los espacios de reflexión que generan las síntesis de conocimiento.

La investigación ligada a la acción transformadora debe asociarse en la construcción colectiva a partir de estrategias metodológicas de participación. En este sentido la identificación de problemas y la construcción de objetivos de conocimiento deben surgir de los diálogos entre los diferentes actores. Este es uno de los principales desafíos que enfrenta la investigación - acción: lograr el compromiso de todos los actores en los espacios de producción de conocimiento.

4. Investigación acción participativa

La Investigación Acción Participativa supone el encuentro entre actores sociales que son movilizados por diferentes intereses. La acción política transformadora no siempre supone compromiso con los espacios de producción de las ciencias; así como los procesos de producción científica no siempre están orientados por intereses de transformación de las situaciones de dominación e injusticia que imperan en la sociedad.

En este sentido, y Duran Duran va a decir que La investigación Acción participativa nos implica desde el estar conscientemente orientados por un propósito de contribuir a transformar las sociedades contemporáneas en términos democráticos, de equidad y justicia social y, a la vez, otorgar un estatuto de sujeto e interlocutores válidos, a los actores sociales y comunitarios que se integran a los procesos de conocimiento desde la acción (Duran Duran 2005).

Este posicionamiento ético-político es muy cercano a los procesos de investigación e interacción social orientados desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, que permiten relacionar la investigación y la acción social con el proceso formativo de cada uno de los participantes del proyecto, como vía de transformación y de descentramiento de la investigación tradicional. Esta perspectiva privilegia un proceso de indagación con sentido y pertinencia para el grupo social implicado, desarrolla procesos formativos dialógicos que propician la deliberación y la generación de conocimiento situado, acorde y relevante para un contexto social. En términos generales, la Investigación Acción es un proceso dirigido por criterios metodológicos tales como: el diálogo de saberes, la reflexividad y el co-aprendizaje (Duran Duran 2005).

Es relevante el carácter pedagógico de esta propuesta de investigación en tanto supone una toma de conciencia respecto del rol de los diferentes actores en la producción colectiva. El carácter participativo implica un modelo pedagógico que compromete diferentes aprendizajes. Las estrategias de producción de conocimiento basadas en la participación de los actores sociales requieren de propuestas metodológicas que dinamicen la reflexión y el diálogo situados en la acción.

La Investigación Acción Participativa niega la separación sujeto-objeto tal como ha sido planteada en la teoría tradicional del conocimiento por razones tanto epistémicas como ético-políticas, por lo que es un tipo de investigación-acción que, incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable. Esa búsqueda del conocimiento se caracteriza por ser colectiva, por proporcionar resultados cuya utilización y gobierno corresponde a los propios implicados, que deben haber determinado el proceso de conocimiento a la vez que experimentado en el mismo un proceso de maduración colectiva (Duran Duran, 2005).

En este sentido, ya no son necesarias las estrategias de apropiación comunitaria de los resultados de la investigación científica, porque los saberes son producidos por la propia comunidad. La participación se inicia en el reconocimiento de los problemas que enfrentan los colectivos y que dan surgimiento a los objetivos de la investigación.

Por otra parte, los teóricos de la IAP se previenen contra su propio poder concibiéndose "como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose también en objeto de análisis" (IOE, 1993). Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, es una suerte de inagotable sociología del conocimiento que se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación (Rahman, 1996). La participación no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo de los implicados para los objetivos de conocimiento e intervención delineados por un dispositivo exterior a ellos.

La IAP tiene cuidado de diferenciarse de todas aquellas llamadas a la participación basadas en la *asimilación acrítica de un marco global de partida* con el que se propone compromiso. La participación que reclama la IAP no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos (Villasante, 1994). El hilo conductor de la IAP debe plantearse como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre *conocer* y *hacer*, entre *sujeto* y *objeto* de manera que se vaya configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados.

5. La Investigación Acción y el compromiso de los cuerpos

La Investigación Acción Participativa como estrategia metodológica propone a los actores sociales diferentes desafíos. El carácter participativo del proceso requiere que los sujetos enfrenten procesos de transformación hacia nuevos modos de involucrarse en la acción transformadora y en la producción de conocimiento.

Una de las cuestiones centrales de los procesos de Investigación Acción Participativa es su carácter pedagógico, que se expresa no sólo en los diversos aprendizajes que realizan los actores sociales al enfrentar los desafíos de asumir nuevos roles, sino también en el carácter emancipatorio que el protagonismo otorga a los sujetos. En este sentido los modos de participación se transforman a medida en que el sujeto se desplaza en la acción, desde modos de participación periférica hacia modos de participación cada vez más protagónica. Estos desplazamientos están asociados a cambios de roles que requieren de nuevos modos de involucrarse y que son resultados de nuevos aprendizajes. Los procesos de aprendizajes basados en la práctica son descritos por Etienne Wenger como Participación Protagónica Legítima (Wenger 2007). Los procesos de reflexión sobre la acción transformadora concebida como práctica, aparecen como los espacios en que se producen síntesis de conocimiento. Esta síntesis es posible gracias a un registro corporal y emocional de la experiencia fuente del aprendizaje.

Ya vimos en los desarrollos de Ana Quiroga, cómo la matriz de aprendizaje comienza a formarse en el vínculo con la madre, previo al nacimiento (protovínculo). En ese momento el cuerpo es la herramienta que nos permite las primeras relaciones que van a organizar el aprender a aprender. Como veremos en el eje aprendizaje, el cuerpo es reconocido como la herramienta que permite trasladar nuestro presente hacia diferentes contextos, así como involucramos sensorial y emocionalmente (se multiplica el modo de involucrarse: el cuerpo me permite materializar las emociones en sensaciones que son resultado de la relación inter-subjetiva) (Quiroga, 1997).

En el análisis sobre el eje aprendizaje podremos dar cuenta de una mirada sobre el cuerpo que parte de una misma concepción del aprendizaje pero que es reconocida en diferentes grados de profundidad. En una primera instancia poner el cuerpo significa “jugar en el taller” (momento de aprendizaje en la propuesta de enseñanza), en un segundo momento, la cuestión del cuerpo aparece mencionada como un determinante del proceso de aprendizaje. Muy frecuentemente, los estudiantes, usan la expresión “poner el cuerpo” o “te paso por el cuerpo”, como un rasgo significativo de la práctica, haciendo alusión a diferentes modos de registrar lo que nos pasa cuando nos involucramos en un proceso. En sus valoraciones un proceso que te paso en el cuerpo, contiene un registro más profundo, deja una huella marcada. Es diferente a aquello que sólo es pensado, reflexionado o analizado (Arrúa 2009).

El compromiso de los cuerpos tiene una doble relevancia en el carácter pedagógico de la investigación acción participativa. Desde el involucramiento del cuerpo en la acción social transformadora, que lo convierte en soporte material del registro emocional de la experiencia; y en consecuencia de la necesidad de involucrar el cuerpo en las instancias de reflexión como estrategia que permite que esa experiencia social emerja en el momento de la elaboración de

la síntesis de conocimiento. Es decir que el compromiso corporal no se agota en la acción, sino que además es necesario en la instancia de la reflexión. En este sentido los espacios de reflexión requieren de estrategias y dinámicas que al comprometer el cuerpo faciliten el diálogo y la producción de conocimiento.

La investigación acción participativa como estrategia metodológica no sólo supone la definición colectiva de objetivos de acción social y política de transformación, sino también la generación de espacios que habiliten la reflexión sobre la práctica. Dichos espacios en tanto dispositivos pedagógicos requieren de estrategias para facilitar los diálogos y el intercambio de saberes entre los diferentes actores sociales.

El juego y la recreación, lo lúdico como propuesta integrada a las consignas y la formulación de preguntas, son herramientas ineludibles a la hora de construir paridad entre los sujetos.

Compartir un momento de juego permite que los sujetos se encuentren desde otro lugar, dejando de lado las trayectorias que los han llevado hacia el punto de encuentro. El juego iguala en el compromiso de involucrarnos desde otra dimensión más allá de lo racional; permite recuperar las dimensiones de lo intuitivo y lo emocional que son fundamentales en los procesos de conocimientos que desde una dimensión humana intentan aportar a la transformación de la realidad con eje en los procesos de emancipación social.

Referencias

- Alvares, Claude (1996). Ciencia. En Wolfgang Sachs. Diccionario del Desarrollo. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Arrúa Vanesa (2009) Modalidades de Conocimiento en Procesos de Planificación y Gestión de la Comunicación. Tesis de Maestría – PLANGESCO – Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.
- Duran Duran, A. (2005) “Saberes, Prácticas y Políticas de Lugar en tres experiencias de Bogotá y Cundinamarca. Instituto de Investigaciones Sociales Contemporáneas. Universidad Central IESCO-UC
- LaveJ. Y Wenger E. (1991): “Aprendizaje Situado. Participación periférica legítima” Cambridge University Press. New York
- Morin E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Bs. As. Gedisa.
- Morin E. (2006) “Epistemología de la complejidad”. En *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Dora Fried Schnitman coordinadora. Bs. As., Paidós
- Moreno C. (2002) “Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad” En Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo. (Pág 11) ICFES-UNESCO
- Quiroga A.P. (1997): “Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”. Bs. As., Ediciones Cinco
- Rahman (1996) Participación. En Wolfgang Sachs. Diccionario del Desarrollo. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

CAPITULO 7

Observación ¿Qué ves cuando ves?

Branz Juan Bautista

Las siguientes líneas son el resultado de una entrevista audiovisual realizada en Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), de la Universidad Nacional de La Plata, en el año 2017. El tema central del diálogo, se basó en la observación como técnica de investigación dentro del campo de las Ciencias Sociales.

1. Lo cotidiano, la etnografía y la construcción de datos

Venía pensando que todos y todas en algún punto somos observadores en la vida cotidiana y más cuando trabajamos la técnica de observación que, inevitablemente, o por lo menos para mí, por mi formación en posgrado, me orientó hacia la etnografía. Nos vamos dando cuenta que constantemente -y cotidianamente- observamos y, sobre todo, escuchamos. Aprendemos a escuchar como técnica de construcción de datos.

Por supuesto que la etnografía, desde el campo de la Antropología, tiene sus referentes y alguna madre fundadora. Podemos hablar de Malinowski, Evans-Pritchard, de Lévi-Strauss, de Margaret Mead. Pero sobre todo, son contextos diferentes pensando en que aquellos y aquellas, sobre todo hombres antropólogos, pertenecían o formaban parte de sistemas imperialistas-colonialistas, que tenían que ver con una decisión política de ir o de desplazarse desde los imperios hacia las colonias a observar qué estaba pasando allí o tratar de entender la cultura, que es uno de los trabajos que nosotros también ahora replicamos, más que nada, en lo que podemos denominar una antropología urbana, mucho más cercana a nuestras prácticas.

Y así tenemos muchos referentes y referentas. Sobre todo con el tema que trabajamos, que es el cruce del área temática deporte y sociedad. Digo, para pensar quién o quiénes guiaron mi trabajo: José Garriga Zucal, sin lugar a dudas, es un referente del campo de la antropología del deporte. María Verónica Moreira es la mujer, pionera (también desde la Antropología), dentro de la zona de estudios de la violencia en el fútbol en Argentina. Loïc Wacquant, también es otro referente junto a los trabajos de Philippe Bourgois, en los suburbios de Chicago, trabajando con los problemas de discriminación y segregación, son lo más cercano a lo que hacemos nosotros, por la proximidad que tenemos a los sujetos que queremos conocer.

Para pensar en el ejercicio de observación, debemos pensar que irrumpimos en un espacio donde los sujetos que investigamos no nos esperan, ni desean que los estudiemos (en la mayoría de los casos, por no decir todos). Nosotros pasamos de la etapa del desconocimiento al reconocimiento. Pero estamos próximos, no es que tenemos que viajar diez mil kilómetros, instalarnos en una isla, exotizando a los sujetos que investigamos. No, son próximos a nosotros, compartimos pautas culturales, imágenes, símbolos, representaciones. Entonces, ese estado de la cuestión también lo vamos modelando, quiénes hicieron qué antes de nosotros y nosotras, según las preguntas y los objetivos de nuestras investigaciones.

La mía en particular fue trabajar la construcción de masculinidades entre sectores dominantes en la ciudad de La Plata y, particularmente, como excusa, yo trabajé con un grupo de hombres que jugaba y que juega al Rugby.

2. Obstáculos y contingencias

¿Qué hacer? ¿Por dónde empezar el denominado “trabajo de campo”? El trabajo de campo es conocer algo (una parte, pequeña) de las formas en que se presenta y representa la vida de los sujetos investigados. Y ese tránsito de “ir al campo” (el campo como un recorte analítico), una porción del espacio social que, en realidad, no existe por fuera de los ojos de los analistas, suele presentar diversas contingencias. Nosotros y nosotras como investigadoras e investigadores recortamos y le hacemos preguntas guiadas por los problemas que construimos, y por los problemas que a nosotros nos preocupan en términos de sociedades. En mi caso eran problemas mundanos. Una mujer, en aquel momento, era asesinada cada treinta horas, ¿cómo se reproduce lo que denominamos masculinidad dominante? Que el “ser macho”, el “ser hombre”, tenga que ver con la virilidad, con prácticas violentas, por un modelo masculino heteronormativo, que corresponde a un sistema patriarcal articulado a lo que entendemos por capitalismo. Entonces, todo es miedo al principio. Ir al campo era aproximarme a los sujetos que yo, en teoría, iba a estar en contacto, a trabajar con ellos y a conocer, me generaba cierta incertidumbre y miedo a lo desconocido.

Para tener en cuenta, primero y principal, y lo digo hoy después de casi diez años, realizar un proceso de auto reflexividad, es crucial. ¿Quién soy yo? ¿Cuál fue mi trayectoria de vida? Sobre todo teniendo en cuenta, en esto que hablamos fuera de cámara, como una identidad anfibia. Cuando yo no me consideraba un investigador exclusivamente, mi personalidad se reafirmaba por la multidimensionalidad de mis prácticas: yo venía de jugar al fútbol profesionalmente, y el fútbol y el rugby no se conectan en muchos puntos, más allá de que son dos deportes federados. Entonces me sentía distante, y esa distancia también incluía una distancia de clase. También con algunos sujetos existían distancias etarias y, también, intragenéricas. Esto es, voy a trabajar con un grupo de hombres, siendo o creyendo ser hombre. Entonces ese proceso de reflexividad, en tanto mi trayectoria y en tanto, al entrar en relación y conocer a los

sujetos, sus prácticas, sus dinámicas y sus contextos de acción, es lo que te lleva al menor o mayor grado de inmersión. Inclusive inmersión corporal e inmersión teórica.

¿Qué tengo que hacer? No hay recetas. Por eso lo de ir al campo, debe orientarse a lo que el etnógrafo debe lograr: que se susciten las diferencias entre el sujeto que conoce y los sujetos por conocer. Y ahí es donde pensamos en la etnografía como enfoque. Para qué vamos a hacer etnografía, para qué vamos a hacer observación. Bueno, eso depende de las preguntas que yo me hice. Pero tranquilamente podría haber revisado —que también de hecho lo hice— documentos históricos, documentos oficiales de los clubes o documentos oficiales de tal dirigente de la Federación de Buenos Aires de rugby o documentos periodísticos. Todo depende de las preguntas que surjan, que son dinámicas, digamos, van cambiando, a medida que empezamos y entramos al campo.

Mi mayor temor era que mi trayectoria personal y biográfica, donde había sufrido un montón de cuestiones, sobre todo en la década del noventa cuando mi padre y mi madre habían perdido el trabajo, producto de crisis económicas globales y locales, yo tenía un grave obstáculo y un velo. Y entendía, tenía prejuicios, de que yo iba a observar a los hijos de los sujetos que habían dejado sin trabajo a mi padre y a mi madre. De ninguna manera podía salir alguna pregunta o alguna intervención que produzca teoría, y teoría digna de leer, porque para eso ni acercarse, hacer un ensayo, ensayo sobre el odio a los sectores dominantes. Decidí, después de un tiempo, acercarme como un igual. No por las diferencias, y entendí que no era tan distante, en términos de clase. En términos de clase con una definición thompsoniana y también retomada por Raymond Williams. La clase en movimiento, lo que los actores dicen ser o dicen creer o dicen pertenecer a determinado espacio. Y, cuidado: en esa red de relaciones no estaba tan distante hacia ellos. Y después entender que el ejercicio de la etnografía y de la observación debe estar prolongada en el tiempo para comprender.

Hay tres etapas: *el qué, el por qué y el cómo* los actores que nosotros analizamos y observamos entienden su cultura, y ahí nos damos cuenta de que los etnógrafos u observadores somos un instrumento, y lo que hacemos simplemente es un ejercicio interpretativo de una pequeña porción del campo y que no implica la totalidad de las realidades o de la realidad del grupo que analizamos, simplemente es una interpretación sobre la cultura para quienes quieran entender esa cultura del grupo que analizamos; volverla inteligible. Por supuesto con un punto de vista ideológico, axiológico, ontológico, teórico.

3. La relación sujeto-objeto, el enfoque etnográfico y el registro de la observación

Hay muchos ejercicios, no hay una receta. Y yo preguntaba cómo hago cada vez que voy a observar. Las observaciones partían desde gimnasios de musculatura, entrenamientos en los tres clubes en los que trabajé, replicar las prácticas que los sujetos que yo indagué y observé. Por ejemplo, realizar tratamientos con preparados ergogénicos, de tomar pastillas durante cua-

tro meses, y hay una cuestión fundamental: nunca nos vamos a volvernos nativos. Nativos me refiero a los sujetos que investigamos. Nuestra tarea es la interpretación. Nosotros como observadores tenemos que lograr entender los marcos de interpretación que nuestros sujetos o los sujetos que investigamos piensan, perciben y actúan en el mundo y el sistema intelectual por el cual se relacionan y trabajamos sobre, o deberíamos trabajar, considero, las zonas obvias. Sobre lo que habitualmente no le damos importancia. Voy a un ejemplo: ¿por qué entre hombres cuando algo sale mal hay una práctica violenta, y esa práctica violenta no es sancionada por otro integrante del grupo? Es algo obvio que tal vez en nuestra niñez o en nuestra primera adolescencia nosotros también lo hacíamos. Forma parte de una estructura que nos invita como mandatos culturales, sociales, como constructo sociocultural e histórico, que los varones deben responder a tales mandatos. También empecé a prestar atención y a poner el ojo no en la homogeneidad, sino en la heterogeneidad. Si el varón debe comportarse de tal manera: con coraje, virilidad, audacia, etc., me encontré con varones que, dependiendo el contexto, eran sensibles.

Ahí había que reponer el significado de qué hablamos cuando hablamos de sensibilidad pero de que, por ejemplo, en algunos contextos hasta han llorado adelante mío y no han llorado adelante de sus compañeros porque eran automáticamente corregidos. Es sumamente punitivo en el orden de lo afectivo genérico.

Algunos antropólogos, o la mayoría, dicen que la etnografía se vuelve etnografía cuando se traduce y se vuelve texto, y entonces ahí es cuando apelamos a toda esa observación, que es dinámica. Que tanto el observador o la observadora como los sujetos observados va cambiando en esa relación de investigación, hasta que internalizamos pautas y logramos entender esto mismo: los marcos interpretativos. ¿Qué es lo que traducimos? Nosotros hacemos una fotografía interpretativa situacional de un determinado grupo o colectivo (o que puede representar a un colectivo de personas en el mundo social) y el registro no es menor. Ahí es donde se suscitan las diferencias, donde también debemos aprender cómo citar, cómo trasladamos la voz nativa. Siempre ejercemos una violencia, una violencia teórica al traducir lo que observamos, tratando de ser, no lo más fieles posibles porque siempre hay una cuestión de engaño, pero que ese engaño no sea querer decir lo que nosotros queremos decir a través de los sujetos que investigamos. Y entonces ahí, en el momento de que se vuelve texto, esa etnografía, es el momento donde la teoría y la referencia empírica se cruzan y donde debemos estar muy atentos y atentas.

4. La experiencia y la experiencia distante

Estuve muy inmerso durante cinco, seis años. Me retiré, entre comillas, pero volvía al campo y hasta algún amigo tengo. Pasé del amor al odio y del odio al amor, en varias etapas de enamoramiento con los sujetos investigados, con el objeto, y volví a pasar al odio, también. Releer mis notas de campo: a veces un ejercicio era: en una columna de una hoja lo que los

actores decían, la perspectiva del actor, y en la otra era mi interpretación. Dejarla por un tiempo y volver a leerla al mes, a los dos meses, a los tres meses. Yo sí insistía en la descripción densa: los cinco sentidos al servicio de la observación. Y pensar, sobre todo, lo situacional, con interlocutores clave. Que sí teníamos una relación prolongada en esos siete, ocho años que compartimos. Pero el momento de la escritura es un momento que parece como distante. Que, sin embargo, al ser un enfoque, también un método cualitativo, nosotros somos parte de esa historia narrada, que después se vuelve narrativa. En el momento de la escritura es fundamental el proceso de extrañamiento, de involucramiento y de familiarización de lo que hemos escrito; dónde hemos estado, cuánto he cambiado me he preguntado yo. No sé si cambié o no cambié, yo creo que sí. En torno, sobre todo, a mis propias prácticas, que no implica hacer una autoetnografía porque no tiene sentido para el campo de las ciencias sociales, pero en el momento de la escritura es fundamental.

5. Deporte y Ciencias Sociales

Yo me siento como un anfibio, con una pata por un lado, y una pata en la academia. Hago otras cosas además de trabajar en la academia, además de compartir espacios en el aula con los pibes y las pibas, que me enorgullece trabajar en la Universidad Pública, investigar me apasiona, pero también la pregunta es **para qué hacemos lo que hacemos**.

A mí me gusta, más que hablar del campo de la Comunicación, me gusta pensar que somos parte del campo de las ciencias sociales, que compartimos, y pensamos en preguntas y problemas en torno al campo de las ciencias sociales. Porque la constitución, si se puede llamar de alguna manera, del campo de la comunicación —si es que existiera— no nos propone o no tiene padres fundadores, como empezamos esta charla hablando de la Antropología. El campo de la Comunicación sabe de lo multidisciplinar, lo transdisciplinar, y de echar mano a las preguntas, a los problemas que vayamos a indagar y por eso la influencia de la historia, de la filosofía, de la semiótica, de la antropología, de la sociología; que han, desde los años cuarenta, cincuenta, sobre todo en discusiones de los setenta, desde la emergencia de las escuelas de periodismo, devenidas o, después, convertidas en facultades de comunicación, que se discutía sobre todo las culturas populares, el poder, lo que hablábamos hoy. Oscilábamos, y oscilamos hoy, entre las teorías de la manipulación y las teorías del agenciamiento.

Hoy con el contexto que tenemos, o que estamos atravesando, volvemos a esas discusiones relocalizando también qué está pasando, sobre todo entre los campos de la política, de la economía, el campo de los medios de comunicación, y lo que más me interesa a mí: qué hacemos nosotros desde la Academia, sin jactarnos de, pero para abonar a la discusión de políticas públicas. Ya sea en el campo que fuera, a nosotros nos toca indagar en el campo de los ejes temáticos del deporte y sociedad, pero es una excusa para pensar problemas como discriminación, violencias, cómo se disputa una Nación, masculinidades, géneros; es una excusa. La comunicación, si tenemos que definirla rápidamente, es como el motor dinámico de la cultu-

ra. Es la direccionalidad que nosotros y nosotras compartimos, las representaciones sociales sobre el mundo que son compartidas, son históricas, también son dinámicas, en tanto y en cuanto compartimos espacios de sociabilidad; y la comunicación, en términos teóricos, viene a motorizar esos procesos culturales. Entonces, estar atentos a esos procesos culturales que, hablando de lo emergente, lo residual, a veces vemos más o ponemos el ojo sobre lo emergente y nos olvidamos qué hay de residual en proyectos hegemónicos.

Debemos prestarle atención, como analistas culturales e interpretar, entender, esos marcos conceptuales, esos sistemas intelectuales que abonan a la teoría social y que abonan a discusiones sobre diferentes problemas, pensando que no es posible transformar si no comprendemos los fenómenos culturales, sociales, políticos y económicos.

6. Escuchar y escuchar

En varios proyectos, y nosotros trabajamos hace mucho, siempre charlamos con los profesores sobre la técnica de observación, más en docencia, en pedagogía, donde tiene que ser central. Y la escucha, sobre todo si se trabaja con niños, niñas, preadolescentes, lo que se llama la primera juventud, tanto para estar en un patio, en un campo de entrenamiento aplicado, en un aula, me parece que es fundamental despojarse, o hacer el intento de despojarse, de lo que podemos entender como un socio-centrismo, que es muy difícil pero abona a la calidad de los profesionales y las profesionales que está formando la universidad. Y también pensar que la observación está directamente relacionada a las preguntas que nos hacemos y dejarnos sorprender un poco con las respuestas que encontremos. No hay que ir a buscar la respuesta que nosotros queremos que nos respondan. Borrarnos la perspectiva del actor, la que fuimos a comprender. No es que recolectamos, no es que la verdad se recolecta. En ese sentido, soy más constructivista, la vamos construyendo en esa experiencia de encuentro y, por suerte, me he cruzado con profes interesantes, en ese sentido, muy preocupados y preocupadas por el hacer. Y repito, por comprender para transformar. Si no, me parece que estamos mal, muy mal, en todo campo: en la escuela, en entrenamiento aplicado, en el campo de la política, donde sea. Me parece que la técnica de observación engloba los cinco sentidos, pero la escucha es fundamental. Creo que si hay algo que aprendí, de lo poquito que aprendí, es escuchar. Los primeros años hablaba muchísimo con mis interlocutores, hasta que entendí que no tenía que hablar. Hablaban mucho ellos y a veces no sabía escuchar.

CAPÍTULO 8

Los estudios de caso en las ciencias sociales

María Eugenia Rausky

1. Introducción

La historia de la investigación basada en Estudios de Caso está marcada por períodos de uso intenso y períodos de desuso. No obstante, el resurgimiento experimentado por los abordajes cualitativos en la investigación social a partir de finales de la década de 1960 implicó, entre otras cosas, una revalorización de los Estudios de Caso. Momento a partir del cual se multiplicaron las publicaciones metodológicas vinculados con esta estrategia de investigación (Piovani, Rausky y Santos, 2011).

Sin embargo, referirse a los estudios de caso supone adentrarse en un entramado no muy claro para quienes se inician en la investigación social. ¿Es un caso lo mismo que un estudio de caso? ¿Cómo se lo define? ¿En qué consiste o consisten esos modos de entenderlos? Si bien los estudios de caso se han convertido en una de las formas más comunes de hacer investigación cualitativa, no son nuevos ni tampoco son esencialmente cualitativos (Stake, 2003).

Lo primero que hay que destacar es la falta de consensos en torno a los modos de definir a los estudios de caso (Baxter y Jack, 2008) y subrayar que la literatura sobre el tema conduce fácilmente a ciertos equívocos producto de desacuerdos —e incluso contradicciones— entre los distintos autores abocados a reflexionar sobre la temática. Tales confusiones se refieren a: su denominación, su relación con la metodología cualitativa y cuantitativa y su base teórica (Bonache, 1999).

En relación con la primera cuestión, una de las confusiones más comunes remite a si los EC constituyen una opción metodológica o simplemente la elección de un objeto de estudio (Gundermann Kroll, 2001). Respecto de la segunda cuestión, algunos trabajos identifican a los EC con los abordajes cualitativos (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991), oponiéndolos a los estudios cuantitativos, mientras que otros consideran que el uso de diversos métodos y técnicas no es excluyente en este tipo de investigaciones (Yin, 1993). En cuanto al último punto, algunos autores consideran que para llevar a cabo un EC se debe desarrollar un marco teórico preliminar, mientras que otros consideran lo contrario: el investigador debe asumir una lógica más inductiva para ir adquiriendo comprensión del fenómeno en la medida que se lo investiga.

Esta falta de acuerdos en torno a los EC plantea la necesidad de volver a las raíces e indagar en términos socio-históricos sobre los procesos relacionados con su producción y reproducción.

Existe cierto consenso en considerar que el término estudio de caso tiene su origen en la investigación médica y psicológica, en donde se lo utilizó para denominar el análisis minucioso de un proceso individual que explica la dinámica de una enfermedad, suponiendo que es posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de un solo caso (Becker, 1979, citado por Arsaluz Solano, 2005). En el caso de Estados Unidos, se la asoció más estrechamente con la Universidad de Chicago y su Departamento de Sociología, desde principios de 1900 hasta 1935, siendo la fuente de gran parte de la literatura (Tellis, 1997).

En trabajos previos (Piovani, Rausky y Santos, 2011) y a fin de comprender mejor aspectos relativos al EC, indagamos sobre sus orígenes a partir de la revisión de los usos y sentidos que ellos adquirieron en su contexto institucional de inicial desarrollo: la Escuela de Chicago¹⁸, asumiendo que al identificar los sentidos originarios, tendríamos una mayor claridad al respecto de lo que los caracteriza. Para desarrollar la investigación utilizamos el análisis documental (Platt, 1981) tomando como fuentes los artículos publicados en el *American Journal of Sociology* –principal órgano de difusión de las investigaciones chicaguenses– y los manuales metodológicos también publicados por dicha universidad.

Uno de los aspectos más claros que resultó de tal indagación refiere a que para los chicaguenses, los EC generalmente eran pensados en términos opuestos a los métodos estadísticos, y se caracterizaban por una apuesta al trabajo de campo intensivo, el uso de documentos personales y la reconstrucción de historias de vida. De manera complementaria, el análisis del manual *Field Studies in Sociology: A students Manual*, publicado en 1928 por Vivian Palmer¹⁹ permitió identificar dos acepciones del término: Case Study (sentido amplio) y Case-study method (sentido restringido). La versión ampliada estaba asociada con el caso singular y con el uso de múltiples estrategias y técnicas de indagación y análisis del mismo; mientras que la visión restringida estaba centrada en una indagación focalizada y exhaustiva del caso como un todo interactivo, pero entendiendo su aporte de manera acotada (postulaciones descriptivas de los resultados). En este sentido, la postura chicaguense reconocía para el *Case Study* su referencia como selección de caso y su posibilidad de abordaje múltiple; mientras que el *Case-study method* era una perspectiva de abordaje particular quizás más cercana a lo que hoy entendemos por cualitativo. Finalmente, lo que se destaca como punto de continuidad entre la visión chicaguense y algunos de los (pocos) consensos actuales en torno del EC, es el reconocimiento de que este tipo de investigación requiere de un análisis holístico y en profundidad, sea que se trate de un método o un caso, y que implique un abordaje exclusivamente cualitativo o múltiple. (Piovani, Rausky y Santos 2011). Los consensos sobre el EC estarían dados por asumir que es un tipo de investigación que requiere de un análisis holístico y en profundidad

¹⁸ La mayor parte de las referencias acerca de la Escuela de Chicago remiten a un conjunto de trabajos de investigación desplegados por un grupo de docentes/investigadores y estudiantes durante el período que corrió entre los años 1915 y 1935 en la Universidad de Chicago (Santos, 2008)

¹⁹ Este manual, referente metodológico indiscutido de la época, aparece como uno de los textos especializados más tempranos, y resulta de principal interés para nuestra indagación en tanto permite conocer el grado de reflexión y conciencia metodológica prevaleciente en ese tiempo y contexto institucional, en general, y acerca los EC en particular.

que generalmente tiende a focalizarse en un número acotado de hechos para abordarlos de manera minuciosa (Pérez Serrano, 2003).

2. Los principales referentes teóricos: R. Stake y R. Yin

La teorización y problematización metodológica sobre los estudios de caso reconoce sus referentes principales en el contexto norteamericano, siendo Robert Stake y Robert Yin las figuras intelectuales a quienes se les atribuye el mayor esfuerzo por sistematizar y pensar acerca de ellos. El primero, es director del *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation* de la Universidad de Illinois, el segundo es director de la corporación *COSMOS*, dedicada a estudios de ciencias sociales e investigación aplicada. A continuación, reconstruiremos los principales aportes de ambos referentes valiéndonos del trabajo desarrollado por Yazan (2015)²⁰, quien sistematiza y propone una lectura ordenada en función de una serie de ejes, a saber: a) la perspectiva epistemológica sobre la que se asientan sus propuestas, ya que la visión sobre la naturaleza de la producción de conocimiento lógicamente impacta en la perspectiva que sobre el estudio de caso se tenga, los principios que lo organicen y los pasos a seguir; b) la definición de caso y estudio de caso; c) el diseño de los EC; d) las estrategias de recolección; e) las estrategias de análisis y f) los mecanismos de validación.

Robert Stake

La perspectiva epistemológica sobre la que se asienta su propuesta es el constructivismo, entendiendo que el conocimiento se construye más que se descubre. Para Stake, esta es la epistemología que orienta el EC, el cual siempre se asocia a los abordajes cualitativos.

El caso, se define como un sistema cerrado e integrado, con barreras y partes en funcionamiento. Es una cosa específica, en funcionamiento y compleja. Mientras que el *estudio de caso* no es una estrategia metodológica sino que es el estudio de lo particular, cuya especificidad radica en la intención de mantener la unidad del todo. El EC se interroga por objetos más que por procesos y es potente para estudiar personas, programas y no tanto para analizar eventos y procesos. Asimismo comparte las mismas características que la investigación cualitativa:

- es holística: considera la interrelación entre el fenómeno y su contexto;
- es empírica: basa su investigación en las observaciones de campo;
- es interpretativa: trabaja sobre la intuición del investigador;
- es empático: trabaja sobre la perspectiva *emic*.

Stake (2005) diferencia entre tres tipos de estudios de caso: instrumental, intrínseco y colectivo. El estudio instrumental parte de la idea de que se examina un caso con el fin de proveer

²⁰ El trabajo de Yazan compara las perspectivas de tres autores: Yin, Stake y Merriam. Sin embargo, en esta presentación no obviamos los aportes de Merriam ya que su obra no ha sido tan ampliamente recepcionada en Argentina como es el caso de los trabajos de los otros dos autores.

ideas en torno a un problema o a fin de perfeccionar una teoría. El caso representa aquí la excusa para comprender un fenómeno en particular y, por ello, sería secundario. En cambio, el estudio de tipo intrínseco se preocupa por el caso en sí mismo, no porque ilustre alguna característica del problema que se está investigando sino porque resulta interesante en cuanto caso. Por último, el EC colectivo se desarrolla cuando se busca estudiar y comparar varios casos.

Enfatiza el carácter flexible del diseño. Lo único que sugiere al respecto es comenzar por el problema y las preguntas de investigación. Dependiendo del tipo de EC a conducir el autor hace dos advertencias. En los EC de tipo intrínsecos el caso es dominante, mientras que en los EC de tipo instrumental el problema es lo dominante. No especifica una secuencia a seguir durante el EC ya que el curso del estudio no puede anticiparse plenamente sino que la transición de una etapa a otra se da a medida que las áreas problemas se van clarificando. En todo caso, sí enfatiza que las preguntas de investigación ayudarán a estructurar el uso de técnicas.

En buena medida la recolección de datos es informal y se guía fundamentalmente por las impresiones del investigador. Sugiere que un plan de recolección de datos debe incluir la definición del caso, la lista de preguntas, la identificación de colaboradores, fuentes de datos, asignación de tiempo y gastos destinados al reporte. Las técnicas que deben usarse son las clásicas técnicas de la investigación cualitativa: los documentos, la observación y las entrevistas.

En el caso del análisis, lo que se busca es dar sentido a las impresiones, por eso recomienda el uso de protocolos, y también la tarea de recolectar y analizar en simultáneo.

Robert Yin

A diferencia de Stake, Yazan (2015) encuadra a Yin en el contexto del positivismo, sosteniendo la importancia de la objetividad; validez y generalización del conocimiento. Entiende que los EC pueden utilizar perspectivas cuantitativas y cualitativas y tiene consideraciones pragmáticas al respecto del uso de una u otra.

Mientras que el caso es un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, caracterizado especialmente por no tener barreras claras entre el fenómeno y el contexto, el *estudio de caso* es un método de investigación, basado en estudios empíricos que investiga un caso o casos buscando responder a las preguntas cómo y por qué.

Para Yin, el diseño es una secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas de investigación y sus conclusiones. Da cuenta de la existencia de 4 tipos posibles de diseños de EC en función de una doble distinción: si se trata de un caso único o de casos múltiples, por un lado, y se trata de un diseño de tipo holístico (una sola unidad de análisis) o de un diseño incrustado (múltiples unidades de análisis). Asimismo, ha propuesto una distinción entre los EC exploratorios, descriptivos y explicativos (Yin, 1993, 1994).

A su vez define el diseño del EC como estructurado en torno a 5 componentes: las preguntas, las proposiciones, las unidades de análisis, la lógica de vinculación de los datos con las preguntas de investigación y la interpretación de los hallazgos.

Es muy enfático en cuanto a la necesidad de recuperar el estado del arte y tomar partido por proposiciones teóricas antes de hacer trabajo de campo, lo cual lo ubica en una posición muy distante respecto de la etnografía o la teoría fundada en los datos.

Como ya se adelantó, Yin defiende el uso combinado de perspectivas cualitativas y cuantitativas, y por ende de técnicas que provienen de ambos abordajes: entrevistas, encuestas, documentos y observaciones pueden combinarse. Enfatiza sobre la pertinencia de hacer pruebas piloto a fin de refinar el proceso de toma de datos. Plantea que para garantizar la validez: a) hay que utilizar múltiples fuentes; armar una base de datos del E; explicitar la cadena de evidencia, o sea, los links entre las preguntas, los datos y las conclusiones.

En cuanto al análisis de datos, éste requiere de “examinar, categorizar, tabular, testear o recombinar evidencia cuali y cuanti”, para ello, los investigadores precisan guías de análisis altamente estructuradas.

Reflexiones Finales

Los EC se han aplicado a diversos campos y áreas de conocimiento, lo importante es que la elección de éste o cualquier otra forma de aproximación al estudio de los fenómenos sociales siempre se vincule con los interrogantes de la investigación, el nexo entre el problema de investigación y las decisiones de abordaje metodológico son sustantivas en cualquier proceso de conocimiento científico.

Como puede desprenderse, la sistematización de cada una de las propuestas evidencia la necesidad de tener conciencia metodológica al emplear el EC: un caso no es lo mismo que el EC y a la vez, el EC al ser definido de modos diversos, incidirá diferencialmente en las formas de ponerlo en práctica. Si se va a emplear el EC, se deberá entonces tener claridad al respecto de qué es y cómo se lo aplicará.

Si se elige el EC, resulta pertinente que el investigador tenga conocimiento de las diferentes propuestas que se desprenden en torno a su uso y de no confundir el caso con el estudio de caso, algo que muy a menudo sucede.

Aquí sistematizamos dos propuestas: la de Stake y Yin, sin embargo, la problematización del campo no se agota allí, y quien quiera adentrarse en el conocimiento de los EC puede recurrir y ampliar la mirada en torno a propuestas de diversos autores.

Referencias

- Arzaluz Solano, S. (2005) La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Religión y Sociedad*, XVII (32), 107-144.
- Baxter, P., Y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.

- Bonache, J. (1999) El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la empresa*, 3, 1-30.
- Feagin, J., Orum A., Y Sjoberhg, G. (Eds.) (1991). *A case for case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Gundermann Kröll, H. (2001) El método de los estudios de casos. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Investigación Cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Piovani, J.I.; Rausky, M.E Y Santos, J (2011) Definiciones metodológicas del case study en publicaciones tempranas del American Journal of Sociology (1915-1934). En Gallegos Elías, C. y Lince Campillo, R. M. *Reflexiones latinoamericanas sobre metodología de las ciencias sociales*. Vol. I. México: Unison-Unam
- Platt, J. Evidence and Proof in Documentary Research: 1 Some Specific Problems of Documentary Research. *The Sociological Review* , 29 (1) 31 – 52.
- Stake, R. (2003) Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y (comps.). *Strategies of qualitative inquiry* . CA: Sage-Toushand Oaks.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tellis, W. (1997) Introduction to case study *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- YAZAN, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>
- Yin R.(1993), *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publishing.
- Yin, R. (1994), *Case study research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5. Thousand Oaks: Sage.

CAPITULO 9

Sistematización de prácticas y experiencias. Alternativas de investigación para una Educación Física en clave popular

Emmanuel Ferretty

1. Introducción

En este texto realizaremos una presentación sintética de la sistematización de prácticas y de experiencias, como método y metodología de producción de conocimientos en y desde las ciencias sociales y humanas. Señalaremos sus características principales, los aportes y los obstáculos que la investigación en Educación Física podría considerar para su desarrollo.

La potencia singular de la sistematización radica en la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de saber y de conocimiento. De hecho, es una herramienta que se forja al calor, en la urgencia de la práctica. Esta es una de sus características sobresalientes.

Los/as principales referentes de la sistematización coinciden en que se trata de una creación latinoamericana que gesta procesos de cambio social fundados en el saber popular. Por ello, producir conocimiento necesariamente implica transformar la realidad que se interviene.

Frecuentemente, con el uso del verbo “sistematizar” hacemos referencia a acciones de ordenamiento, organización, agrupamiento, de un conjunto de datos y/o de informaciones. De hecho, la sistematización constituye una operación transversal en el oficio de la investigación social: se ordenan fuentes y materiales; se organizan cronogramas; se clasifican actividades, entre otras tantas cuestiones. Pero el sentido específico que la sistematización adquiere como método y metodología es diferente ya que, en líneas generales, propone superar el tratamiento aséptico, abstracto y cuantificable del mundo para indagar las vidas humanas en sus realidades más concretas. Estas son las prácticas cotidianas y significativas de las personas, privilegiando aquellas de los sectores populares y/o subalternos.

Al mismo tiempo, la sistematización de prácticas y de experiencias nos ubica en algunas de las principales controversias que atraviesan el campo epistemológico actual, caracterizado por el cuestionamiento de las dicotomías que estructuran el paradigma científico moderno: sujeto-objeto/saber-conocimiento/teoría-práctica/gnoseología-epistemología. En consecuencia, el principio general de la sistematización consiste en evitar dos extremos: el empirismo

—entendido como un mero hacer, instrumental e irreflexivo sobre el dato que produce—, y la especulación teórica —entendida como explicación abstracta, anticipada y conclusiva de la realidad—. Dos caminos que la Educación Física Argentina, en su trayectoria de campo, conoce bien.

2. Sistematización, práctica, experiencia

En principio, acordaremos que sistematización es reproducir conceptualmente la práctica. Esto supone aprender a pensar desde el hacer (Gagneten, 1987: 39). Del mismo modo, es necesario precisar conceptualmente lo que se entiende por práctica y/o por experiencia, según se priorice una o las dos categorías analíticas, para evitar la polisemia que las atraviesa tanto en las diversas esferas de la vida cotidiana como en el ámbito académico.

Actualmente, en el marco de las sistematizaciones, pueden reconocerse dos orientaciones principales: una metodología de sistematización de la práctica (M.S.P), fundada en el trabajo de Mercedes Gagneten²¹, y la sistematización de experiencias (S.E), basada en la propuesta de Oscar Jara Holliday²².

Las ciencias sociales y humanas intentan explicar cómo las prácticas de una persona, de un grupo o de un sector de una sociedad están relacionadas con matrices históricas, sociales y culturales, que son reproducidas o transformadas mediante dichas prácticas. El concepto “práctica” suele estar acompañado por un segundo término que lo especifica, según el énfasis particular de la perspectiva teórica que lo contiene. Es por eso que en los textos académicos solemos encontrar: prácticas sociales, prácticas culturales, prácticas corporales, prácticas deportivas, prácticas pedagógicas²³.

Para María Mercedes Gagneten, una práctica social es:

Un conjunto de estrategias y tácticas que en base a fines previstos, un sector de la sociedad expresa en actividades y tareas concretas, a través de la utilización de determinados métodos, técnicas, instrumentos y recursos en un espacio y tiempo determinados por una estructura social (1987: 40).

Del mismo modo, la vastedad de significados que afecta al concepto “experiencia” suele manifestarse en usos que lo confunden con el término “vivencia”. Para Gallo Cadavid (2010) es la fenomenología precursora de Edmund Husserl la que delinea inicialmente esta distinción. En principio, diremos que se trata de dos niveles diferentes de construcción de la realidad que están íntimamente relacionados. Así, una vivencia se da en el terreno de la percepción, de los sentidos, del movimiento instrumental. En cambio, una experiencia se configura necesariamen-

²¹ Argentina. Licenciada en Trabajo Social, Dra. en Filosofía y Letras. Mentora de la Metodología de Sistematización de la Práctica. Directora de la Fundación EPyCA.

²² Educador Popular y Sociólogo peruano. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Costa Rica). Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

²³ Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Michel de Certeau son algunos de los teóricos sociales más citados en los análisis contemporáneos cuyo eje son las prácticas.

te como acto reflexivo y expresivo. Es decir, se caracteriza por inscribirse en algún orden cultural, principalmente a través del lenguaje y en alguno de sus soportes más destacados: las palabras y las imágenes.

Para Oscar Jara Holliday:

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social* (las cursivas son del autor) (2006: 7).

Resumiendo, diremos que una experiencia es un modo de sentir, pensar, hacer y/o decir en el mundo que es único e irrepetible, en términos personales y también colectivos. De igual manera, una práctica constituye un modo particular de actuar, de intervenir el mundo, que está organizado de acuerdo a valores, reglas y lógicas contextuales que pueden estudiarse y conocerse. Cuando las prácticas son relatadas, comunicadas, compartidas, pensadas y reconstruidas como experiencias se hacen inteligibles, cuestionables y por lo tanto pueden transformarse. Es decir, esta perspectiva realza la capacidad de agencia de los sujetos sin perder de vista las condiciones estructurales/contextuales.

Entonces, desde el campo de la Educación Física podemos preguntarnos: ¿de qué modos una práctica corporal genera experiencias? ¿Cuáles prácticas y qué experiencias ha privilegiado y privilegia la Educación Física en Argentina? ¿A qué sujetos y sectores de la sociedad ha invisibilizado e invisibiliza en dicho proceso? ¿Cuáles prácticas, experiencias y subjetividades enaltecemos y/o cuestionamos en la actualidad?

3. Una herramienta latinoamericana al servicio de la transformación social

Un detalle interesante de la sistematización es que no surgió como un método de investigación social sino como una herramienta de producción de conocimiento práctico subordinado a la intervención social transformadora de las condiciones que indagaba. Esta particularidad de la sistematización es fruto del contexto latinoamericano de los años 60. Los primeros efectos de la revolución cubana consistieron en la proliferación de iniciativas políticas contestatarias, de movimientos contraculturales y de vanguardias artísticas que cuestionaron el orden social establecido según las reglas del llamado “primer mundo” (Europa occidental y Estados Unidos). De esta realidad efervescente surgió la necesidad de crear nuevos marcos conceptuales y prácticos.

Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *El Trabajo Social reconceptualizado*; *la Educación de Adultos*; *la Educación Popular*; *La Teología de la Liberación*; *la Teoría de la Dependencia* y *la Investigación Acción Participativa* (las cursivas son del autor) (Jara, 2006: 10).

Desde un paradigma interpretativo, estas corrientes compartieron la crítica estructural al paradigma positivista, dominante en los modos de hacer ciencia y de intervenir la realidad. Mercedes Gagneten (1987) afirma que la perspectiva que primó en estas sistematizaciones fue la del revisionismo marxista cimentado en el método dialéctico. Así, realizando una simplificación extrema, una sistematización parte del análisis de la vida cotidiana de los sectores populares u oprimidos de una sociedad (realidad), para luego crear herramientas con el conocimiento popular producido en el proceso (abstracción) y luego, con este, se intenta transformar la posición subalterna de estos sectores en las relaciones de dominación (praxis).

Particularmente, en el campo de la Educación Popular se afianza la perspectiva emancipadora de Paulo Freire y, en efecto, comienza a esbozarse los pilares de una teoría pedagógica crítica. Del mismo modo, con este impulso, comienza a plantearse la necesidad de analizar el rol, los supuestos y los efectos de los sistematizadores en las relaciones sociales que entran con otros en los procesos de conocimiento e intervención social.

Con un método y una metodología de intervención en pleno desarrollo, la sistematización sobrevive la censura y la represión de las distintas dictaduras latinoamericanas y, hacia la década de los 90, comienza un proceso de diversificación teórica y práctica que incorpora nuevos ámbitos de intervención y nuevos problemas, ligándose progresivamente a la evaluación de políticas y programas sociales tanto como a la investigación social en instituciones, organizaciones y movimientos sociales.

En este contexto, con un neoliberalismo instalado en la región, se publica “Educación Física y aprendizaje social” de Valter Bracht (1996). Esta obra, nutrida por la perspectiva política-pedagógica de Paulo Freire y por la teoría crítica alemana -sobre todo habermasiana-, exploró las posibilidades de una Educación Física popular y emancipatoria frente a una trayectoria de campo fundamentalmente acrítica y reproductora del sistema capitalista. En este marco, el concepto de conciencia crítica en oposición al de mera vivencia (o conciencia ingenua) es un puente directo al concepto de experiencia que venimos desarrollando desde las corrientes de la sistematización. En Argentina, los debates desarrollados con posterioridad se deben a este esfuerzo intelectual²⁴.

Si, parafraseando a Freire (1997 [1966]), el mundo está siendo y estamos en él no solo para constatar empíricamente lo que sucede sino para alterarlo creativamente. Si la Educa-

²⁴ Un estado de la situación de principios de siglo XXI puede leerse en: BRACHT, Valter y CRISORIO, Ricardo (coords.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.

ción Física ha constatado (académicamente) su trayectoria de campo: ¿qué ha hecho para transformarla, para transformarse? ¿Cómo viene siendo la Educación Física “crítica” o “popular”? ¿De qué modos articula con los sectores populares? ¿Cuáles son sus horizontes y sus prácticas emancipadoras?

¿Existe en las prácticas?

4. Diálogo, interrogación e integralidad

La sistematización es un método dialógico, en el marco de una metodología de la interrogación, que impulsa técnicas cuya estrategia general es resguardar la integralidad del proceso de conocimiento. Es siempre un método y una metodología de intervención social que puede ser implementado con fines evaluativos y/o investigativos, es decir, para producir ese conocimiento que solemos categorizar como “científico” (*episteme*) en distinción del sentido común (*doxa*). En otras palabras, el conocimiento práctico del mundo que producen las sistematizaciones puede ser “germen” de teoría (Gagneten, 1987).

La sistematización constituye un método con procedimientos e interlocuciones secuenciadas. Por ejemplo, Mercedes Gagneten (1987) propone siete (7) fases²⁵ y Oscar Jara (1994) cinco (5) tiempos²⁶. En tanto que María Rosario Ayllón (2001) elaboró una progresión minuciosa de nueve (9) pasos²⁷. De este modo, las interacciones entre los protagonistas suelen variar según el grado de participación acordado y/o implícito en el enfoque y los objetivos de investigación. Por ello, existe un abanico de opciones que va desde una verticalidad con roles asimétricos –investigador/a conceptualiza el saber de los “informantes”- hasta una horizontalidad participativa -todos los actores implicados sistematizan-. En teoría, la sistematización no debería estar reservada a especialistas. Sin embargo, las distintas propuestas comparten la premisa de que los integrantes de los equipos de los proyectos, organizaciones o movimientos sean los responsables de la misma a modo de guías/orientadores/capacitadores. Estos actores, practicantes reflexivos que pueden *hacer-pensando* y *pensar-haciendo* son llamados “profesionales de la acción” (Jara, 2010).

La práctica se realiza articuladamente con otros actores, cuyas vivencias, visiones e intereses son diversos, como también sus formas de intervención y, obviamente, sus interpretaciones sobre la práctica y sus efectos. [...] Es por ello que, en la promoción y educación popular, se da un ‘diálogo de saberes’ [...] El conocimiento práctico producido por los profesionales de la acción es distinto a aquél producido por los investigadores, como también al de los sectores populares con los que interactúan en la práctica. Todos son importantes y deben ser

²⁵ Reconstrucción, análisis, interpretación, conceptualización, generalización, conclusiones y propuestas.

²⁶ Punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada.

²⁷ Identificación de aspectos relevantes, identificación del objeto/eje, recuperación selectiva de la experiencia, elaboración de un plan, elaboración del marco analítico, ordenamiento de las preguntas claves, desarrollo de las preguntas, articulación de los resultados, redacción del documento final.

considerados para arribar a una comprensión más profunda y completa de la realidad (Barnechea, González, y Morgan, 1994:3).

En este mismo sentido, la sistematización constituye una metodología: porque interroga y se deja interrogar por las prácticas y las experiencias analizadas. Por lo tanto, un proceso de sistematización aumenta el grado de reflexividad de los actores acerca del mundo que construyen día a día. Es una oportunidad y una necesidad del investigador la de capitalizar este conocimiento reflexivo, para detallar los preconceptos que constituyen los obstáculos epistemológicos a sortear en el trabajo de ruptura con el sentido común, incluso con el sentido común académico²⁸. Es decir, la explicitación y la interrogación pueden desnaturalizar y desmitificar las lógicas de la vida cotidiana tanto como los procedimientos de la investigación social.

Sin embargo, para que esto sea posible, también deberíamos conocer los criterios por los cuales seleccionamos ciertos instrumentos y técnicas de investigación. En el plano operativo, estas deberían velar por la integralidad del proceso de conocimiento vinculando las intervenciones técnicas con las claves conceptuales y metódicas de modo permanente. Pierre Bourdieu y Lóic Wacquant (2005) llamaron perspectiva relacional a esta integración teórico-práctica que evita las oclusiones teoricistas o metodologicistas. Ninguna teoría, método y/o técnica en sí misma puede explicar la complejidad de un fenómeno social.

En síntesis, es posible establecer analogías y comparaciones (conceptualizaciones) de las experiencias, que son múltiples, fragmentarias, locales. “El pensamiento científico rectifica, regulariza, normaliza. Es la tarea que se hace cuando se construye la experiencia científica contra el obstáculo de la experiencia común” (Gracia, 2000:269). En un plano metódico y metodológico de investigación social, la sistematización está emparentada a los métodos no estándar (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) o cualitativos (Taylor y Bogdan, 1987). Las técnicas más afines son la observación participante, la entrevista grupal (*focus group*), la entrevista en profundidad y el estudio de caso/s. Pero, sin dudas, su vínculo más potente es con la investigación-acción-participativa (IAP)²⁹.

Saber, conocimiento, teoría

Los saberes en diálogo, interrogados, analizados y reorganizados en los esfuerzos interpretativos generan un conocimiento del mundo de la práctica. El conocimiento práctico que detalla la sistematización no siempre produce teoría pero, al menos, devela la teoría que siempre acompaña o justifica las prácticas de modo tácito o implícito. Por eso, “tomar la práctica como fuente de teoría no significar desechar las teorías existentes, sino confrontarlas, más que aplicarlas apriorísticamente a la realidad” (Gagneten, 1987:40).

²⁸ Una explicación conceptual de las tres nociones -obstáculo, vigilancia y ruptura epistemológica- puede encontrarse en María Cristina Gracia (2000). Esta autora recupera la influencia de Gastón Bachelard en la teoría social de Pierre Bourdieu y explica su propuesta relacional/racional de lo social.

²⁹ Una referencia de esta propuesta puede encontrarse en: ANDER EGG, Ezequiel (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

En términos clásicos podríamos decir que la sistematización trabaja siempre en el terreno de la gnoseología, es decir, con las formas genéricas y/o filosóficas del conocimiento de la realidad (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). La epistemología, en cambio, trata los modos científicos de conocer la realidad. De igual manera, el propósito integrador de la sistematización trastoca las bases de las clásicas dicotomías sobre las que se asienta la ciencia moderna e intenta superarlas considerándolas como un todo en sus relaciones. Por ejemplo, en su propuesta, Mercedes Gagnetten (1987) vincula dos dimensiones: las cognitivas/racionales (epistemológicas) con las subjetivas/emocionales (epistemofílicas). De este modo, el conocimiento práctico (gnoseología) y el conocimiento científico (epistemología) son indisolubles de la realidad de los sujetos que viven y actúan en el mundo.

Es interesante desestimar la idea de la teoría como pura abstracción, puesto que no es un *logos*, siempre es alguien quien habla y los otros tienden a reconocerse en ese discurso, que puede ser político, en sintonía con los modos de pensar y actuar sobre la realidad, cuya significancia siempre es cultural y por lo tanto plausible de ser recreada.

Por otro lado, no todas las explicaciones que solemos dar sobre aspectos de la realidad tienen el propósito de ordenar proposiciones, ni tampoco tienen un alto grado de síntesis como para que favorezcan la comprensión de un problema o un universo de problemas, pero siempre intentamos dar respuesta a nuestras acciones cotidianas desde algún lugar (César, 2008: 9).

La pregunta central que decanta de esta argumentación es acerca de qué teoría produce la sistematización cuando se propone dicho cometido. Al respecto, Oscar Jara nos dice que en una sistematización de experiencias, el objeto a sistematizar es nuestra propia práctica y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización (Jara, 2010: 1).

Es decir, en primera instancia, se discute el carácter universal de cualquier teoría por las condiciones particulares del saber que nutre las conceptualizaciones. En todo caso, como señala Gagnetten (1987), el método de sistematización de la práctica puede aspirar a construir teoría de alcance medio. Esto es equivalente a explicaciones de la realidad que vinculan las particularidades locales y/o regionales (micro sociales) de los sujetos protagonistas de la sistematización con los procesos culturales y socio-históricos (macro sociales) que constituyen sus condiciones de posibilidad. En términos políticos, una teoría de estas características ubica a los sujetos como protagonistas de sus propias historias y en la historia de la humanidad³⁰.

Del mismo modo, solo es posible superar los particularismos de una sistematización conociendo otros procesos sociales, estableciendo comparaciones, puntos de encuentro y diferen-

³⁰ Esta expresión está inspirada en la relación que Hannah Arendt construye en torno a las agencias sociales. Esta autora afirma que la acción se compone de dos niveles entramados: las narraciones personales, los relatos de cada vida humana (*stories*) en la gran narración, sin principio ni final, de la humanidad (*history*). Para comprender esta relación en su contexto se recomienda la lectura de: ARENDT, Hannah (1995). *Labor, trabajo, acción*. Una conferencia. En *De la historia a la acción* (pp. 89-107). Barcelona: Paidós.

cias. Por ello, la comunicación, la puesta en común de las sistematizaciones es un aspecto fundamental del método.

Normalmente los resultados de un proceso de sistematización deberán reflejarse en varios productos. Uno de ellos, definitivamente, suele ser un documento. Pero ello puede adquirir muchas características diferentes, dependiendo de lo que se ha sistematizado, de para qué se haya sistematizado, quiénes lo hayan realizado y cómo van a utilizar los aprendizajes de este proceso. Estamos hablando de guiones de teatro o de vídeo; carteles, afiches, u otros materiales gráficos (Jara, 2010: 7).

Este abanico de posibilidades, soportes y formatos de la comunicación hace que la experiencia transmitida adquiera diferentes matices y, sobre todo, no quede encapsulada en un relato de sí misma. La experiencia solo se realiza como posibilidad emancipadora si es interpelada, discutida y nutrida por otros sujetos significativos en un proceso de construcción que necesariamente es colectivo.

Una alternativa: embarrar la teoría en la práctica

A modo de síntesis, podemos afirmar que la sistematización de prácticas y de experiencias concibe a los agentes sociales como fuente de saber legítimo ya que pondera la importancia de la vida cotidiana de las personas en los procesos socio-históricos y culturales. Por ello, la sistematización intenta integrar dimensiones, para dar cuenta de la lógica práctica/sentido práctico que organiza nuestra vida diaria y al mismo tiempo de los caminos transitados en la producción de conocimiento. La misma complejidad de las prácticas –pedagógicas, recreativas, deportivas, gimnásticas- hace que la urgencia, la temporalidad de la resolución inmediata, del movimiento, sea su condición principal. El tiempo de la reflexión, aun constituyendo otra práctica, interrumpe la lógica de la primera ya que requiere de otras disposiciones lógicas y corporales. Sin embargo, como hemos desarrollado, pueden complementarse y nutrirse recíprocamente. Del mismo modo, en un enfoque holista de la existencia, vivencia y experiencia se integran y se enriquecen mutuamente. Evocando a Eduardo Galeano: cuando pensamos desde lo que sentimos y cuando sentimos desde lo que pensamos nos volvemos más conscientes de nuestra realidad indisolublemente sensorial, cognitiva y emocional.

El propósito mayor del proceso de sistematización es generar autonomía en los participantes a través del aprendizaje del método, para que pueda desplegarse cuando sea posible y/o necesario. En este horizonte de participación ampliada se intenta superar la división del trabajo académico entre “teóricos” y “prácticos”; se intenta construir herramientas de organización del saber popular y generar alternativas, horizontes de transformación. Al conjugar producción de conocimiento y acción, la sistematización constituye un método radical en sus postulados pero resulta demandante en su operatividad. De hecho, para algunas referentes actuales, la siste-

matización “es más un reto y una aspiración que una realidad” (Barnechea, González y Morgan; 1994). Por estos motivos, es especialmente recomendada para equipos de investigación (mínimo dos personas), en fases exploratorias (qué sabemos y qué podemos saber de una o varias prácticas), para enfoques cualitativos y participativos de investigación (investigación-acción) e intervención social (proyectos comunitarios, políticas estatales).

En la Educación Física académica, la situación actual puede constatarse con una frase, un acuerdo más o menos tácito, que circula y se reproduce literalmente en varios contextos pero sin demasiadas explicaciones. Esta declara en un tono prescriptivo que “hay que investigar la propia práctica”, y se ha naturalizado al punto de constituir un verdadero cliché³¹. Al menos, podemos intuir que remite al bagaje de saberes y conocimientos meramente prácticos que los profesores forjan en su formación y en la práctica pedagógica permanente. Pero, ¿qué hacemos con ellos? ¿La Educación Física académica forma prácticos reflexivos o reproduce las distancias jerárquicas entre los que se dedican a producir teoría y aquellos que se legitiman en la tradición práctica del campo? En esta estructura, ¿podremos realizarnos como profesionales de la acción?

Nuestras decisiones se enmarcan dentro de un nivel de autonomía relativa, vinculada tanto a prácticas instituidas como instituyentes. Aunque ciertamente, muchas veces, no hacemos más que repetir automáticamente lo aprendido en diferentes momentos de nuestras vidas, incluido, claro está, el de la formación. A nuestra propia lógica profesional se le suman condicionantes macro-sociales, económicos y políticos que obstaculizan la tarea de ser críticos e investigadores de nuestras realidades sociales. Puesto que, además de reflexionar o lo que es más complejo, investigar “nuestras prácticas”, tenemos que dar clases, sin olvidarnos de ser justos y responsables, todo por el mismo precio (Césaró, 2008: 12).

Sin dudas, la construcción de una Educación Física del barro (Césaró, 2010), de una intelectualidad forjada desde y en la práctica pedagógica, tiene hoy más obstáculos e interrogantes que certezas en su haber. Sin embargo, creemos en la fertilidad de estas preguntas y algunas de las que consideramos necesarias son: ¿con qué experiencias trabajamos a diario los docentes e investigadores en Educación Física?, ¿solemos recuperarlas reflexivamente? ¿Qué valoración hacemos de aquello que los demás nos relatan como significativo de sus prácticas, sobre sus vidas? ¿Podemos leer rasgos generales de nuestras sociedades y culturas en ellas?

¿Qué tipo de abordajes conceptuales priorizamos? ¿Cómo podemos producir teoría, desplazando las especulaciones onanistas hacia una reflexividad desde la acción? ¿Qué imperativos de clase (social) movilizan nuestros modos de intervención pedagógicos e investigativos?, ¿son transformadores o discursivamente innovadores pero materialmente reproductores? ¿Qué proyectos en Educación Física priorizan las desigualdades sociales como problemática?

³¹ Un cliché es una oración o una frase breve que simplifica ciertas ideas y/o discursos. Los clichés poseen una gran eficacia simbólica, por ello tienden a naturalizarse rápidamente. Esta una de las formas de la cultura en que se condensa y expresa “lo verdadero”, sea de modo ingenuo o axiomático pero, en todo caso, se resguarda como objeto incuestionable.

¿Cuáles proyectos se fundamentan desde un anclaje popular y/o desde la investigación-acción participativa?

Un rápido estado de la cuestión nos señala algunas iniciativas que se asemejan o se aproximan a estas inquietudes y ensayan sus propias respuestas. Entre ellas, sin ser exhaustivos, podemos mencionar al Grupo Zacalido³², al Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación³³, a Pañuelos en Rebeldía³⁴, al Centro La Mancha³⁵, a APASA³⁶ y al Equipo de Producción y Construcción Alternativa (EPyCA)³⁷. Necesariamente, cualquier proyecto de investigación-acción en Educación Física comenzará por aquí, por esta deuda, por estos fragmentos.

Sin dudas, a modo de faro, una Educación Física en clave popular deberá:

Concebir al sujeto (al sujeto latinoamericano, tan diferente al sujeto des-subjetivado europeo) como ser histórico, productor y reproductor de su cultura, [y del mismo modo] promover la actividad corporal desde una perspectiva integradora (...), con especial atención en lo estético y en lo ético, como 'acontecimientos' significativos para los actores que llevan a cabo esa experiencia de la práctica (Césaró, 2008: 13).

Referencias

- Ayllón Viana, M. R (2001). La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social. En *XVIII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social*, FTS-PUCP, Lima-Perú.
- Barnechea, M. y MORGAN, L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En *Tendencias y Retos*, (15), 97-107. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/464>
- Barnechea, M., González, E. y Morgan L. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. En *Revista La Piragua*, (9), 122-128. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2015). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.
- Césaró, R. (2010). La Educación Física, una "polifonía barroca". En Cachorro, Gabriel y Salazar, Ciria (coords.). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: FaHCE-

³² GALANTINI, Guillermo et. al. (2002). La investigación-acción en la educación popular. Un abordaje desde la educación física. En *EF Deportes – Revista Digital*, 8(55). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd55/accion.htm>

³³ Sitio web oficial: <http://istlyr.caba.infed.edu.ar/>

³⁴ ALGAVA, Mariano (coord.) (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.

RIQUELME, Pantaleón et. al. (2012). Sistematización de la experiencia de trabajo en el marco del Programa Barrios en Juego. Políticas públicas y deporte: promoviendo la inclusión social. En *Lúdicamente*, 1(2). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/1748/2049>

³⁵ Sitio web oficial: <http://www.mancha.org.uy/>

³⁶ Grupo interdisciplinario de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba (Argentina).

³⁷ Sitio web oficial: <http://www.epyca.org.ar/>

- UNLP. Recuperado de: <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/1.-educacion-fisica-cultura-fisica-cuerpo-y-cultura/1.-la-educacion-fisica-una-polifonia-barroca>
- Césaro, R. (2008). Teorizar la práctica y practicar la teoría. En *I Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales, CIMeCS-FaHCE-UNLP*, La Plata.
- Freire, P. (1997 [1966]). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gagneten, M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Bs. As. Humanitas.
- Gallo Cadavid, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Editorial Kinesis: Bogotá.
- Gracia, M. C. (2000). Una perspectiva sobre la epistemología francesa. En Díaz, Esther (Ed.). *La posciencia. El conocimiento científico en la postrimerías de la modernidad* (pp. 265-277). Bs. As. Biblos.
- Jara Holliday, O. (2010). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. En *Matinal. Revista de Investigación y Pedagogía*, (4-5), 1-8.
- Jara Holliday, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica. En *Piragua*, 27, 1-14. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf
- Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José de Costa Rica. ALFORJA.
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Bs As. Emecé Editores.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Los autores

Cachorro Gabriel Armando (Coordinador)

Es Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Magister en Desarrollo Educativo (UPN. México) Doctorando en Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Docente de grado y posgrado de la UNLP y la UNQ. Es Co -Coordinador del Área de Estudios e investigaciones n Educación Física. (AEIEF) Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP- Conicet). Línea de especialización en investigación cuerpo, ciudad y culturas juveniles. Es Investigador categoría II en el programa de incentivos a la investigación. Autor de los libros: “Cuerpos espacios y movimientos” Prometeo (2017). “Ciudad y prácticas corporales” FaHCE-EDULP (2013), “Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad”. Biblos (2013) “Educación Física ArgenMex. Temas y posiciones”. FaHCE (2010) “Educación Física cultura escolar y cultura universitaria” FaHCE (2009) y editor del libro “cuerpo y subjetividad” EDULP (2006).

Villagran Juan Pablo (Coordinador)

Profesor en Educación Física, FaHCE-UNLP. Investigador categoría: V Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Docente del seminario de elaboración de tesina de la Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) Docente de escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata. Ha redactado capítulos de libros y publicado textos en revistas especializadas de Educación Física nacionales e internacionales.

Adriani Luis Héctor

Profesor y Licenciado en Geografía FaHCE- UNLP. Doctorando en Arquitectura y Urbanismo FAU- UNLP. Docente-Investigador Categoría II SPU de la Nación. Profesor Titular de Geografía Económica Argentina FaHCE/UNLP. Docente de grado y posgrado de la UNLP. Ha dictado cursos y seminarios de grado y posgrado en numerosas universidades del país. Director de proyectos de investigación, de extensión y transferencia IDIHCS UNLP/CONICET. Director de “GEOGRAFICANDO. Revista de Estudios Geográficos”, Departamento de Geografía (UNLP). El desarrollo profesional se centra en Geografía Urbana y Geografía Económica, particularmente sector industrial y mercado de trabajo. Asimismo se han abordado problemáticas de desarrollo territorial a escala regional y urbana, objeto de investigaciones científicas, como así también de actividades de transferencia y extensión universitaria, docencia de grado, posgrado y en cursos de capacitación profesional, capacitación docente y ejercicio profesional.

Arrúa Vanesa

Licenciada en Trabajo Social – ESTS-UNLP Magister en Planificación y Gestión de Procesos de Comunicación – FPyCS – UNLP. Titular de la Cátedra de Introducción a la Planificación de Procesos y Estrategias de Comunicación. Línea de investigación: prácticas, producción de conocimientos y procesos de inclusión social. Directora del proyecto de investigación: Aprendizajes, diálogos de saberes y producción de conocimientos en la gestión de procesos de inclusión social. Análisis de Políticas de Responsabilidad Penal Juvenil en Provincia de Buenos Aires y CABA. – Centro de Investigación en Políticas Públicas – FPyCS – UNLP. Última Publicación: “Jóvenes, Diálogos de Saberes y Responsabilidad Penal Juvenil. Hacia la construcción de procesos de Intervención Técnica. EDULP – La Plata, Octubre de 2015.

Branz Juan Bautista

Becario Posdoctoral CONICET/IDAES. Doctor en Comunicación (UNLP). Licenciado en Comunicación Social (UNLP) Docente de la FPyCS- UNLP. Miembro del Seminario permanente de Estudios Sociales del Deporte. Miembro del Núcleo de Estudios sobre la Violencia y la Muerte. Líneas de investigación Deporte y Sociedad. Sus temas de investigación están vinculados al género y a la clase social. Actualmente indaga problemáticas asociadas al dolor, desde el complejo moral que lo reviste, analizando la categoría de sufrimiento que circula en sociedades contemporáneas desde la denominada antropología del riesgo. Es coautor de “*Deporte y Ciencias Sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas*”. EPC. 2012.

Díaz Larrañaga Nancy

Licenciada en Comunicación Social. FPyCS – UNLP. Mg. en Comunicación por la Universidad Iberoamericana México. Secretaria de Posgrado de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente de grado y posgrado e investigadora de la UNQ y la UNLP.

Ferretty Emmanuel

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Doctorando en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC). Integrante del Área de Estudios e Investigaciones en Educaciones en Educación Física (IdHICS-Conicet) y del Seminario permanente de Estudios sociales del deporte.

Levoratti Alejo

Profesor y licenciado en Educación Física (UNLP) Magister en Antropología social IDES-IDAES/Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Docente investigador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física AEIEF / IdIHCS-CONICET/UNLP. Línea de investigación. Educación Física, Políticas Públicas y Estudios socioantropológicos del deporte.

Muñiz Terra Leticia

Doctora en Ciencias Sociales. FCS- UBA. Mg en Ciencias Sociales del Trabajo. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Licenciada y Profesora en Sociología. FaHCE-UNLP. Miembro de la Carrera de Investigador Científico del CONICET con sede en el CIMECS- IdIHCS (UNLP-CONICET). Investigadora Adjunta. Docente investigadora de grado y posgrado en UNLP, UNER y UNTREF profesora adjunta ordinaria en la Cátedra Metodología de la Investigación Social II. Licenciatura en Sociología. FAHCE. UNLP. Línea de investigación "Perspectiva biográfica y Mundo del trabajo." Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos acerca de metodologías y enfoque biográfico en diversas revistas académicas nacionales e internacionales.

Rausky María Eugenia

(Centro Interdisciplinario en Metodología de las Ciencias Sociales-IdIHCS- UNLP/CONICET, FAHCE-UNLP). La Plata/Buenos Aires, Argentina. Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Mg. en Metodología de la Investigación Social (UNIBO/UNTREF). Licenciada en Sociología (UNLP). Se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y es Profesora Adjunta de "Teoría Social Contemporánea A" de la licenciatura en sociología y de "Metodología de la Investigación Social" en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sus líneas de investigación se vinculan con: infancia, trabajo, pobreza y desigualdad social. Ha publicado diversos artículos sobre metodologías de la investigación en diversas revistas científicas nacionales e internacionales.

Estrategias de investigación en educación física / Gabriel Cachorro ... [et al.] ; coordinación general de Gabriel Cachorro ; Juan Pablo Villagrán. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional

de La Plata ; La Plata : EDULP, 2019.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1832-1

1. Educación Física. 2. Investigación. 3. Técnicas. I. Cachorro, Gabriel II. Cachorro, Gabriel, coord. III. Villagrán, Juan Pablo, coord.
CDD 796.07

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2019
ISBN 978-950-34-1832-1
© 2019 - Edulp

S
sociales


Editorial
de la Universidad
de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA