

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL  
REGIONAL ROSARIO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

***LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE  
UNA PROPUESTA EDUCATIVA A DISTANCIA***

TESISTA  
EDITH CÁMPORA

DIRECTOR DRA EDITH LITWIN

CODIRECTOR DR HUGO BUTTIGLIERO

AGOSTO 2008



## **Dedicatorias**

*A Roy por compartir desde hace más de trece años nuestra existencia juntos.*

*A Naschel, Taiu y Araiya porque son lo más bello (ya no preguntaran, frente a mis ausencias en las idas al club: ¿Cuándo terminas la tesis mamá?)*

*A mis padres que enaltecen día a día la vida siendo excelentes personas, más allá de ser excelentes padres.*

## Reconocimientos

*A Edith Litwin por aceptar dirigir esta tesis, sin conocerme ni académica ni afectivamente y honrarme con su dirección.*

*A Hugo Buttigliero por ser el codirector y leerme pacientemente vía email.*

*A Stella Acosta que fue paciente lectora y escucha de cada borrador.*

*A Celina Pena que aportó comentarios y sugerencias.*

*A Fernanda Heredia, que sostuvo sigilosamente todas mis crisis.*

*A los estudiantes de la licenciatura no sólo por brindarme sus visiones y experiencias, sino también por el aprendizaje compartido en sus producciones finales.*

*A Cristina Bloj y Patricia Andreu por la experiencia compartida desde años en la Cátedra Metodología (orientación Sociocultural) de la Escuela de Antropología, en la UNR.*

*Y finalmente a Leandro Giampani compañero de la maestría, porque sin su compañía no habría llegado hasta aquí.*

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO 1 .....	12
La Educación a Distancia: desde sus inicios hasta sus desafíos contemporáneos. ....	12
CAPÍTULO 2 .....	29
Enfoque teórico metodológico.....	29
El campo epistémico de las investigaciones sociales .....	29
Las investigaciones científicas: teoría-método-construcción.....	33
Sobre las comunidades científicas .....	41
Perspectivas macro o microsociales .....	54
La formación en investigación.....	56
De Formaciones en investigación: lineamientos conceptuales.....	56
De Experiencias y Apropiaciones .....	59
CAPÍTULO 3 .....	64
Nuestra experiencia docente en la modalidad: de lecturas pedagógicas y de apropiaciones metodológicas.....	64

Primer momento .....	65
Segundo momento (2000/2003).....	67
Tercer momento .....	87
CAPÍTULO 4 .....	95
La modalidad a distancia en la universidad bajo estudio .....	95
Sobre el video.....	97
Rastreando perspectivas y lógicas de investigación: el contenido del video. ....	98
De herramientas metodológicas y disciplinas .....	128
El material pedagógico impreso: o la textualidad del cuadernillo .....	137
CAPITULO 5 .....	165
Experiencias educativas en entornos virtuales.....	165
De dónde vienen: profesores que devienen en alumnos .....	165
Experiencias educativas virtuales: De aprendizajes y vacíos .....	171
Qué reflexionan: Significaciones en torno a la modalidad de EaD .....	171
CAPÍTULO 6 .....	190
De informes finales.....	190
Distintos momentos: sobre producciones autodenominadas “tesinas” y líneas de co-construcción. ....	190
Primer espacio.....	190
Segundo espacio: los talleres .....	203

CAPITULO 7 .....	214
Reflexiones finales. ....	214
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	220



## INTRODUCCIÓN

*“La elección de lo que queremos conocer es principalmente política y ética, de ahí la intensidad de los sentimientos que despierta el conflicto”*

*Renato Rosaldo*

En los últimos años ha crecido una modalidad educativa, que si bien no es novedosa, genera nuevos entornos educativos y transformaciones que la diferencian de los procesos de enseñanza y de aprendizaje más tradicionales, es desde ese escenario formativo que nos hemos planteado investigar la denominada “Educación a Distancia”.

Trabajamos en ese escenario educativo desde hace ocho años, hemos participado de la propuesta desde sus orígenes, conocemos su dinámica desde adentro, y desde los últimos cuatro años tenemos bajo nuestra responsabilidad la evaluación de los planes de tesina y los informes finales de las mismas. Es a partir y desde esta experiencia docente que se gesta el interés por conocer la formación en investigación a distancia.

El mismo formato de este escrito está “condicionado” por el aprendizaje en la modalidad, pues hemos escrito más de cuatro cuadernillos para el Seminario de Antropología Sociocultural y uno para el Seminario de Metodología de la Investigación, esto implica que “aprendimos” o intentamos aprender, a escribir pensando en el Otro que nos leerá.

En el caso de los materiales para los seminarios nombrados, el Otro era un profesor o una profesora de Educación Física, que debía sentirse incluido en el texto, y esa “inclusión” la intentábamos ir trabajando a la par que escribíamos/producíamos los cuadernillos.

Esta tesis se presenta bajo esa consigna, intentar escribir para alguien “especial”, en este caso para un jurado (invisible), al que queremos incluir en la producción del



escrito, incluir a partir de preguntas y de interpretaciones, que pudiendo no ser compartidas en su lectura, sean (esperamos) “entendidas” por él.

Es desde esta “aclaración narrativa” que nuestra tesis se encuentra orientada a aproximarnos a un proyecto educativo a distancia concreto, implementado por una universidad nacional e iniciada en el año 2000 y desarrollada a partir de dos formatos: uno con clases televisadas y el segundo con videos.

En esa modalidad, desde esa propuesta educativa seleccionamos un seminario en particular, porque el mismo condensa la pregunta inicial de esta investigación ¿cómo se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la investigación a partir de un cursado no tradicional?

Esta tesis pretende responder esa pregunta a partir del análisis de un seminario en específico, incorporando dos dimensiones, una de ellas constituida en relación a los procesos pedagógicos al interior del seminario desde el video y el cuadernillo producidos por el docente; y la otra dimensión conformada por tres corpus diferenciados, el primero en base a los relatos de las experiencias educativas de los participantes /alumnos de la licenciatura en cuestión, el segundo corpus de esta dimensión son las tesinas terminadas y entregadas y sus respectivos dictámenes y el tercero, centrado en las producciones emergidas desde los talleres de tesis, implementados en el año 2004 con el objetivo de contribuir a la resolución de disímiles dificultades originadas en la gestación de las tesinas.

Es así que lo que sigue consta de los siguientes capítulos, una introducción que focaliza en la EAD, su génesis, su historia y el análisis de la misma a partir de investigaciones que nos orientaron a profundizar en aquellas lecturas contemporáneas con las cuáles construimos un Estado de la Cuestión, que consideramos fundamental de presentar pues desde el mismo visualizamos las perspectivas no sólo generales, sino también particulares de disímiles propuestas encarnadas bajo la EAD.

El segundo capítulo aborda desde una perspectiva epistemológica general al campo de las investigaciones científicas, remarcando nuestra posición teórico metodológico en el mismo; situando y definiendo los principales conceptos de nuestra investigación

El tercer capítulo presenta el sendero metodológico emprendido en nuestra investigación, sendero que está atravesado por nuestra inserción profesional en la licenciatura bajo estudio, inserción que no negaremos influyó considerablemente sobre esta tesis.

Es así que este capítulo, intentará en una primera parte rastrear en la génesis y desarrollo de la licenciatura a partir de nuestra experiencia, experiencia que será reconstruida a través del corpus de correos electrónicos sostenidos entre la coordinación de la licenciatura, la supervisión de los encargados centrales del Centro a Distancia y nuestros propios correos hacia ambos. Y en una segunda parte subrayaremos las herramientas metodológicas desde las que se construyó este escrito, profundizando en algunas líneas teórico-metodológicas ya trabajadas en el capítulo 2.

El cuarto capítulo aborda los materiales pedagógicos del seminario, analizando y desmembrando la lógica de construcción de los mismos. Ha sido construido a partir de dos apartados, uno en el que se reconstruye el formato del video, dándose cuenta de la organización del mismo y un segundo apartado en el que la materia prima consiste en el desmenuzamiento del cuadernillo pedagógico del seminario en cuestión. Se presenta en primera instancia el video, porque es el primer material con el que se “encontraron” los alumnos, ya que el cuadernillo<sup>1</sup> se presentaba a posteriori y debía ser leído y analizado en relación a lo “desarrollado / aprendido” en el video.

El quinto capítulo nos acerca a las que denominamos “experiencias educativas” de los cursantes de la licenciatura, a partir de las “significaciones” que estos fueron construyendo en torno a la modalidad en general y sobre el seminario en cuestión en particular.

El sexto intenta poner en relación los contenidos y las significaciones a partir de un tercer elemento dividido en dos tiempos, por un lado el corpus constituido por las producciones que algunos tesistas (de dichas cohortes) entregaron como “tesinas” concluidas, a partir de lo cual que fueron evaluadas (y rechazadas) por

---

<sup>1</sup> En muchas aulas satelitales los materiales tuvieron desfasajes de entrega entre el comienzo del seminario y la llegada del cuadernillo y del material bibliográfico correspondiente.

“incoherencias” diversas tanto en su formato como en su contenido. Se incorporarán también los dictámenes a las tesis emanados de distintos tribunales. Por el otro, el corpus de tesis producidas a partir de los talleres implementados por las dificultades “diversas” en las mismas.

El séptimo y último se presenta como un intento de concluir esta investigación, priorizando algunas dimensiones de la misma, y abriendo algunos interrogantes que (creemos) permitirán nuevas aproximaciones en este campo educativo en sus distintos procesos.

## CAPÍTULO 1

“Las nuevas tecnologías de comunicación, en cuanto medios, son algo extraordinario, que multiplica las posibilidades. Ahora bien, por su éxito y por los modos que toman en la sociedad de consumo, puede ocurrir que los medios se conviertan en un fin en sí, bajo diferentes aspectos” Augé M.

### **La Educación a Distancia: desde sus inicios hasta sus desafíos contemporáneos.**

Según Fainholc<sup>2</sup> los diseños educativos ancestralmente inspirados en nociones de aprendizaje y de enseñanza sobre cargadamente dependientes de la presencia del educador en espacios determinados y en tiempos disciplinados, fueron movidos por las crisis de orden socio-cultural y tecnológico que los comienzos del siglo XXI trae consigo, este escenario ha precipitado el auge de una modalidad no convencional: la educación a distancia.

En el caso específico de esta Tesis nos hemos dedicado a investigar centralmente la experiencia y el aprendizaje de los alumnos en torno a la formación en investigación a distancia, aprendizaje necesario para la ejecución y redacción de la Tesina final, sin la cual no acceden al título buscado.

En los últimos años la modalidad ha cobrado importancia en los ámbitos educativos nacionales e internacionales expandiéndose en variedad de proyectos, el que nos compete tiene una historia reciente enmarcada en la oferta educativa a distancia que una universidad nacional de la región centro viene implementando desde el año 2000.

La propuesta sobre la que focalizaremos nuestra investigación surge para docentes terciarios que frente a los lineamientos de la Ley Federal Educativa promulgada durante el gobierno de C. S. Menem, se enfrentaron a la necesidad de revalidar su

---

<sup>2</sup> Fainholc, B. 1999 “La interactividad en la educación a distancia” Paidós Cuestiones de Educación Buenos Aires.

título terciario con uno de más alto rango académico, es así que esta universidad (entre otras) implementaron licenciaturas para los mismos.

La institucionalización de la educación a distancia, según Litwin<sup>3</sup>, es de corta data, a fines del siglo veinte instituciones particulares de Europa y Estados Unidos ofrecían cursos por correspondencia dedicados a la enseñanza de temas y problemas en relación a oficios de poco valor académico. Quizás este origen le haya signado una apreciación desvalorizada de muchas de sus propuestas. También se transformó en la segunda oportunidad de estudio para algunas personas que fracasando en una institución en su juventud, vieron en esta modalidad una nueva oportunidad. Pasó algún tiempo hasta que la educación a distancia se instaló en el mundo de los estudios como una modalidad competitiva con otras ofertas de la educación presencial

Según Mansur<sup>4</sup> la educación a distancia nace y se desarrolla desde sus orígenes, como respuesta a un cúmulo de necesidades educativas (alfabetización, incorporación cada vez más temprana al mundo del trabajo, población aislada de los centros urbanos o imposibilidad de acceso a las formas convencionales de enseñanza) Es afines de los sesenta que en Reino unido se crea la Open University (UKOU), institución que ha desempeñado un importante papel en el campo y sirvieron de guía y modelo a otros proyectos en el mundo.

Es a mediados de los setenta, continúa Mansur, que en América Latina se comienza con experiencias que involucraban decisiones políticas para la modalidad, principalmente la creación de distintas universidades. Es en el contexto sociopolítico de la década que visualizamos en estos proyectos la separación de las universidades tradicionales y con ello de la experiencia académica imprescindible para su desarrollo.

En la década del ochenta hallamos una amplitud de apertura y consolidación de proyectos de la modalidad para América Latina, y en nuestro país la educación a distancia acompaña el proceso de retorno a la democracia- La experiencia de la

---

<sup>3</sup> Litwin, E. "2000 "1. De las tradiciones a la virtualidad" en "*La educación a distancia*" Litwin (comp.) Amorrortu Editores. Buenos Aires.

<sup>4</sup> Mansur, A. "3. La gestión de la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes" en "*Educación a distancia*" Litwin, E. (Comp.) Op.cit.

Universidad de Buenos Aires fue pionera en este sentido y otras universidades siguen ese camino.

Mansur prosigue explicando que en los noventa, sigue siendo central el problema de la pasividad pero se ha transformado en relación al contexto político, social y económico del país y además de los cambios estructurales en el sistema educativo argentino.

Según Coicaud<sup>5</sup> si bien a mediados de los ochenta en algunas universidades argentinas la educación a distancia empezaba a pensarse como una forma de estudio aceptable para brindar mayores oportunidades de acceso a propuestas organizadas de conocimiento, la introducción de la modalidad no fue sencilla; pues surgían resistencias a partir del desconocimiento sobre la modalidad y por otro el movimiento de reconceptualización curricular que se desarrolló en Europa y los Estados Unidos a partir de la de los años 1974 y 1975 con autores como: W.F.Pinar; D.F.Huebner, M. Apple y H. Giroux entre otros, que adquirió importancia en América Latina desde los ochenta criticaba fuertemente el paradigma tecnológico de la educación que había surgido en Estados Unidos a partir del modelo racional de producción industrial. En algunas instituciones, los docentes criticaban la legitimidad de estas propuestas por concebirlas como adherentes a los enfoques tecnocráticos de la enseñanza y el aprendizaje. Desde allí se visualizaba a los proyectos de educación a distancia como una metodología del tipo proceso-producto que sólo respondía a los criterios de una eficacia instrumentalista.

Para Coicaud sin embargo los buenos proyectos de la educación a distancia implementados por diversas instituciones lograron revertir las opiniones negativas acerca de la modalidad, además de permitir mediante el trabajo conjunto y solidario de instituciones comprometidas con la educación a distancia consolidar marcos teóricos apropiados para inscribir los procesos de enseñanza y de aprendizaje a distancia en propuestas educativas valiosas.

En el plano de nuestra investigación vale aclarar que la modalidad reviste una característica que le imprime un sello “distintivo”, el cursado de la misma si bien se inscribe dentro de una universidad nacional, no es gratuito. Enmarcado en un

---

<sup>5</sup> Coicaud, S. “4.La colaboración institucional en la educación a distancia” en “La educación a distancia” Litwin E. (Comp.) Op.Cit.

postítulo que se traduce en una licenciatura ofrecida para docentes que desempeñando sus tareas en instituciones primarias, medias y terciarias necesitan revalidar su título para poder en algunos casos seguir trabajando en terciarios y en otros poder acceder a dicho nivel educativo.

Podemos aquí historizar la puesta en ejecución de esta propuesta académica<sup>6</sup>. La Universidad bajo estudio desde el año 2000 viene implementando carreras universitarias a distancia. En los comienzos bajo el formato de televisión por cable cerrado, esto implicaba “clases satelitales” que eran dictadas por los docentes desde un canal de cable y observadas por los alumnos desde “aulas” a distancia. En el primer año el número de clases era de seis clases semanales, al siguiente año se redujeron a cuatro clases semanales, dictadas un día específico de la semana. El horario de las mismas era de 12hs a 14hs. Los alumnos asistían a las aulas satelitales, pudiendo participar de la clase vía correo electrónico y vía teléfono. En el canal de cable desde donde se emitían las mismas había presencia de estudiantes que también participaban de la clase, mediante preguntas efectuadas a través de un micrófono, lo que permitía que en las demás aulas satelitales de los canales educativos se escuchase la participación de los mismos y además los alumnos que se encontraban en dichas aulas “lejanas” podían llamar por teléfono o enviar mails.

Estas “clases” televisadas tuvieron dos años de puesta en acción, dicho formato se modificó a partir de la caída de la convertibilidad a comienzos del año 2002, la estampida del dólar impidió seguir bajo este formato, ya que los precios del satélite comenzaron a elevarse de la mano del dólar.

Se comienza a trabajar entonces, bajo la filmación de videos áulicos, los que pasan a reemplazar a las clases satelitales, reduciéndolas a un formato de audio y visión de 90 minutos de duración.

Ese material filmado más un cuadernillo elaborado por el docente y fotocopias de los artículos de libros que contemple el programa de cada asignatura, será el material con el que cuenten los alumnos tanto para realizar los prácticos obligatorios como para estudiar la asignatura con la finalidad de rendirla.

---

<sup>6</sup> Ampliaremos la historia de la propuesta en el capítulo N° 3.

Bajo el nuevo formato, la Universidad abre una plataforma virtual, en donde se publican los materiales, y desde donde docentes y alumnos deben comunicarse en el “tiempo” estimado para cada Seminario. Dicho tiempo es de 4 (cuatro semanas). Aunque nunca se cumple, pues los alumnos siguen vinculados con la materia hasta que entregan los prácticos y rinden la materia, ese “tiempo real” supera los seis meses llegando en algunos casos a los 12 meses.

En esta investigación hemos tomado ambos formatos, ya que las dos primeras cohortes bajo estudio (2000-2001) estuvieron trabajando con las clases “satelitales” y las dos últimas (2002- 2003) fueron trabajadas bajo el formato de video.

De allí que sea importante visualizar cómo se está entendiendo a “los materiales pedagógicos” desde la Educación a distancia.

Siguiendo a Soletic<sup>7</sup> que los procesos de enseñar y aprender a distancia no ocurren en forma simultánea ni tienen lugar en un espacio compartido por alumnos y docentes, las propuestas de enseñanza en la modalidad se encuentran mediatizadas a través de materiales. Materiales que a lo largo del tiempo han ido redefiniéndose y complementándose en relación con la progresiva incorporación de diferentes medios y soportes, los materiales escritos conservan un lugar fundamental. Las nuevas preguntas de investigación en torno a los mismos se presentan para revisar la propuesta didáctica en la producción de los materiales en la modalidad. Ya que los materiales escritos han sido considerados históricamente como el principal instrumento con el que cuenta el docente para construir su propuesta educativa, de allí que el impreso se haya constituido en el medio maestro en la mayoría de las propuestas. La centralidad de los materiales escritos expresa una concepción de la cognición en la que el pensamiento y el conocer están limitados a formas de actividad mental exclusivamente discursivas.

Desde las primeras propuestas de educación a distancia ha sido una cuestión central la discusión acerca de la naturaleza, organización y características de los materiales que se han de producir. La preocupación estaba en debatir si esos materiales deben de ser elaborados de tal forma que todos los contenidos considerados relevantes para la enseñanza de una asignatura –incluidas las

---

<sup>7</sup> Soletic, A. “5. La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos” en “Educación a distancia” Litwin, E. (Comp.) Op.Cit.



principales investigaciones del campo- queden sumadas a su desarrollo. La idea principal era la construcción de materiales autosuficientes, pero esa idea ha sido discutida y han quedado sus límites claramente expuestos en muchas experiencias en el área, por un lado la imposibilidad de la actualización permanente en los campos teóricos y metodológicos; y por otra parte muchas experiencias han terminado por convertirse en una propuesta rígida, cristalizada. De allí que las propuestas autosuficientes están siendo lentamente reemplazadas por propuestas más flexibles en las que los materiales se hallan en permanente revisión y actualización

Los programas de educación a distancia se caracterizan por la flexibilidad que proponen en relación a la organización del estudio y la administración del tiempo.

Se va a entender a la elaboración de los materiales como un problema didáctico, y en ese sentido los programas de educación a distancia siempre han manifestado gran preocupación por generar buenas propuestas didácticas.

Para Litwin<sup>8</sup> la modalidad en sus buenas propuestas privilegió la producción de buenos materiales para el estudio, la fluidez en la comunicación con los docentes para propiciar procesos comprensivos y el intercambio entre iguales para ayudar a la prosecución de los estudios. En este sentido, la autora rescata el profundo sentido democratizador tanto en los alcances de la matrícula como en la atención dispensada a las necesidades del estudiantado

Según Carrión Arias<sup>9</sup> los países más desarrollados están evolucionando hacia una era del conocimiento con las implicancias que ello conlleva, y los sistemas educativos y de formación deben ir adaptándose a nuevas realidades en donde la educación permanente se constituye en una de las necesidades fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía, y además para la cohesión y el empleo. Sin embargo las prioridades de los objetos educativos varían de país en país, en relación a las necesidades educativas de los mismos. Con el avance de las comunicaciones y la informática a gran escala en la mayoría de los procesos industriales se transforman los puestos de trabajo y las necesidades de capacitación de los empleados. Esto

---

<sup>8</sup> Litwin, E. "1. Introducción. La buena enseñanza en la educación a distancia" en "La educación a distancia" Litwin, E. Op.Cit.

<sup>9</sup> Carrión Arias, J. M. "Una mirada crítica a la educación a distancia" Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653.

conlleva al surgimiento de la educación continua en donde la Educación a Distancia tiene mejores elementos para posicionarse, para el autor, en los países no desarrollados la implementación de un sistema educativo no basado en la presencia puede ser muy importante, pues permitiría la escolarización de personas que viven en zonas remotas evitando éxodos que podrían perjudicar el desarrollo regional

Carrión Arias también señala que si bien hay detractores de la EAD las conclusiones sobre su uso y extensión en el mundo dan cuenta que sus aportaciones serían:

- La democratización del acceso a la formación, acabando tanto con barreras geográficas como sociales.
- La EAD supone una solución eficaz ante la necesidad de la formación permanente, gracias a la autonomía de aprendizaje que posibilita con independencia de lugares, tiempos, y ritmo de aprendizaje.
- El grado de personalización de la estructura curricular sería mayor gracias a la flexibilidad que aporta.
- La calidad es comparable con la de los sistemas presenciales, y éstos, incluso, pueden beneficiarse de los materiales didácticos, a menudo mejor estructurados y sistematizados.
- El beneficio de escala posibilita un coste menos elevado por alumno respecto al de la enseñanza presencial. Se salta de este modo una barrera más: la económica.

Sin embargo es conveniente aclarar que estas nuevas tecnologías no están disponibles para todos, siguiendo a Litwin<sup>10</sup> podemos expresar que para amplias franjas de la población con necesidades básicas insatisfechas o en comunidades rurales que aún tienen dificultades con la telefonía o a la electricidad, el acceso a las tecnologías sigue siendo una utopía. Sin contar además que estas nuevas tecnologías incorporadas a la educación suscitan controversias pero no ha sido lo suficientemente investigadas dando cuenta de sus potencialidades o limitaciones.

---

<sup>10</sup> Litwin, E. 2005 "1. La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo" en "Tecnologías Educativas en tiempos de Internet" Litwin E. (Comp.) Amorrortu Agenda Educativa. Buenos Aires.

Para Area Moreira uno de los fenómenos más representativos de las transformaciones socioculturales del mundo contemporáneo se refiere a los cambios en los modos de producción y consumo de cultura. La cultura, expresa el autor, se ha convertido en un producto de consumo, proceso que se conoce como mercantilización de la cultura.

Area Moreira afirma que quiere poner en evidencia que las tecnologías de la información y de comunicación inciden notoriamente en el proceso de cosificación de la información y de la cultura, fenómeno que además tiene su propia traducción en la actividad pedagógica.

Señala a su vez, que otra característica fundamental del mundo contemporáneo es la demanda de formación en crecimiento desde múltiples ámbitos y por variados sujetos, tanto en el plano empresarial, como los profesionales liberales como los docentes de todos los niveles deben estar permanentemente actualizando sus conocimientos. Así es como el incremento de las necesidades formativas está reclamando la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza. Es en ese sentido que las nuevas tecnologías digitales se están transformando en una de las estrategias de alcance y resolución de esta problemática de la formación constante o continua. Según el autor uno de los efectos más llamativos e interesantes de las redes de ordenadores al servicio de la educación es el rompimiento a través de su uso, de las barreras del tiempo y el espacio que generan nuevas actividades en torno a la enseñanza y el aprendizaje. A través de las redes informáticas, la formación se ha transformado en torno a estos nuevos escenarios virtuales.

A Moreira le preocupa que la educación en general y la formación en particular, está siendo sometida, cada vez con mayor impacto a la presiones de la economía de mercado y de la ideología generando algunos fenómenos que configuran el proceso de privatización y mercantilización de la actividad educativa. Y las instituciones educativas de distintos niveles no han escapado de la carrera de ofrecer formación tanto de las titulaciones ordinarias como de posgrado utilizando los recursos de la Web que se materializa en la creación de campus virtuales universitarios. Es en este escenario, donde el autor, remarca el creciente mercado de la Educación a Distancia diferenciando en el mismo, distintos ámbitos, cursos o formaciones para empresas;

también curso empaquetados, con una formación pedagógica de menor calidad por su masividad y establecida para el consumo en masa. Y el otro ámbito donde encontramos a esta EAD es la formación de titulados universitarios, aquí la aplicación de estas nuevas tecnologías se traduce en el la creación de campus virtuales que ofrecen una modalidad de enseñanza a distancia de los estudios universitarios a través de las redes digitales. Esta expansión conlleva según Area Moreira, una disminución de los niveles académicos y pedagógicos en pos de la cantidad de titulaciones ofertadas por las universidades.

La universidad que construyó la propuesta educativa bajo estudio no ha escapado de este escenario educativo virtual, por eso es que creemos pertinente fijar nuestro proceso de investigación en torno a un área de dicha propuesta, que es la de formación en investigación.

Razón por la cual esta tesis puede contribuir a iluminar estas nuevas zonas educativas con el fin de mejorar las propuestas y sus alcances por un lado, pero también para analizar sus propuestas educativas visualizando contradicciones en sus procesos pedagógicos académicos.

Aquí acordamos con Area Moreira cuando plantea que:

*“Repensar la educación en general, y la formación a distancia a través de nuevas tecnologías en particular, desde una teoría crítica en un contexto posmoderno es un proceso urgente, inacabado y complejo. Nadie tiene en la actualidad respuestas definidas a los problemas planteados. Pero al menos, muchos tenemos la certeza, de que el mercado, por si solo es incapaz de dar respuesta al incremento de demanda formativa que existe, y que tampoco será capaz de articular un proyecto educativo adecuado y valido para construir un modelo democrático y solidario de sociedad informacional”<sup>11</sup>.*

Sintetizando podemos enunciar que el eje central de esta Tesis es la Educación a Distancia, educación gestada desde una universidad pública, en donde la propuesta académica se constituye bajo el formato de postítulo teniendo un arancelamiento y estando dirigida hacia docentes de nivel terciario, que necesitan revalidar dicho título

---

<sup>11</sup> Area Moreira, M. Op.Cit.

con una licenciatura. En los inicios de la propuesta el número de inscriptos era superior a la centena y hasta el año 2004 no había graduados en la propuesta.

Es por ello que nos dirigimos a reconstruir el proceso formativo en investigación ofrecido por la modalidad tomando como eje central el seminario de “Metodología de la Investigación” pero también las propias “explicaciones” de los sujetos en torno a sus experiencias y aprendizajes educativos.

Con tal fin, nos planteamos tres ejes diferenciados en la búsqueda de antecedentes de investigación:

- investigaciones sobre Educación a Distancia
- investigaciones sobre universidad
- e investigaciones que tomen a la formación en investigación como dimensión central de análisis.

En el primer eje hallamos que Fainholc<sup>12</sup> nos habla sobre la descripción y explicación de un caso en un programa específico de educación a distancia –creado como innovación educativa-donde se diseña, implementa y evalúa una propuesta alternativa de resolver de un modo crítico, no industrial, la modalidad educativa considerada el programa persigue la “formación en la producción de materiales educativos”

Una de las preocupaciones actuales gira en torno a la elaboración de un marco teórico – conceptual compartido en la educación a distancia. Fainholc propone algunas conceptualizaciones para conformar un nuevo paradigma de la educación a distancia.

*“Considerar a la educación a distancia como un nuevo paradigma educativo y no sólo una modalidad o estrategia pedagógica a la que se pueda estudiar aplicando las coordenadas del paradigma de la educación presencial”.*

Por otro lado, se sabe que el uso extensivo y el desarrollo de la tecnología si bien impactan en el desarrollo de los programas educativos a distancia abriendo nuevas

---

<sup>12</sup> Fainholc, B. 1999 Op.cit.

posibilidades (consultar vía correo electrónico, chatear con sus compañeros o tutor, etc.) y nuevas comodidades (recibir información, resolver trámites administrativos), éstas no garantizan la calidad de la propuesta pedagógica.

Atender a la calidad de los materiales de estudio investigando en qué medida éstos promueven desafíos cognitivos en los estudiantes que ayuden en sus procesos comprensivos y de reflexión, valorizar la figura del tutor, definiendo sus funciones más importantes, es uno de los desafíos actuales para enriquecer el campo disciplinar de la educación a distancia

En una investigación compartida por Karsenti, Larose y Núñez<sup>13</sup> el objetivo central del artículo es presentar los logros y problemas experimentados por un grupo de 140 estudiantes de pedagogía tras la implementación de un curso impartido por Internet.

Se trabajó sobre el análisis de contenido de entrevistas efectuadas a los estudiantes, como también en el análisis de correos electrónicos y de la transcripción de conversaciones en línea bajo modalidad sincrónica (Chat).

Los resultados a los que arriban es que se pone en evidencia dos importante problemas experimentados por los estudiantes: ciertamente el de las propias deficiencias técnicas, pero por sobre todo el de una clara falta de autonomía

Como conclusión los autores plantean que los estudios virtuales pueden tener un impacto positivo sobre la motivación de los estudiantes pero también que existe una brecha entre el salón de clases de la universidad y el salón de clases virtual.”

Nuestro estudio pone en evidencia que esa brecha no es solamente ocasionada por la tecnología, como muchos lo sospecharían, sino que parece más bien generada por una falta de autonomía de los que estudian.”

---

<sup>13</sup> Karsenti T. –Larose, F. y Núñez, M. 2002 “La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: un reto a la autonomía estudiantil” en Revista electrónica de investigación educativa. Vol.4 Número I ISSN 1607-4041 Consultado el 2 de octubre de 2005 en <http://redie.uabc.mx.vol.4nº1/contenido-karsenti.html>

En Pozzo<sup>14</sup> encontramos que trabaja sobre una institución particular de la Universidad de Barcelona investigando la modalidad semipresencial de formación docente de nivel de posgrado. Los aportes de la investigación los clasifica en:

- a) de tipo curricular de los contenidos básicos.
- b) De índole didáctico acerca de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para la formación de posgrado.
- c) De índole institucional sobre las ofertas disponibles a nivel mundial para la formación profesional de nivel cuaternario.

Como conclusión plantea que sería de esperar que el conocimiento de este caso concreto genere una confrontación saludable entre distintos programas y contribuya a establecer cotejos con propuestas locales actuales o en proceso de concreción.

Acercándose más a nuestra temática de investigación otro trabajo<sup>15</sup> en donde se centra la atención en dos dimensiones referidas al estudiante. Su motivación y sus percepciones del contexto de aprendizaje. Más precisamente el propósito es describir y comparar características motivacionales y percepciones del contexto de aprendizaje por parte de los alumnos que aprenden en entornos presenciales y en contextos virtuales.

Los autores concluyen planteando que la expectativa inicial de su estudio era parcialmente acertada, pues efectivamente hubo variaciones en algunos aspectos motivacionales (orientación extrínseca, creencias del control del aprendizaje y ansiedad) pero no en otros (orientación intrínseca, valoración de las tareas y percepciones de auto eficacia).

Por otra parte las diferencias halladas no siempre estuvieron a favor de los alumnos que se desempeñaban en el entorno virtual, en efecto las creencias de control del aprendizaje fueron más fuertes entre los estudiantes presenciales y no entre los virtuales.

---

<sup>14</sup> Pozzo M. 2004 "la formación de posgrado en formatos no presenciales" Revista Digital Ceide. Nº 6.

<sup>15</sup> Donolo D.; Chiecher, A.; Rinaudo M.C. sin fecha "Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia" Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C.

En relación a investigaciones en las aulas universitarias, encontramos que Ojeda y Alcalá<sup>16</sup> caracterizan la enseñanza universitaria desde las cátedras según se manifestaran tres componentes propios del nivel educativo: la disciplina, el campo profesional y la enseñanza, esta última a partir de las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes en relación con los tipos de aprendizaje que promueven en los alumnos. A partir de su investigación en cátedras de los dos primeros años de las carreras en una universidad nacional del nordeste en Argentina. Es a partir de los rasgos de las estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas por los equipos de cátedra y los aprendizajes que favorecen con ellas, posibilitaron caracterizar las modalidades de enseñanza de las cátedras, según los modelos de Joyce y Weil (2002) detectando la predominancia de unos de estos sobre otros.

Entendieron a la cátedra como eje del trabajo, considerándola como la organización académica básica de la enseñanza en unidades académicas de la universidad. Es en esa conformación institucional en donde la profesión se posiciona en un rol central porque se constituye en el eje estructurante del currículum universitario. Tomando a Clark remarcan la presencia de tradición profesionalista en la formación universitaria latinoamericana, tradición que perdura hasta el presente, estableciéndose un modelo curricular en cuyo centro está la profesión. Otra instancia es también la tradición disciplinar, en donde el conocimiento es la materia prima y se materializa en la forma de planes de estudio y se encuentra organizado en disciplinas científicas que se enseñan. Se advierte en el planteo de Clark la fuerte presencia de dos ejes operando en los procesos de enseñanza de las cátedras de manera tal que condicionan el modo en que se realizan, estos son las disciplinas que se enseñan y las profesiones para las que se forma.

El proyecto de investigación de las autoras centró su interés en dos aspectos claves de la educación superior: la enseñanza y el aprendizaje, trabajándose en dos planos de análisis por un lado el docente como integrante de una cátedra y los estudiantes y su perspectiva de la misma. Metodológicamente se trabajó con una encuesta a los docentes que componen una cátedra y también se recurrió a datos estadísticos

---

<sup>16</sup> Ojeda, M. C. y Alcalá, M. T. "La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes" en Revista Iberoamericana de Educación" (ISSN: 1681-5653) [www.redie.uabc.mx](http://www.redie.uabc.mx) visitada el 2 de octubre 2005.



secundarios sobre planta de personal docente, entrevistas a informantes clave para seleccionar las cátedras y análisis de los planes de estudio. Se seleccionaron 18 cátedras de los primeros y segundos años de tres carreras diferentes, una ligada a la formación de un profesional liberal técnico vinculado al campo de lo social, otra con un perfil profesional liberal específicamente tecnológico y otro de formación docente exclusivamente, cada una de las carreras pertenecientes a tres facultades diferentes. Se sistematizó la información relevada en tres categorías de análisis diferenciados según predominio de componentes: disciplina, campo profesional estrategias de aprendizaje y estudio

Como conclusiones se plantea que el estudio permitió advertir una vinculación importante entre las modalidades de enseñanza que se desarrollan en las clases y el perfil profesional; así como con el currículum a partir de la estructuración del plan de estudios que orienta la formación. Siendo esta característica propia de la educación universitaria donde las disciplinas y la profesión son sus estructurantes elementales. Se observó a su vez, que el tratamiento particular de cada carrera posibilita un análisis más específico permitiendo establecer diferenciaciones claras. Es allí, según las autoras, que se pueden encontrar orientaciones sobre cómo abordar la enseñanza en cada campo particular de la formación y, sobre las posibles transformaciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En nuestra investigación el “aula” universitaria no es la tradicional, pueden orientar miradas ya que además, la currícula de la propuesta de la licenciatura bajo análisis estaba fuertemente estructurada en dos grandes líneas, líneas que están en relación con las elecciones de orientación de los profesores: una biologicista orientada al entrenamiento deportivo, al estudio anatómico-fisiológico del cuerpo humano y otra en torno a una formación más socioeducativa, orientada hacia el trabajo concreto de los profesores en instituciones educativas y sociales, constituyéndose ambas a partir de dos grandes paradigmas teóricos y metodológicos muy diferenciados, que juegan un rol fundamental a la hora de elegir temáticas para sus tesinas.

Siguiendo con el rastreo de investigaciones en torno a las universidades, Rodríguez de González, M.<sup>17</sup> presenta como hipótesis central de su trabajo que “la evaluación,

---

<sup>17</sup> Rodríguez de González, M. 2003 “Marco teórico de la evaluación educativa con función diagnóstica y formativa. Reflexiones de una investigación-acción: geografía y formación de

por su inserción permanente en el proceso educativo, y por la complejidad misma de sus funciones, plantea serias dificultades para la habilidad en el nivel de la concreción de la práctica áulica universitaria. Estas dificultades siempre vigentes, se redimensionan al enfatizar en el contexto de las nuevas teorías del aprendizaje, los permanentes ajustes o cambios en las modalidades empleadas para emitir juicios relevantes sobre los logros alcanzados, y esencialmente, al contemplar la valoración idiosincrásica de los significados por parte de los principales agentes comprometidos en el proceso: los docentes y los alumnos”

Se sintetizan las principales corrientes teóricas en torno a la evaluación y se concluye que las inquietudes de los alumnos sobre los distintos aspectos planteados reflejan que la evaluación de los aprendizajes sigue siendo el componente curricular que más distancia la relación docente-alumno: aún en el nivel universitario. Las conclusiones no explícitas extraídas a partir de diversos aspectos señalados por los mismos profesores permiten inferir que conforme al marco de las nuevas teorías de aprendizaje, especialmente el constructivismo o el aprendizaje significativo, la evaluación sigue siendo también para un educador un “desafío constante”. En torno a la misma, los alumnos expresan diversos matices:

*“los alumnos cursantes de los primeros años (1º y 2º) asocian el grado de muy frecuente a recarga de evaluaciones en cuanto a cantidad o número elevado y no advierten o no consideran que esta recarga coadyuve a mejorar el rendimiento académico;*

*Los alumnos de los años más avanzados (3º, 4º y 5º) vinculan el grado de muy frecuente con diferentes matices de calidad en cuanto al perfeccionamiento de los aprendizajes, conforma a las propias experiencias vividas durante el cursado de las diferentes asignaturas”<sup>18</sup>.*

Como síntesis la autora plantea que los estudiantes quieren saber sus fallas y errores para poder resolverlos y sostienen que los errores cometidos no contribuyen a mejorar el proceso de aprendizaje, ya que dicen no tener ninguna aclaración o marca para no reiterarlo.

---

grado universitaria” presentado en el 2º Congreso Nacional de Problemáticas Sociales Contemporáneas del 15 a 17 de octubre de 2003. Facultad de Humanidades y Ciencias. U.N.L. Santa Fe Argentina.

<sup>18</sup> Rodríguez de González, M. Op.Cit.

Los docentes, por su parte, tiene por la propia práctica una visión más amplia y globalizadora en torno al valor de retroalimentación permanente de las instancias empleadas, y consideran que los alumnos “universitarios” deberían preocuparse o esforzarse más para lograr mejores resultados.

En nuestra investigación tomamos como referente central el análisis de los materiales pedagógicos sumado a las propias significaciones de los estudiantes (que son a su vez profesores en otros ámbitos) en torno a sus experiencias y aprendizajes en el marco de la formación en investigación ligada a sus propias producciones de tesinas para alcanzar su matriculación en la licenciatura bajo estudio. En ellos también surge el interés por conocer de cerca los errores cometidos en los exámenes.

Sobre el eje formación en investigación el material más abundante que hemos podido abordar esta gestado desde México, es así como Pérez Jiménez y otros<sup>19</sup> en donde los autores se proponen reflexionar sobre la dinámica de los postgrados en México intentando recuperar el punto de vista de los distintos actores que participan. Consideran que esta fuera de discusión la importancia de los postgrados, solo pretenden poner en debate su operatividad, sus traducciones en la práctica y el impacto que llevan al servicio educativo. Se centran en el sistema educativo mexicano centrando el interés en las tendencias de formación a las que han recurrido los docentes.

Remarcando las ofertas existentes se preguntan ¿Cuál es el valor formativo del posgrado en la profesionalización del docente de educación básica y normal? Aquí es en donde muestran el incremento de las ofertas de posgrado en educación, incremento que analizan en dos perspectivas, una que los docentes en servicios comienzan a vislumbrarlos como una necesidad de superación profesional que les permitirá elevar la calidad de la educación que ofrece, y la otra porque es un elemento que le permite aspirar a mejores estímulos económicos. Según los autores el sector público mexicano ha ido perdiendo capacidad de atención a la demanda y las instituciones privadas se encuentran en tierra de jauja.

---

<sup>19</sup> Pérez Jiménez, J. Aguilar Guadarrama A. y Nájera Ruiz, F. 2003 “Cuadernos de discusión nº 11” El desafío de la calidad en el posgrado para educadores” SEP ISBN 968-5710-80-5 en [www.formaciondocente.sp.gob.mx](http://www.formaciondocente.sp.gob.mx)

Una investigación que ha girado en torno al análisis de los materiales escritos de dos propuestas académicas a distancia y semi presenciales, es la de Kopp<sup>20</sup> quién como eje central de su estudio se planteó el análisis de determinados materiales escritos desde la perspectiva de los docentes-autores de los mismos de dos propuestas educativas a distancia, una licenciatura ofrecida por una universidad nacional de la región centro y otra un terciario privado de la ciudad de Rosario. La hipótesis giraba en torno a la potencialidad de estos materiales escritos para alcanzar una enseñanza comprensiva.

En el libro “Educar a distancia” Reflexiones y experiencias en el programa UNL Virtual “ compilado por Estela Mattioli publicado en el año 2006 encontramos una serie de artículos que historizan, problematización o simplemente “relatan” las prácticas pedagógicas surgidas bajo la modalidad de Educación a Distancia, en dicha universidad, siendo el eje central de los mismos una auto evaluación del proceso iniciado por dicha espacio académico, no trazándose como investigaciones sino como expresión de la propia práctica desde distintos lugares académicos y /o de gestión vinculados a los inicios y desarrollo de la propuesta educativa.

Hay un “mostrar lo mejor de la propuesta” que sería interesante de analizar, pero trasciende nuestro objeto de estudio.

---

<sup>20</sup> Kopp, V. 2004 "Los materiales escritos en educación a distancia" Tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación. Dirigida por Dra. M. Brovelli. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Mimeo.

## CAPÍTULO 2

“Si bien uno comienza toda descripción densa (más allá de lo obvio y superficial) partiendo de un estado de general desconcierto sobre los fenómenos observados y tratando de orientarse uno mismo, no se inicia el trabajo (o no se debería iniciar) con las manos intelectualmente vacías.  
Geertz, Cl.

### Enfoque teórico metodológico

#### El campo epistémico de las investigaciones sociales

Aproximarnos a una noción de cómo concebir a la epistemología puede ser una tarea ardua pero fructífera a la vez, que nos parece pertinente plantear al inicio de este apartado teórico, ya que el concepto está ligado en algunas tradiciones a un potencial acercamiento a “la verdad” o a orientar a “la ciencia” hacia dicha verdad.

Nos interesa posicionarnos en otra perspectiva que considera que “la epistemología” se mueve en un mundo complejo y diversificado y es de allí que ella misma se constituye en compleja y diversificada<sup>21</sup>.

Esta epistemología abandona el singular para transformarse en un campo que se constituye en luchas y conflictos de poder. Para acercarnos a ese campo debemos apelar a la historia de su constitución, a sus apogeos y a sus decadencias.

En los comienzos la separación entre DOXA entendida como conjunto de los saberes espontáneos y deliberados, técnicos y normativos, de la vida cotidiana, construido sobre la base de las evidencias sensibles, formulado en la forma de narraciones o relatos, cuyo fin es pragmático y cuyo valor es la utilidad y EPISTEME planteada como el conjunto de saberes construido sobre la base de la visión intelectual de lo que sus estudios son en su propio ser, formulado argumentativamente de modo que constituye sistemas de enunciados ordenados

---

<sup>21</sup> Seguiremos los lineamientos expresados por Díaz de Khóbila durante el dictado del Seminario curricular de posgrado dictado en abril del 2003 en la Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R.

según las reglas lógicas de la coherencia, cuyo fin es la verdad y cuyo valor es la reflexión crítica<sup>22</sup>.

Nos encontramos con la distinción entre “saber común empírico” y “saber racional científico”, el paso siguiente fue diferenciar en el campo de la episteme a ese “saber racional científico” de la “filosofía”, la primera se dirige al conocimiento racional de sus objetos, tras la vuelta crítica del sujeto del conocimiento sobre las evidencias primeras y las nociones ingenuas que los recubren, la segunda interroga críticamente el resultado de ese primer esfuerzo e intenta explicitar las condiciones o exigencias que debe observar toda ciencia para arribar a la verdad<sup>23</sup>.

Ya aquí nos enfrentamos a una primera pregunta: ¿podemos hablar de la existencia de “la” ciencia”? Lecourt <sup>24</sup> contesta que hablar de *la* ciencia en general como una entidad que a su vez podría considerarse como objeto, es hacer uso –en este caso doble utilización- de una noción ideológica. Pues es suponer que se puede pensar al conjunto de las prácticas científicas como una realidad homogénea, que constituye, por lo menos en principio, la unidad de una totalidad indiferencia.

Encontramos a los positivistas bajo esta postura (declarados o encubiertos tras nuevos mantos en la actualidad), al existir *la* ciencia todos deben trabajar bajo los mismos *cánones* negando de esta manera las particularidades de *las prácticas científicas de las ciencias*.

Siguiendo con Lecourt hablar de *las* prácticas científicas nos remite a pensarlas bajo sus *distinciones*, pues cada una tiene su propio objeto, sus teorías y sus protocolos experimentales y además un desarrollo desigual en relación a su propia historia.

Desde el desarrollo de Khóbila, podemos visualizar en el campo de la epistemología contemporánea dos tipos de programas epistemológicos: los programas elementales y los programas institucionales, el programa de la lógica de la ciencia y de la epistemología histórica.

---

<sup>22</sup> Díaz de Khóbila, E. 2003 “El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica” Laborde Editor. Rosario, Argentina.

<sup>23</sup> Díaz de Khóbila, E. Op.cit.

<sup>24</sup> Lecourt, D.- 1987 “Para una crítica de la epistemología” Siglo XXI editores. México.

Los programas elementales, afirman la homogeneidad de los conocimientos científicos sobre la base de la estructura de la “ciencia una” compuesta de proposiciones y reglas de lenguaje y proponen criterios formales como condiciones necesarias y suficientes para calificar un conocimiento como científico; atienden, por ende, exclusivamente, la estructura lógica-metodológica del conocimiento científico y pretenden prescribir como éste debe ser o proceder proponiendo un modelo ideal. La unidad de la ciencia –unidad reductiva no solo de la diversidad de las ciencias, sino también de su multidimensionalidad, ya que se le ha hecho sinónimo de teorías independientes de sus procesos de investigación- hace posible una epistemología como Teoría General de la ciencia, como Ciencia de la ciencia o Lógica de la ciencia cuyo interés es, pues, definir criterios lógicos (o metodológicos) para juzgar la científicidad de las teorías; para ella la historia no es sino el subproducto del desarrollo interno continuo y de la acumulación de la verdad de esas teorías.

Por el otro nos encontramos con los programas institucionales que consideran que la homogeneidad es una simplificación indebida del complejo proceso de la producción de conocimiento científico; y que reducir el mismo a un racionalismo meramente formal (como lo hace el neopositivismo) descuidando sus relaciones con las otras prácticas, o a un racionalismo instrumental (como lo hace el pragmatismo) concibiendo el uso de la razón bajo un modelo técnico, es malentender ese proceso; que el rigorismo metodológico, aislando la ciencia del conjunto de las prácticas humanas o considerando las meramente utilitarias, pasa por alto la riqueza de la práctica investigativa, la diversidad de sus facetas, la dinámica de sus resultados<sup>25</sup>.

Según Zemelman<sup>26</sup> el desarrollo de la dialéctica como epistemología no se reduce a una descripción de lo que ha sido la práctica científica, ni tampoco consiste en prescribir cánones en relación a un deber ser; lo que hacemos es poner de manifiesto ciertas formas racionales contenidas virtualmente en la dialéctica que permiten modificar el modo de construir conocimiento.

Este modo de construir conocimiento en las Ciencias Sociales estuvo durante mucho tiempo (no implica que no siga estando) “copiado” del modelo de las Ciencias

---

<sup>25</sup> Díaz de Khóbila, E. Op.cit.

<sup>26</sup> Zemelman, H. 1994 “Racionalidad y Ciencias Sociales” en Círculos de reflexión latinoamericana en Ciencias Sociales. Cuestiones de teoría y método” Anthropos. Editorial del Hombre. Barcelona España.

Naturales. Desde allí investigar moléculas u hombres es lo mismo: debemos movernos bajo los mismos parámetros “científicos”.

*“La filosofía propuso para la diferenciación entre ciencias una distinción doble, basada en el objeto de estudio y en el método. Mientras las ciencias naturales se ocuparían del mundo natural (un mundo dado e independiente del hombre) las ciencias del espíritu (o culturales o filosóficas) tendrían por objeto al mundo histórico, ámbito de la acción humana”.* Belvedresi, R. 2002.

Podemos plantear aquí que en realidad desde que el primer Sapiens comenzó a fabricar instrumentos para dominar esa naturaleza, no sólo transformó su propio organismo sino que transformó a la misma. Al día de hoy ese proceso se ha complejizado de tal manera que la Naturaleza está “reaccionando” de maneras cada vez más violentas a estas “transformaciones” que le viene produciendo, no los hombres mortales y comunes como nosotros, sino un sistema político económico que en tiempos de la denominado “globalización” intenta arrasar<sup>27</sup> con lo que algunas autores han denominado la “lógica de la naturaleza”.

*“La actual situación en América Latina aparentemente sin otra salida que el capitalismo salvaje, obliga a trabajar profundamente por alternativas que rompan con el discurso hegemónico dominante que, disfrazado del lenguaje de la tecnología, presume ser inevitable y excluyente. Los esfuerzos por romper con este mandato valórico enraízan con el afán de sobrevivencia de gran parte de la especie humana. Pues los favorecidos por esta nueva arca de Noé del capitalismo transnacional – neoliberal son pocos, quizás demasiados pocos. La mayoría están quedando a la intemperie de la sorda y ciega lucha por quién domina a quién”.* Zemelman. 2000

En este escenario el rol de las ciencias no es un rol menor, qué investigar y cómo investigarlo tampoco. Creemos que las Ciencias Sociales deben fortalecerse en los tiempos que corren y tomar posturas “políticas” claras. Según Zemelman habría dos

---

<sup>27</sup> No sólo con la naturaleza sino con los propios humanos.



posibilidades de respuesta, una es colaborar con el funcionamiento de los poderes establecidos y la otra anticipar proyectos diferentes de sociedad.<sup>28</sup>

De aquí que no concibamos como un problema “menor” la única línea presentada en el Seminario, pero eso será analizada en otro capítulo.

Es en el marco de este campo epistemológico que entiende a las ciencias en plural, y no las aleja del contexto histórico social en el que produce y reproducen sus prácticas de investigación, que nos parece importante ubicarnos para pensar bajo la luz o con la *caja de herramientas* de la Epistemología, para intentar vislumbrar qué lógicas hay detrás de toda investigación.

Nuestra enfoque implica sostener que las Ciencias Sociales deberían estar comprometidas a develar los mecanismos ocultos del sistema político vigente a la vez que acercarse a los sujetos concretos, para ver cómo ellos (que somos nosotros) reaccionamos y vivimos en nuestras realidades particulares, porque quizás desde allí podría pensarse la construcción/gestación de una utopía, que antes que nada es la tensión del presente.<sup>29</sup>

### **Las investigaciones científicas: teoría-método-construcción**

El hombre como ser genérico se ha movido en el mundo investigando e intentando conocer para actuar con mayor eficacia, desde todos los tiempos el hombre podemos decir que ha sido y es un investigador de sus entornos.

Sabemos que los grupos humanos han constituido sus perspectivas en torno a lo humano, los otros, la naturaleza, etc. La multiplicidad de culturas en el mundo ha sido precisamente la muestra de la variedad de construir esas “perspectivas”, el hombre se ha curado, ha intentado explicar la muerte, ha organizado sus vidas cotidianas y en todas estas operaciones ha aplicado tres procedimientos básicos, que la ciencia occidental luego llevará al extremo, estamos hablando de la observación / experimentación / resolución .

---

<sup>28</sup> Zemelman, H. 2000 “Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión”. En Observatorio Social de América Latina. Publicación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Buenos Aires. Argentina.

<sup>29</sup> Zemelman, H. Op.Cit.

Según De Souza Minayo<sup>30</sup> las comunidades más antiguas, a través de los mitos explicaron los fenómenos que rodean a la vida y a la muerte, el lugar de los individuos en la organización social, sus mecanismos de poder, control y reproducción. Dentro de las dimensiones históricas más inmemorables hasta la actualidad, las religiones y filosofías han sido poderosos instrumentos explicativos de los significados de la existencia individual y colectiva de los pueblos. La poesía y el arte continúan revelando lógicas profundas e insospechadas del inconsciente colectivo, de lo cotidiano y del destino humano. La ciencia es apenas una forma de expresión de esta búsqueda de conocimiento humano, no exclusiva, no concluyente, no definitiva.

Es en la sociedad occidental, sociedad que se ha impuesto por la fuerza a todo el resto de las sociedades, en donde la ciencia se impone como forma hegemónica de construcción de la realidad, considerada por muchos críticos como un nuevo mito, por su pretensión de ser la única con acceso a la verdad.

En esta tesis se sostendrá que la tarea primordial de la ciencia debería ser la búsqueda sistemática y rigurosa de los condicionantes reales y objetivos de la vida, tanto en el plano de las Ciencias de la Naturaleza como en el plano de las Ciencias de la Sociedad.

Sin embargo seguimos haciéndonos preguntas esenciales, sobre la pobreza, la violencia, la injusticia, y la ciencia continúa a veces sin respuesta y sin propuestas.

Es en este plano que consideramos que las Ciencias Sociales pueden tener un rol importante a la hora de responder algunas de esas cuestiones, pues las ciencias sociales deberían cuestionar lo dado, lo legitimado, develar lo oculto, para acceder a un conocimiento más ecuánime sobre las condiciones objetivas de ciertos problemas sociales, por ejemplo ¿puede hablarse/explicarse “la pobreza” sino se analiza el sistema sociopolítico que le da origen a esa pobreza?

Según De Souza Minayo, la hegemonía de la ciencia occidental puede explicarse bajo dos razones (que no son las únicas ni las más importantes) la primera, continua la autora, es de orden externo, está en su posibilidad de responder las cuestiones

---

<sup>30</sup> De Souza Minayo C. 2003 *“Investigación social. Teoría, método y creatividad”* Lugar Editorial Buenos Aires.

técnicas y tecnológicas planteadas por el desarrollo industrial. Y nosotros diríamos que son una de las razones de la desconfianza que también generan, pues el desarrollo tecnológico siempre depara costos. Quizás esos costos los está mostrando el planeta tierra con sus desequilibrios climáticos. (sin hablar de “los desequilibrios” sociales)

La segunda razón es de orden interno, consiste en el hecho de que los científicos hayan conseguido establecer un lenguaje fundamentado en conceptos, métodos, y técnicas para la comprensión del mundo, de las cosas, de los fenómenos, de los procesos y de las relaciones. Este lenguaje es utilizado de forma coherente, controlada, e instituida por una comunidad que lo controla y administra su reproducción.<sup>31</sup>

Ahora bien ese campo científico, sin embargo a pesar de su normatividad, está inmerso en conflictos y contradicciones. Uno de esos grandes conflictos es el gran debate sobre la científicidad de las ciencias sociales en relación al conocimiento generado desde las ciencias naturales. En ese conflicto unos buscan la uniformidad de métodos para ambos campos científicos como condición para otorgarle a las ciencias sociales el estatuto de “científicas”; los otros reivindican la total diferencia y especificidad del campo humano y de su correspondiente abordaje de la ciencia sobre el mismo.

Esta polémica tiene siglos de existencia, y deriva de las condiciones de gestación y del gran desarrollo de las ciencias naturales desde el siglo XIX hasta la fecha.

Es así que en los comienzos del surgimiento de las ciencias y de sus separaciones en ramas y disciplinas, la filosofía propuso, según Rosa Belvedresi<sup>32</sup>, para la diferenciación entre ciencias una doble distinción, basada en el objeto de estudio y en el método.

---

<sup>31</sup> De Souza Minayo C. 2003 Op.Cit.

<sup>32</sup> Belvedresi, R. Prólogo a Schuster, F. (compilador) 2002 “Filosofía y métodos de las ciencias sociales” Manantial. Buenos Aires.

Es así como las Ciencias Naturales se ocuparían del mundo natural y sus fenómenos y las ciencias sociales del mundo social y sus acontecimientos. El mundo natural es un mundo dado e independiente del hombre y las ciencias sociales, denominadas del espíritu o culturales o históricas (según las corrientes epistemológicas en pugna) tendrían por objeto al mundo histórico, cultural o social, el ámbito por excelencia de la acción humana.

Es esa distinción entre *objetos de estudio* lo que habilitaba una distinción en los métodos de abordajes de los mismos, ya que mientras las Ciencias Naturales se ocuparían de fenómenos que si bien particulares podían *explicarse* en referencia a leyes universales; las Ciencias Sociales estarían ocupadas en *conocer/comprender* los casos particulares en tanto humanos lejos de la universalización de los fenómenos naturales.

Aunque hoy los sistemas políticos con sus desarrollos tecnológicos han modificado notoriamente ese mundo natural y no podemos pensar al globo terráqueo sin la alteración que esos sistemas políticos han generado en él.

En la actualidad esa separación entre explicar y comprender no puede sostenerse (lo que no quiere decir que muchos en la actualidad intenten sostenerla) Nos encontramos, según Belvedresi, con una posición de síntesis: las Ciencias Sociales están interesadas tanto en explicar

como en comprender el mundo social.

Conocer por qué ocurren los fenómenos históricos sociales y explicar las condiciones que los hacen posibles. He intentan formular algún tipo de generalizaciones que puedan ser útiles para ser aplicadas a casos similares. Hoy se entiende que explicar y comprender son pasos necesarios en la tarea de dar cuenta del mundo humano<sup>33</sup>.

Igualmente localizamos posiciones que se ubican dicotómicamente en una u otra perspectiva, es decir el objeto principal de las Ciencias Sociales es el hombre y este es un ser único e irrepetible, contradictorio y particular por lo tanto sólo debe ser abordado mediante el intento de “comprenderlo” en su particularidad.

---

<sup>33</sup> Belvedresi, R Schuster, F. 2002 Op.Cit.

O por el contrario, el objeto debe ser medible y generalizable al igual que cualquier fenómeno natural y deberá conocerse de la misma manera que estos, deberemos explicarlo mediante la observación, la experimentación y la generalización.

Podríamos decir que depende de los potenciales objetos de investigación de éstas que será pertinente hablar de medición o no. Si queremos conocer el número de desnutridos de una provincia del territorio nacional recurriremos a la estadística, pero si queremos conocer las representaciones que sobre la desnutrición tienen por ejemplo las madres de niños desnutridos, los números no nos acercarán a las mismas.

En el contenido curricular del Seminario esto no es explicado o peor aún es obviado todo el tiempo.

Retornando a De Souza Minayo<sup>34</sup> el enorme interrogante en torno a la cientificidad de las Ciencias Sociales, se desdobra en varias dimensiones. La primera dimensión remite a la posibilidad concreta de tratar una realidad de la cual nosotros mismos, en tanto seres humanos, somos agentes.

En la segunda dimensión, aparece un interrogante ¿será que buscando la objetivación propia de las Ciencias Naturales, no estaríamos descaracterizando lo que hay de esencial en los fenómenos y procesos sociales o sea, el profundo sentido dado por la subjetividad?

Por último ¿qué método general podríamos proponer para explorar una realidad tan marcada por la especificidad y por la diferenciación? ¿Cómo garantizar la posibilidad de un acuerdo fundado en un conjunto de principios y no de procedimientos?

Responde Minayo, que en resumen las Ciencias Sociales hoy, como en el pasado, continúan en la pauta de plausibilidad en cuanto al conocimiento científico. El dilema es ¿seguir los caminos de las ciencias establecidas y empobrecer su propio objeto? ¿O será encontrar su núcleo más profundo, abandonando la idea de cientificidad?.

Las Ciencias Naturales tienen diversos modelos dentro de su amplio espectro de disciplinas y no tienen por qué arrogarse el patrimonio de “lo científico” queremos decir con esto, que el biólogo investiga bajo parámetros que la Biología ha acordado

---

<sup>34</sup> De Souza Minayo 2003 Op. Cit.

y construido, pero que además ha ido modificando con el paso del tiempo, nosotros consideramos que las Ciencias Sociales deben constituirse como ciencias sin necesidad de copiar los modelos de las Ciencias Naturales, por el contrario deben construir sus propios modelos y sus propias teorías de abordaje de lo social, y eso no las alejará del conocimiento científico, sino todo lo contrario.

Para Minayo la científicidad tiene que ser pensada como una idea reguladora de alta abstracción y no como sinónimo de modelos y normas a ser seguidos. La historia de la ciencia no revela un “a priori”, sino más bien lo que fue producido en determinado momento histórico con toda la relatividad del proceso del conocimiento. En este sentido podría expresarse que la tarea científica siempre va en dos direcciones: en una elabora teorías, métodos, principios y establece sus resultados; en otra inventa, ratifica su camino, abandona ciertas rutas, y se encamina hacia ciertas direcciones. Y al hacer tal recorrido los investigadores aceptan los criterios de historicidad, de la colaboración, y sobre todo, se embeben de la humildad del que sabe que cualquier conocimiento es aproximado, es construido.<sup>35</sup>

Ubicamos a las Ciencias Sociales como formando parte del escenario general de las ciencias, y entendemos que deben ser ellas las que establezcan sus pautas y criterios de científicidad. Sin embargo no podemos negar lo expresado más arriba, ya que ingresar al escenario de las *metodologías en investigación social* implica entrar en un terreno conflictivo y polémico, en donde reina la discusión en torno a ciencia, método, objeto.

Investigar sobre la enseñanza de tales “metodologías” es la tarea central de este informe, por eso necesitamos conceptualizar claramente nuestra perspectiva de análisis.

Es así que antes de especificar qué estamos entendiendo por metodologías en investigación social, creemos importante destacar cuáles son las substanciales dimensiones de las Ciencias Sociales.

---

<sup>35</sup> De Souza Minayo 2003 Op.Cit.

Según De Souza Minayo (2004)<sup>36</sup> las principales características de las Ciencias Sociales, que la distinguen de las otras ciencias son:

La primera de ellas es el hecho incontestable de que el objeto de las mismas es histórico. Pues si el objeto por excelencia de estas son los hombres, sus producciones, sus contextos, no podemos negar la historicidad de ese objeto. Esto

Hay quiénes allí encuentran la principal “debilidad” de las ciencias sociales, después retornaremos sobre este punto.

implica que las sociedades humanas existen en un determinado espacio, en un tiempo específico y concreto, que los grupos sociales que la constituyen son cambiantes y que todo, instituciones, leyes, visiones del mundo, son provisorios, pasajeros, se modifican constantemente de manera visible en

algunos casos y de manera invisible e imperceptible en otros.<sup>37</sup>

Como consecuencia de la primera característica, continua la autora, se deriva que el *objeto de estudio* de las Ciencias Sociales posee *conciencia histórica*. Esto implica que los hombres (incluidos los científicos) están atravesados por las ideas, concepciones, ideología de su época histórica. De ahí que las ciencias deban atravesar ese “sentido común de época” para poder analizarlo y reflexionar sobre él mismo, ya que los sujetos, como los grupos son potencialmente y dialécticamente constructores de su tiempo histórico.

Una tercera característica, continua De Souza Minayo, de las Ciencias Sociales, es la *identidad entre el sujeto y el objeto de la investigación*. Ellas investigan seres humanos, que muy diferentes o distantes que parezcan al mundo del investigador, son tan humanos como él. Este substrato humano común los vuelve solidariamente relacionados y comprometidos.

Otro aspecto distintivo es el hecho de que ella es intrínseca y extrínsecamente *ideológica*. En la actualidad nadie osaría negar la evidencia de que toda ciencia es ideológica, esto implica que la misma dirige intereses y visiones de mundo históricamente construidas y se somete y resiste a los límites impuestos por los esquemas de dominación vigentes.

<sup>36</sup> De Souza Minayo C. 2004 “*El desafío del conocimiento Investigación cualitativa en salud*” Lugar Editorial Buenos Aires.

<sup>37</sup> De Souza Minayo C. 2004 Op.cit.

Sin embargo las Ciencias Físicas y Biológicas participan de forma diferente del compromiso social, pues existe un distanciamiento de naturaleza entre el físico y el biológico en relación a su objeto, aun cuando los nuevos descubrimientos de la llamada “nueva física” revelan la disposición de relación entre el investigador y la naturaleza: “lo real es la realidad que él conoce”<sup>38</sup>

En la investigación social, sin embargo, esa relación es mucho más fundamental. Las visiones del mundo del investigador y de los actores sociales están implicadas en todo proceso de conocimiento, desde la concepción del objeto hasta el resultado del trabajo. (De Souza Minayo, 2004)

Es el propio investigador él que debe poner en entredicho sus propias concepciones a la hora de investigar prácticas sociales, en relación a los profesores de EF y sus posibles tesis, habría que haberles acentuado la importancia de “reflexionar” sobre sus prácticas docentes, en el caso de que éstas se tornasen objetos de análisis en sus investigaciones.

Desde allí además subrayar la necesidad de reflexionar previamente sobre sus concepciones en torno a lo que quieran conocer desde otra perspectiva, porque si no lo que logran no será conocer; sino reafirmar ideas (que muchas veces son prejuicios) no logrando conocer científicamente el área bajo estudio.

Distinguir, además “el qué quiero” conocer del “para qué” se nos presenta como un paso esencial del proceso de investigación, sobre todo en “aprendices” del oficio de investigar.

Es aquí donde quizás debemos nombrar lo que llamaremos *un paso metodológico fundamental* si deseo investigar científicamente ámbitos cotidianos de mi experiencia, debo primero *descotidianizarlos*. Esto es poner en entredicho, entre comillas todo mi conocimiento experiencial de los mismos, para mirarlos desde otra óptica.

---

<sup>38</sup> De Souza Minayo, 2004 Op.Cit.



Esto no es una tarea sencilla y mucho menos automática o rápida, todo lo contrario tiene que ver con una postura central en la práctica investigativa, aquella que nos conduce a dudar todo el tiempo de nuestros conocimientos sobre esos ámbitos. Debo *exotizar* mis escenarios cotidianos y observarlos como absolutamente des-

Remarcamos la importancia central de la Teoría en las investigaciones. Sin la ayuda de la misma jamás podrán realizarse investigaciones que sean consideradas científicas.

conocidos; misteriosos; oscuros. Una herramienta fundamental tiene que ver con la búsqueda de lecturas teóricas que me hablen/escriban sobre esos mismos escenarios.

Pero siguiendo con De Souza Minayo<sup>39</sup> el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es esencialmente *cualitativo*, ya que toda investigación social debería contemplar esa característica básica de su objeto, esto implica considerar a la gente como sujeto de estudio.

Aquí habría que aclarar que cuando hablamos de “objeto de estudio” en Ciencias Sociales, estamos pensando en la *construcción del mismo*, como veremos más adelante el objeto se engendra/construye en el proceso de una investigación.

Esto implica que el “*objeto de estudio*” reiteramos es una *construcción* que el investigador realiza, y no *un reflejo de la realidad*. Pero para que esa construcción sea validada deberá seguir pasos específicos, pasos que se encuentran consensuados por la comunidad científica. Con algunas “leves” diferencias en torno a la especificidad de las mismas en relación a sus objetos de estudio.

### **Sobre las comunidades científicas**

Veamos entonces, algunas definiciones sobre ciencia, para Gregorio Klimovsky<sup>40</sup>

*“cuando se habla de ciencia, por otra parte, conviene hacer ciertas distinciones. Para iniciar y llevar adelante una discusión es necesario adoptar determinada unidad de análisis (entre las que se destacará la*

<sup>39</sup> De Souza Minayo, 2004 Op.Cit.

<sup>40</sup> Klimovsky, G. 1997 “*Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*” A-Z editora. Buenos Aires.

noción de **teoría**) y por ello debemos preguntarnos qué alternativas se nos ofrecen en este sentido. Conviene pensar en la ciencia en estrecha relación con el método y con los resultados que se obtienen a partir de él, sin necesidad de entrar por el momento en polémicas acerca de la naturaleza de éste. Ello permite distinguir a la ciencia de la filosofía, el arte y otros campos de la cultura humana. Sin embargo, hay una unidad de análisis más tradicional, la disciplina científica, que pone el énfasis en los objetos en estudio y a partir de la cual podríamos hablar de ciencias particulares: la física, la química, la sociología. (...)

*Pero los objetos de estudio cambian a medida que lo hacen las teorías científicas; ciertos puntos de vista son abandonados o bien, en otro momento de la historia de la ciencia, pueden ser readmitidos. No es lo mismo hablar de óptica en un sentido tradicional, es decir como una disciplina que estudia la luz, que hablar de una teoría ondulatoria que unifica en una sola disciplina lo que fueron dos: la óptica y el electromagnetismo. Por ello en lugar de pensar en disciplinas preferimos pensar en problemas básicos que orientan distintas líneas de investigación. Lo cual nos lleva a considerar una nueva unidad de análisis, la teoría científica. Klimovsky, Gregorio; 22/23:1997)*

Es la centralidad del papel de la *teoría* lo que distingue al conocimiento científico de otro tipo de conocimiento. Para klimovsky “una teoría científica, en principio, es un conjunto de conjeturas, simples o complejas, acerca del modo en que se comporta algún sector de la realidad. Las teorías no se construyen por capricho, sino para explicar aquello que nos intriga, para resolver algún problema o para responder preguntas acerca de la naturaleza o la sociedad. En ciencia, problemas y teorías van de la mano. Por todo ello la teoría es la unidad de análisis fundamental del pensamiento científico.”

Partimos entonces de otorgar un papel fundamental y central en las ciencias a la *Teoría*, sin ésta no hay ciencia y tampoco posibilidad alguna de investigar científicamente ni la realidad social ni el mundo de la naturaleza.

Obviamente al singular de teoría se le agrega una variedad múltiple de plurales, tanto en el campo de las ciencias naturales como en las sociales. Aunque en estas

últimas, la existencia/confrontación de teorías es visualizada de manera diferenciada. Algunos sostienen que esto sería su debilidad mayor, otros sostienen que

*“(…) Por el contrario, teniendo en consideración las prácticas efectivas de los científicos sociales, la diversidad teórica es una característica que debe ser reconocida. Ahora bien, esto no es una debilidad, más bien lo contrario, si el mundo social es complejo, articulado en dimensiones diversas que no admiten su reducción a un patrón único; la pluralidad teórica no es más que una consecuencia de ello, y es una ventaja pues deja en claro que ninguna teoría social agota nunca la rica variedad de la realidad social. Beldevresj, R.; 15:2002)*

En Ciencias Sociales entonces nos encontramos con distintas perspectivas teóricas que se ven correspondidas con otras tantas perspectivas en las investigaciones que éstas emprenden.

Schuster<sup>41</sup> explica que al igual que hay diversas posiciones filosóficas, debemos mencionar que las variadas teorías que, en el caso de las Ciencias Sociales, brindan variadas perspectivas de acceso a la realidad. Es así como la descripción de la realidad social por parte de las Ciencias Sociales debe a su vez extenderse ante el hecho de que el conocimiento de esa realidad procede no sólo de las Ciencias Sociales sino del pensamiento normativo y de la producción cultural.

Paradigma de la Explicación

Paradigma de la Comprensión

Esas diversas teorías en el campo de las Ciencias Sociales, pueden presentarse en relación a perspectivas (que incluyen a diversas teorías) bajo dos grandes orientaciones, perspectivas que pueden nombrarse como *paradigmas*.

Según Sautu<sup>42</sup> el paradigma es la orientación general de una disciplina, la forma de orientarse y observar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo. Es así que en las Ciencias Sociales

<sup>41</sup> Schuster, F. G. 2004 “El método en las Ciencias Sociales” Editores de América Latina. Argentina.

<sup>42</sup> Sautu, R. 2005 “*Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*” Ediciones Lumiere S.A. Buenos Aires.

conviven varios paradigmas que rivalizan en el modo de comprender sus disciplinas y sus problemas.

Sautu dilucida además, que las discusiones epistemológicas y metodológicas no son tarea de los investigadores, sino precisamente de aquellos que se dedican a reflexionar y analizar a la ciencia y a sus investigaciones.

Quizás podríamos preguntarnos si en un seminario de metodología de la investigación orientado a la construcción de tesis, puede presentarse sin las discusiones epistemológicas al interior de las Ciencias.

Y aquí obviamente habrá posiciones diferentes, pero no es lo que le reclamamos al contenido del seminario bajo estudio, sino más bien la “ambigüedad” en la presentación general de “la metodología”. Estos varios paradigmas que nombra Sautu podemos agruparlos en los dos paradigmas enunciados arriba.

Una *versión esquemática* de los mismos implicaría pensar que el paradigma de la explicación aborda el mundo de lo social a partir de una metodología cuantitativa, que pretende tomar datos de éste y explicarlos en su generalidad.

Por el contrario el paradigma de la comprensión partiría de la concepción del mundo de lo social como un mundo de significaciones que los miembros de dicho mundo comparten, la tarea del investigador social sería acercarse a las significaciones de esos miembros, alejándose de sus propias concepciones, no pretende generalizar sino *comprender* la particularidad de los mundos sociales.

Decimos que esta es una perspectiva esquemática porque lo que hay que tener en cuenta al abordar el mundo social, es qué quiero conocer de ese mundo.

Por un lado, sabemos que las estrategias metodológicas de una investigación siempre están sustentadas en posiciones teóricas de los investigadores, se encuentren dichas posiciones explicitadas o no. No podemos pensar en abordajes metodológicos sin revisar los fundamentos teóricos de los mismos

Por otro lado, suele ligarse el paradigma de la explicación con metodologías de corte cuantitativo.

Esto no implica que muchas investigaciones que pretenden comprender los fenómenos sociales, no terminen aplicando el enfoque cuantitativo. Ese es un error común en muchas investigaciones sociales. Después volveremos sobre las relaciones explícitas e implícitas entre problema de investigación y estrategias metodológicas para la resolución de éste.

Y suele vincularse el paradigma de la comprensión con metodologías de corte cualitativo.

Nosotros concebimos que la metodología de una investigación debe estar en íntima relación con lo que esa investigación pretenda conocer, y es allí donde debe encontrarse la coherencia entre lo que quiero conocer (problema de investigación) y cómo intentaré conocerlo (estrategias metodológicas de abordaje del problema).

Entendemos que siendo nuestro objeto central de análisis la enseñanza de la investigación, es importante remarcar que estamos concibiendo por estrategias metodológicas, pero para comenzar veremos qué se entiende por *metodología de la investigación*

*“Entendemos por metodología el camino del pensamiento y de la práctica ejercida en el abordaje de la realidad. En este sentido, la metodología ocupa un lugar central en el interior de las teorías y está siempre referida a ellas” De Souza Minayo: 13/14; 2003.*

Esto implica sostener que no hay metodología sin teoría ni tampoco teoría que no posea una perspectiva metodológica.

Se considerara a *la metodología* entonces como un plural que contiene en su interior múltiples “*estrategias metodológicas*”, estas no pueden definirse en un a priori ideal, sino en relación a objetivos de conocimiento a ser alcanzados en el curso de investigaciones.

De allí que los denominados “métodos cuantitativos” y “métodos cualitativos” y sus “herramientas” se nos presenten como posibles abordajes en relación a lo que nos propongamos conocer científicamente, pero no como recetas universales a priori.

En la actualidad el viejo debate de la científicidad en Ciencias Sociales parece haberse resuelto, (aunque no todos compartan y conozcan esta premisa) a partir de

“otorgarle” a las mismas la posibilidad real de construir sus propios métodos sin necesitar el aval de los métodos utilizados en Ciencias Naturales para alcanzar el rubro de “ciencia”.

Este no fue ni es un debate menor en la ciencia, pero no es tarea de este Tesis presentarlo ni mucho menos desarrollarlo, sino más bien dejar explicitado que el mismo existió y existe en el ámbito de las ciencias.

Regresando a los posibles abordajes metodológicos, en algunos manuales de metodología de las Ciencias Sociales, aparecen los abordajes cuantitativos y cualitativos como enfoques diferenciados en las investigaciones sociales, pero que pueden utilizarse juntos.

Revisemos primero cada uno de ellos para efectuar después algunas consideraciones epistemológicas en

torno a los mismos.

Un clásico manual de metodología como el de Sampieri Roberto y otros<sup>43</sup> plantea

*“A lo largo de la historia de la Ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento tales como el Empirismo, el Materialismo Dialéctico, el Positivismo, la Fenomenología y el Estructuralismo, las cuales han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. No se profundizará por ahora en ellas (...) sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX tales corrientes se han polarizado en dos enfoques principales: **el enfoque cuantitativo** y **el enfoque cualitativo** de la investigación” Sampieri, y otros; 5: 2003)*

Podemos inferir de este párrafo que diversas corrientes teóricas (que los autores enuncian como corrientes de pensamiento) sostienen diversas perspectivas frente a lo social y que de dichas perspectivas se desprenderá la utilización de uno u otro enfoque.

Cuando decimos perspectivas frente a lo social, se suelen presentar dicotómicamente en dos dimensiones de corte teórico en una de ellas encontramos que la concepción de lo social prioriza la importancia de la estructura frente a los sujetos o por el contrario una perspectiva que entiende que en el análisis de lo social debe priorizarse a los sujetos sociales por sobre la estructura.

<sup>43</sup> Hernández Sampieri, R. et al. 2003 “Metodología del investigación” Mc. Graw Hill México

En Sautu encontramos las siguientes distinciones entre ambos

#### *Metodología cuantitativa*

*La investigación cuantitativa, cuyos modelos son la encuesta y el análisis estadístico de datos secundario, se apoya en el supuesto de que es posible y válido abstraer aspectos teóricamente relevantes de la realidad para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, de constantes que sostengan generalizaciones teóricas. Cuando el interés del investigador se centra alrededor de dimensiones específicas de la realidad, como son la concurrencia/no concurrencia, el número de años de permanencia en el sistema escolar, y la importancia de la educación recibida para acceder a un empleo, corresponde plantear una investigación cuantitativa. Asimismo, si se desea establecer si diferentes tipos de personas, que habitan distintos lugares, o que provienen de diversas familias, son distintas también en su nivel de educación, concurrencia o logro escolar: o cuando las dimensiones son específicas y el número de involucrados es grande, también en estos casos corresponde diseñar una investigación cuantitativa.*

*Representatividad estadística, operacionalización, regularidades/pautas, generalidad son ideas propias de la metodología cuantitativa. (Sautu, R.; 56:2005)*

#### *Metodología cualitativa*

*La investigación cualitativa, cuyos modelos son el método etnográfico y el análisis de textos, se apoya sobre: la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad.*

*¿Qué temas nos demandan la búsqueda de una respuesta holística que respete la perspectiva de los propios actores? Aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela) y en los que sea*

*necesario conocer cómo funciona el conjunto; los estudios en los cuales se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo, y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar.*

*Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas (Sautu, R.; 56:2005)*

En el caso de las tesis y sus problemas de investigación de la licenciatura bajo estudio, encontramos que giran bajo ambos paradigmas, es así como lo que Sautu llama regularidades suelen ser investigadas ligadas a las prácticas deportivas y a sus consecuencias. En las mismas hallamos metodologías cuantitativas con análisis estadísticos.

Por el contrario en aquellas investigaciones que se acercan al mundo de lo social y a las representaciones sobre éste, pensamos por ejemplo en los ámbitos educativos, se prioriza un abordaje cualitativo, que nos acerque a conocer esas representaciones para poder analizarlas adecuadamente. Aunque esto último no niega la posibilidad de conjugar ambas perspectivas.

Vale adelantar que existen “muchas” confusiones en este tipo de abordaje, al interior de las Ciencias Sociales y que el seminario en cuestión no aclaró mucho el panorama, sino que más bien lo “oscureció”.

Si bien Sautu habla de método etnográfico, nosotros preferimos hablar de perspectiva socio antropológica<sup>44</sup> ligada a lo que hasta el momento hemos nombrado (junto con los autores que hemos venido trabajando) como cualitativo.

Según De Souza Minayo la discusión en torno a los métodos cualitativos y cuantitativos en el abordaje de lo social se ha dado de manera inadecuada, pues la dicotomía que se establece en la práctica, de un lado deja al margen de relevancias

---

<sup>44</sup> Achilli, E. 2005 “Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio”. Laborde Editor. Rosario.



y datos que no pueden ser contenidos en números, y de otro, a veces contempla los significados subjetivos desconociendo u omitiendo a realidad estructurada<sup>45</sup>.

Creemos que agregar a la palabra cuantitativo la palabra extensivo y a la palabra cualitativo la de intensivo, puede ayudar a clarificar / entender las diferencias sustanciales entre ambos abordajes.

Es así como en el primero intento abordar *extensivamente* un problema de investigación o mejor expresado construyo un problema de investigación pasible de ser conocido a partir de un abordaje que prioriza la medición y la generalidad de fenómenos.

En el otro, en el denominado cualitativo, construyo un problema de investigación que pretende priorizar un acercamiento *intensivo*, en el que prevalecerá un conocimiento de significados compartidos por aquellos que pueblan mi horizonte de interés.

Según De Souza Minayo esta discusión entre “lo cuantitativo” versus “lo cualitativo” tiene su origen en las diferentes formas de percibir la realidad social es así como la principal influencia del positivismo en las ciencias sociales fue la utilización de términos tipo matemáticos para la comprensión de la realidad y el lenguaje de variables para especificar atributos y cualidades del “objeto de investigación”.

Hallamos como los fundamentos de la investigación cuantitativa en Ciencias Sociales son los propios principios positivistas clásicos según los cuales:

*a) el mundo social opera de acuerdo a leyes causales;*

*b) el fundamento de la ciencia es la observación sensorial;*

*c) la realidad consiste en estructuras e instituciones identificables en cuantos datos brutos por un lado, creencia y valores por el otro. Estos dos órdenes son correlacionadas para entregar generalizaciones e irregularidades;*

*d) lo que es real, son los datos brutos considerados datos objetivos; valores y creencias son realidades subjetivas que sólo pueden ser*

---

<sup>45</sup> De Souza Minayo, C. 2004 Op.Cit.

*comprendidas a través de los datos brutos. Hughes en De Souza Minayo; 27:2004)*

Localizamos un pseudo sustento epistemológico en la cuestión de lo cuantitativo ya que el mismo trae consigo el problema (y la solución) de la *objetividad*, pues (parecería que) sólo lo numérico garantiza alcanzar esa objetividad.

Los números se revisten de un aura de neutralidad y objetividad que difícilmente logre mostrar la “real” construcción que hay detrás de los mismos; decimos esto porque los números en Ciencias Sociales son elaborados por los investigadores, no son manzanas que cortamos de un árbol.

Asumiendo clara noción de ello, logramos demostrar que ellos (los números) al igual que las palabras (símbolos) son *acercamientos* que el investigador hace a la realidad que desea conocer. Y como tales (como acercamientos) son ambos tentativos, provisorios, sujetos a debate.

De Souza Minayo expresa que los datos relativos a la realidad social serían objetivos, (para aquellos que los endiosan como tales) como si producidos por instrumentos patronizados, apuntando a eliminar fuentes propensiones de todos los tipos y a presentar un lenguaje observacional neutro. El lenguaje de las variables les entregaría la posibilidad de expresar generalizaciones con precisión y objetividad<sup>46</sup>.

No estamos diciendo que en la realidad social no hay números que investigar, por ejemplo si pensamos nuevamente sobre la desnutrición infantil en Argentina necesito acceder a la estadística al respecto, pero esa estadística poco me dirá del porqué de la realidad socioeconómica de las familias afectadas por esa desnutrición, si no la interrogo en función de otros intereses.

Los números por sí mismos no son más objetivos que las palabras. Además consideramos que hay sucesos de la realidad social que no pueden ser conocidos ni explicados exclusivamente con la estadística.

No negamos el rol (o la función) de los números en investigación social, sólo consideramos que hay que saber hacer hablar a los números, de la misma manera

---

<sup>46</sup> De Souza Minayo, C. 2004 Op.Cit.

que a las personas, pues los mismos no hablan por sí solos, estando siempre contruidos y legitimados (o no) por personas.

El eje central para algunos autores en Ciencias Sociales y en sus metodologías es el par: *objetividad vs. subjetividad*; estando el primero asociado irremediamente a las *metodologías cuantitativas* y el segundo a la *perspectiva cualitativa*.

Si los números (creen muchos) le dan a las Ciencias Sociales el estatuto de objetiva, por ende de científica, la subjetividad (tanto del investigador, como de los sujetos investigados como del mundo social en el que estos se desenvuelven) la ligan irremediamente al mundo de la relatividad, o la subjetividad.

Es así que, es en relación a la perspectiva cualitativa que encontraremos el concepto de *subjetividad*, esta no sólo remitida a los propios sujetos que la Ciencia Social quiere estudiar, sino también a la propia subjetividad del investigador.

Queremos aclarar (aunque suene obvio y elemental) que todo investigador está atravesado por su propia subjetividad, tanto en el campo de las Ciencias Naturales como en las Sociales, lo que ocurre (o muchos piensan que ocurre) es que muchos de los fenómenos que estudian las Ciencias Naturales no afectan la subjetividad del investigador de la manera en que sí la afecta el mundo social. Digamos que si investigo amebas estas no pueden dialogar conmigo y muchos menos poner en entredicho mis teorías sobre ellas.

Pero unos y otros son humanos y como tales no pueden neutralizar por completo sus sentimientos/contradicciones a la hora de investigar.

Bajo la otra perspectiva, la cualitativa, se prioriza un acercamiento *intensivo* a una realidad social que construiré como problema de investigación. Por *intensivo* estamos entendiendo la atención dispensada a un “escenario social” que nos interesa abordar desde la perspectiva de algunos de los sujetos sociales que lo pueblan.

Hay varias teorías sociales que expresan querer conocer la realidad bajo este tipo de abordajes, suele vinculárselas al paradigma que hemos visto como de *la comprensión*.

Sautu liga estas teorías al abordaje de lo que ya hemos denominado como “acción social”

*“Las teorías de la acción son aquellas que consideran que el estudio de la acción humana es el más importante, tal vez el único, objeto de la sociología. En ellas la acción, a diferencia de la conducta, contiene significados subjetivos para el actor (...) Las investigaciones que utilizan teorías de la acción social como de Weber, la Fenomenología, la Hermenéutica, el Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología focalizan su objetivo de investigación en la acción e interacción social y sus significados subjetivos e interpretaciones. Se diferencian así de los estudios focalizados en la estructura social que se interesan en patrones recurrentes de comportamiento y en interrelaciones entre elementos del sistema social” Sautu, R.; 33:2005*

Sautu diferencia fuertemente *estructura social* de *acción social*, ya que según la autora, existen temas o intereses investigativos que están focalizados en fenómenos o procesos que definiremos teóricamente como pertenecientes al dominio de la acción social o de la estructura social. O de dicho de otra forma, estamos interesados en esos temas por nuestra identificación o preferencia por determinada teoría social.

Aquí agregaríamos que son las formaciones disciplinarias las que alimentan (fuertemente) la inclinación por algunas teorías en contra de otras. Sin embargo creemos que ni la estructura social existe sin la acción humana, ni la acción humana puede desligarse del condicionante de la estructura social. De allí que no sustentemos la distinción dicotómica de métodos sino la intención de la complementación y /o articulación.

Así sostenemos la no existencia de *métodos ideales* que aplicamos sin distinción a objetos o problema de investigación, sino que existen métodos y estrategias acordes al objeto de conocimiento, esto implica que lo que debemos procurar / mantener es la coherencia entre la pregunta central de nuestra investigación con el abordaje más adecuado de la misma. Es así como la metodología se derivara de la pregunta central de nuestra investigación; y la misma será la que nos guiará/orientará para “construir” nuestro problema de investigación.

Desde esta perspectiva teórica en torno a las habilidades investigativas llegamos a la definición de “*investigación*” es así que entendemos a esta, apoyándonos y siguiendo las definiciones que Sautu da de la misma, expresando que la estructura argumentativa de una investigación está constituida por bloques teóricos que están unidos por una argamasa de variados grados de densidad y consistencia.

Algunos de esos bloques teóricos tienen consecuencias observacionales. En el contexto de una investigación, en términos genéricos, denominaremos teoría a: primero los supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido; segundo, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico; tercero, las proposiciones y conceptos derivados de teorías de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja; cuarto, las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos de evidencia empírica; y quinto, las hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, e inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos.

Estos constituyen los bloques teóricos que, articulados entre sí, sostienen la estructura argumentativa de una investigación y operan como el núcleo de cada una de sus etapas. La argamasa que los vincula entre si está conformada por los nexos lógicos mediante los cuales cada etapa se deriva de las anteriores. Este aspecto sutil y complejo, aunque no esté especificado, hace a la validez del estudio<sup>47</sup>.

Esto último es importante contextualizarlo trascendiendo nuestro objeto de estudio, Wainermann y Sautu<sup>48</sup> ya hace unos años planteaban que en investigación “se hace como que” se comparte la valoración de la investigación, se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que, se sabe evaluar proyectos e informes de investigación. Las conclusiones de ese libro eran tajantes, hay un fracaso en la formación de investigadores sociales, que Wainermann, explicaba en tanto “*no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas de investigación si no se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el*

---

<sup>47</sup> Sautu, R. Op.Cit.

<sup>48</sup> Wainermann, C. Sautu, R. (Comp.) Op.Cit.

*“maestro/a”. Esto es así, porque hay “algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigado”*

Acordamos con las autores pero creemos que algunas líneas generales de construcción de investigaciones, que en el caso de las tesis de grado no llamaríamos “científicas” pero obviamente tampoco “vulgares” deben y pueden ser enseñadas en seminarios de metodología de la investigación, para que desde allí, puedan gestarse coherentemente las respectivas tesis, con apoyo de los tutores que los alumnos elijan para supervisar y guiar sus investigaciones.

Sautu nos plantea que *la investigación social* es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable.

El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de investigación<sup>49</sup>.

### **Perspectivas macro o microsociales**

Retornando a los postulados de Sautu<sup>50</sup> vemos que vincula la perspectiva cuantitativa a abordajes macro sociales y la perspectiva cualitativa a abordajes micro sociales. Para la autora la *investigación social* es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. De allí que se infiera que en toda investigación están presentes tres elementos que se articulan mutuamente: marco teórico, objetivos y metodología.

Sautu concibe al *marco teórico* como un corpus de conceptos de diversos niveles de abstracción que articulados entre sí orientan la forma de aprehender la realidad.

---

<sup>49</sup> Sautu, R. 1997 “Acerca de qué es y no es investigación científica” en Wainerman y Sautu (comp.) Op.Cit.

<sup>50</sup> Sautu, R. 2005 Op.Cit.

Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende abordar.

Sautu diferencia tres niveles en *la teoría* en relación a la mayor o menor abstracción de la misma, en el mayor nivel de abstracción ubica los *supuestos paradigmáticos*, estos están en relación con postulados epistemológicos del investigador y podríamos enunciarlos en torno a:

- Concepción sobre la ciencia
- Concepción de lo social
- Concepción de los sujetos intervinientes en lo social.

Punteamos esto porque hay una vinculación estrecha (no por eso explícita o visible) entre cómo concebimos al conocimiento científico y el abordaje de la realidad social. Esta concepción está fuertemente vinculada y sustentada en las disciplinas y en sus desarrollos teórico-metodológicos. Si la sociedad es concebida con las mismas regularidades que el mundo de la naturaleza es obvio que buscaremos en ella esas regularidades con los mismos (o aproximados) métodos con que las Ciencias Naturales investigan/explican el mundo natural. Además imaginaremos que los sujetos sociales son pasibles de ser conocidos a partir de la búsqueda de regularidades y constancias en sus conductas/acciones.

*“Las corrientes de pensamiento tienen su historia, dirigen una visión de mundo y tienen que ver con la realidad social compleja donde fueron generadas y que ellas intentan expresar.(...) Ellas representan no sólo diferentes posibilidades de análisis, sino también una lucha ideológica que a su vez, tiene que ver con la lucha política más amplia en la sociedad.” De Souza Minayo; 17:2004)*

Expresamos que detrás de *posiciones teóricas* que derivan en *decisiones metodológicas* hallaremos *posiciones epistemológicas* que a su vez derivan de *posiciones ideológicas*, no de una manera unilineal sino a través de múltiples compromisos, tanto disciplinares como personales de los investigadores que llevan a cabo investigaciones sociales.

Formulamos que en la Educación Física hay dos grandes líneas de investigación, una de ellas ligada a la perspectiva cuantitativa y orientada hacia las investigaciones sobre deporte, ejercicios, rendimientos, etc. Que basa sus estudios en los desarrollos teóricos de las Ciencias Naturales, y que busca en la investigación regularidades y pautas generalizables.

Y la otra vinculada a estudios sociales sobre todo en los ámbitos educativos, que pretende conocer dimensiones socioculturales o pedagógicas de éstos.

Hasta aquí nuestra perspectiva epistemológica desde la cual intentamos analizar el seminario y sus contenidos.

## **La formación en investigación**

### **De Formaciones en investigación: lineamientos conceptuales**

Hemos encontrado que Moreno Bayardo, M.G.<sup>51</sup> asumió conjuntamente con su equipo de investigación a “la formación para la investigación” como objeto de estudio, una de sus primeras investigaciones en este campo temático fue orientada por los siguientes interrogantes: ¿de qué naturaleza son los aprendizajes a propiciar en los procesos de formación para la investigación? ¿Se trata de una formación que ha de desarrollar habilidades? ¿Cuáles? ¿De qué tipo? Se buscaba responder a esas preguntas para alcanzar dos objetivos: identificar las habilidades cuyo desarrollo haya de ser propiciado en la formación en investigación y construir un perfil de habilidades investigativas como foco de atención para presentar a los formadores de investigadores educativos.

Esta línea de análisis trabajada por Moreno Bayardo se nos presenta como fundamental en nuestra investigación, es así que tomamos a la *Formación para la investigación*, siguiendo a Moreno Bayardo<sup>52</sup> como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como

---

<sup>51</sup> Moreno Bayardo, M.G. “La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades” en [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net) visitado el día 10/10/05

<sup>52</sup> Moreno Bayardo, M.G. “Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación” en Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE en [www.forolatino.org](http://www.forolatino.org) visitado el día 9 de octubre 2005.



mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*.

No es el caso de los alumnos bajo estudio, sino más bien la posibilidad de que a partir de un seminario en particular (y de la licenciatura en general) aprendan un esquema para iniciar una investigación.

Siguiendo con Moreno Bayardo así entendida la *Formación para la investigación* es un proceso que supone una intencionalidad, pero no en un período definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y desde luego en forma continua a los largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz dentro y fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador.

*La formación para la investigación* va teniendo diferentes énfasis y realizándose con apoyo en diversos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta, el cual tiene que ver con las necesidades y expectativas de los sujetos involucrados en dicha formación. Es diferente formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión, tarea que aquí se reconoce con la expresión “*formación de investigadores*” que a quién necesita dicha formación ya sea como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación, o bien como mediación para internalizar estructuras de pensamiento y acción que le permitan resolver problemas y en general lograr mejores desempeños en la vida cotidiana.

Con la expresión *formación de investigadores* se hace referencia a un proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; se trata de un proceso de doble dimensión: personal e institucional, que tiene lugar no sólo en el marco de programas educativos formales, que se propicia fuertemente en la práctica asociada a investigadores en activo y al que no se le puede ceñir una temporalidad específica o a modalidades únicas. El sentido más estricto de la

*formación para la investigación* aquí denominado *formación de investigadores*, es precisamente el de preparación de personas que pretenden dedicarse profesionalmente a una actividad particular que es la investigación.

No es el caso específico de los profesores de EF que inician la licenciatura, pero sí es una “condición curricular” de la oferta académica, de allí que nos interese “revisar” la formación para la investigación representada en el seminario bajo estudio.

En las lógicas de investigación encontramos una diferenciación entre lo que se concibe como pasos a seguir entendida desde una lógica de dominio de ciertos contenidos a lo que puede ser una lógica de desarrollo de habilidades, con la idea de procesos y operaciones que se dan en la generación de conocimientos. La formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas.

Por *habilidades investigativas* se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se despliegan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que este pueda realizar *investigación de buena calidad*<sup>53</sup>.

Podemos decir que las tesis si bien no pueden constituirse como Investigaciones Científicas podrían plantearse como “investigaciones de buena calidad” y la única posibilidad de lograrlas será a partir de una “educación de calidad” en la propuesta general (estamos refiriéndonos a la licenciatura) que sustenta la diferencia entre un profesor de EF y un licenciado, pues éste último estaría aprendiendo el “oficio” de investigar, no sólo durante el seminario de Metodología, sino en el resto de las materias curriculares, pues serán estas últimas las encargadas de otorgarles una base conceptual de la disciplina sin la cual la metodología poco podrá hacer.

---

<sup>53</sup> Moreno Bayardo, M.G. Op.Cit.

Concebir *la formación para la investigación* entendiendo que *el perfil de las habilidades* construido como producto (entre otros) de la investigación referida, aporta una visión estructurada e interrelacionada de las *habilidades que pueden constituirse en eje central* de la formación para la investigación, sin descartar, desde luego, la necesidad de que el investigador en formación tenga una inmersión profunda en el campo de conocimiento en el que investiga y cultive además los rasgos personales y las actitudes que necesita desarrollarse en forma paralela a las *habilidades investigativas*<sup>54</sup>.

## De Experiencias y Apropiaciones

Nos interesa remarcar qué estamos entendiendo en primera instancia por *experiencia* para después ligar esa noción con la realidad educativa que genera este tipo de aprendizajes a distancia.

Siguiendo a Geertz<sup>55</sup> podemos diferenciar la *experiencia próxima* de la *experiencia distante*; si bien vale aclarar que Geertz trabaja sobre la distinción creada por el psicoanalista Heinz Kohut retomamos en nuestra tesis sus definiciones sobre ambos conceptos.

*“Poco más o menos, un concepto de experiencia próxima es aquel que alguien - un paciente, un sujeto cualquiera, o en nuestro caso un informante- puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan, etc., y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuese aplicado de forma similar por otras personas. Un concepto de experiencia distante es, en cambio, aquel que los especialistas de un género u otro –un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote, o un ideólogo- emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos” (Geertz; 75:1994).*

---

<sup>54</sup> Moreno Bayardo, M.G. “La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades” en [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net). Visitado el día 7 de octubre de 2005.

<sup>55</sup> Geertz, Cl. 1994 “Desde el punto de vista del nativo” en “Conocimiento local” Paidós Básica. Barcelona

Los estudiantes de esta modalidad fueron construyendo a lo largo de la cursada de la licenciatura una experiencia próxima sobre la misma que iba orientando sus estudios, sus maneras de encarar los distintos seminarios y para finalizar; la elaboración de su tesina, esto nos sitúa en priorizar la palabra de los estudiantes y tomar a la misma como experiencia próxima.

Ligar esta noción de experiencia próxima a los ámbitos educativos implica sumarle el concepto de experiencia educativa, y es en relación a ésta que retomaremos la noción que Rockwell<sup>56</sup> ha trabajado si bien en torno al universo escolar, en nuestro análisis intentaremos trasladarla al plano del universo educativo a distancia.

La experiencia escolar cotidiana para Rockwell es transmitida a través de un proceso real, complejo, que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, métodos y contenidos que se exponen en un programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las interacciones institucionales que se desarrollan en el proceso escolar.

Rockwell diferencia con fines analíticos el currículum oficial de una institución educativa de la práctica educativa concreta de esa institución y es en la síntesis de ambos plasmada en una cotidianeidad escolar determinada que se van a desarrollar las *experiencias formativas* concretas de los sujetos que pueblan dicha institución, entendiendo por sujetos que pueblan dicha institución tanto a los alumnos como a los maestros y directivos de la misma.

Esta distinción entre *experiencia próxima* – *experiencia educativa* y *experiencia formativa* es central en nuestra investigación, pues nos servirá de guía analítica para ir trabajando con los decires de los estudiantes de la licenciatura.

Siguiendo con Rockwell<sup>57</sup> distinguir entre los contenidos curriculares explícitos de la licenciatura, más específicamente, con los materiales del Seminario de Metodología de la Investigación y los aprendizajes concretos que los estudiantes han hecho de los mismos nos sitúa en el plano de entender que, los procesos de aprendizaje en los educandos se estructuran bajo una lógica propia que no siempre coincide con la

---

<sup>56</sup> Rockwell, E. (coord.) 1997 “La escuela cotidiana” Fondo de Cultura Económica México.

<sup>57</sup> Rockwell, E. Op.Cit.

del educador, pues cada sujeto selecciona, integra interpretando a su manera los elementos que se presentan en el aula, pudiendo incluso construir conocimientos que trascienden o contradicen los contenidos transmitidos oficialmente.

Debemos sumar a estas definiciones conceptuales la particularidad de nuestro objeto de conocimiento: la educación distancia, el tipo de experiencias que esta brinda nos ubica en un lugar diferenciado frente a los abordajes sobre educaciones tradicionales.

*“...se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten”<sup>58</sup>.(Litwin, E. 15: 2000)*

De allí que definir estas *situaciones no convencionales* fue necesario e imprescindible para nuestra investigación. Pues reiteramos que la clásica aula presencial se reemplazó por aulas satelitales, en donde el aula de transmisión de la clase estaba poblada por estudiantes pero también estaban las otras aulas, que a la distancia presenciaban y podían participar de la clase. El tipo de interacciones generadas son esto que Litwin más arriba denominó como *situaciones no convencionales* de enseñanza.

Además si bien hablamos de procesos de enseñar y de aprender, nos parece muy interesante el aporte de Contreras Domingo<sup>59</sup> quién entiende “por *procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje*”.

Contreras Domínguez pretende resaltar tres dimensiones que caracterizan la realidad de la enseñanza:

a) los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiendo así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, confiriéndoles un sentido social.

---

<sup>58</sup> Litwin, Edith (compiladora); “La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa”, pág. 15.

<sup>59</sup> Contreras Domingo, J.1994 “Enseñanza, currículum y profesorado” De Akal Ediciones. Madrid.

b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, entendiendo que esta comunicación siempre es intencional. Dicha intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.

c) El sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. Aclarando que no implica entender que la expresión “hace posible el aprendizaje” implique tender a determinados logros del mismo. Aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso.

Vale aclarar que, siguiendo a Litwin<sup>60</sup> resulta relevante analizar la permanencia que mantuvo durante años el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como un mismo proceso que diera cuenta de una simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber determinado todas las discontinuidades y las divergencias de dos campos disciplinarios constituidos en procesos muy diferentes.

En este sentido en esta tesis, entenderlo como dos procesos diferenciados implica pensar que la enseñanza está ligada a la práctica de la misma, y esta práctica, siguiendo con Litwin, presupone una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular realizando un recorte disciplinario subjetivo, desde sus historias, perspectivas y obviamente, sus limitaciones.

Para Litwin distinguir las prácticas de la enseñanza nos ubica en la distinción entre buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.<sup>61</sup>

En nuestra investigación estos dos procesos de la *enseñanza y el aprendizaje* (o de las enseñanzas y los aprendizajes) cobra un sentido particular pues en el ámbito de la educación a distancia ese proceso está diferido y demorado por lo que hemos denominado como “mediaciones pedagógicas” estas se refieren

---

<sup>60</sup> Litwin, E. 1998 “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en Camilloni, A. y otros “Corrientes didácticas contemporáneas” Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

<sup>61</sup> Litwin, E. 1998 Op.Cit.

*“al conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje”* <sup>62</sup>

Las *mediaciones pedagógicas* más comunes en la modalidad bajo estudio son los materiales escritos o en soporte informático, las plataformas on-line, el uso del correo electrónico, etc.

Estas *mediaciones pedagógicas* influyen y condicionan las *experiencias educativas* de aquellos sujetos que han optado por la *educación a distancia*.

Esta *modalidad educativa*, con el auxilio de distintas *mediaciones pedagógicas*, promueve el aprendizaje y la enseñanza diferida en el tiempo y en el espacio, por lo que permite acceder a la educación a muchas personas que se encuentran, o bien alejadas de las grandes ciudades o bien imposibilitadas de asistir varias horas diarias a clase por cuestiones familiares o laborales, etc.

Hemos intentado exponer en este capítulo el principal soporte de nuestra tesis, la perspectiva teórica desde dónde interpretaremos “el material” bajo estudio.

En el capítulo que sigue expondremos nuestra historia laboral en la propuesta, para desde allí situarnos bajo la perspectiva analítica metodológica que atraviesa el escrito.

---

<sup>62</sup> Beatriz Fainholc 1999. Op.Cit.

## CAPÍTULO 3

“Historizarse a uno mismo dividiendo el pasado en períodos no es una tarea en la que uno se sienta cómodo. Resulta difícil, no por la razón obvia de que cuanto más te alejas del principio más cerca estás del final, sino porque hay demasiadas formas de hacerlo; cualquiera en particular parece arbitraria, apoyada en poco más que en una conveniencia narrativa. Si te limitas a relatar aquello que has sido y has presenciado, entonces no importa demasiado”

Geertz, Cl.

### **Nuestra experiencia docente en la modalidad: de lecturas pedagógicas y de apropiaciones metodológicas**

En este apartado trabajaremos en primera instancia la presentación de la propuesta académica a partir de nuestra inserción laboral en la misma. Y en una segunda instancia explicitaremos la perspectiva metodológica que sustenta a la tesis.

Nuestra experiencia será discriminada en tres momentos, que estructuran la historicidad de la propuesta y sus distintas dinámicas organizacionales:

- primer momento (año 1999) es producto del inicio de nuestra actividad docente (seminario de Antropología) en la propuesta anterior, esto es en la licenciatura dictada de manera intensiva de manera presencial, los fines de semana.
- Segundo momento (año 2000/2003) es el que nos encuentra frente al desafío de escribir materiales pedagógicos y dictar el seminario vía televisión.
- Tercer momento (año 2004) es como docente del seminario metodología, y además encargada de supervisar, evaluar las tesinas y los planes de tesina entregados. Paralelo a ello, quedamos encargados de la dinámica de talleres de redacción de ambos escritos. Los talleres constaron de un encuentro presencial y un seguimiento a posteriori de los mismos a distancia, mediados por el correo electrónico.

Trabajaremos en este capítulo con los correos electrónicos como corpus documental, desde los que nos aproximaremos a las instancias de inicio, desarrollo y continuidad de esta propuesta educativa a distancia.



## Primer momento

No podemos pensar nuestra experiencia docente sin la modalidad bajo estudio porque tres años después de egresada, la primera titularidad<sup>63</sup> y el primer “enfrentamiento” áulico universitario fue en el cursado semipresencial de la carrera de licenciado en EF de la universidad bajo estudio.

El dictado se efectuaba en cuatro clases, los días viernes y sábados. El día viernes consistía en una primera clase de tres horas de duración (18 a 22hs) y los días sábados de 8hs a 18hs.

Había dos comisiones de más cincuenta alumnos, que se correspondían con los docentes de EF de mayor antigüedad y “renombre” de la región. Esto implicó “pararnos” frente a docentes con trayectoria profesional en el campo de la docencia que fueron nuestros primeros “jueces” en la evaluación de nuestro desempeño.

Es así que este “enfrentamiento” estuvo signado por el aprendizaje de sostener “una clase” de casi 10 hs de duración. Esta situación áulica forzada por el tipo de modalidad y dictado que ella proponía, en términos pedagógicos<sup>64</sup> es “agobiante”, tanto para el docente como para los alumnos que se ven forzados a “una escucha/participación” maratónica.

En nuestro caso particular fue un “desafío” interesante que, sumado al desconocimiento “absoluto” en los alumnos de los contenidos disciplinares (Antropológicos) que debíamos presentar gestó ambientes fructíferos en “la clase”.

Los exámenes fueron instancias de aprendizajes mutuos, ya que a pesar del alto número de alumnos fueron tomados bajo la instancia oral; quedándonos horas y horas en dicha instancia, y aprovechando el momento no sólo para “evaluar” sino para profundizar mutuamente aprendizajes, miradas, escuchas sobre la Antropología y la Educación Física.

---

<sup>63</sup> En la Facultad de Humanidades y Artes me desempeñaba como primero Auxiliar de 1º, y luego JTP de la cátedra Metodología (orientación sociocultural) de la Carrera de Antropología.

Es en esta facultad donde soy titular de un seminario, de construir un programa, dictar las clases teóricas, etc.

<sup>64</sup> Dejamos a los expertos en educación el análisis más pedagógico de la propuesta, pues excede nuestra formación académica y excede además el eje central de esta tesis.

Pues nuestra propia expectativa en torno a la enseñanza de la Antropología en lugares “difíciles” expresaba que

*“Es conocido que la A. como disciplina está siendo convocada en diferentes carreras académicas, a veces esa convocatoria es meramente ‘formal’: aquellos que diseñan currículas por motivos varios consideran “pertinente” la inclusión de nuestra disciplina. Sin embargo esto nos abre a caminos que más allá de lo que implican laboralmente nos posicionan en un lugar social de compromiso. Los saberes que la A. a lo largo de toda su historia disciplinar ha venido acumulando (con sus debidas contradicciones y fracturas) son potencialmente ‘perturbadores’ para el ‘orden social constituido’. Creemos que en estos ámbitos, como el dictado de un Seminario en la licenciatura en E.F., la A. puede presentar una visión sobre la vida cotidiana sacudiendo las “certezas incuestionables”. Problematizar las mismas implica la posibilidad de acceder a universos de significado ignorados desde otros lugares y, en el plano de la educación formal, fomentar espacios más democráticos e igualitarios en un “mundo” cada vez más desigual y habitado por “otros” próximos.”<sup>65</sup>*

No era una “tarea menor” en un contexto nacional signado por los discursos más “duros” del neoliberalismo.

Quizás podríamos cerrar la síntesis de lo “aprendido” ese año con palabras de los profesores expresadas en el encuentro de examen<sup>66</sup>

*“Si bien no estamos en condiciones de realizar un estudio antropológico, a partir de los nuevos conceptos y contenidos que medianamente podemos manejar, encontramos que contamos con herramientas para conocer a nuestros grupos, escuela, comunidad, a través de la observación, con una visión diferente. Esto no significa que los cambiemos, sino que lo conozcamos, simplemente... luego como docentes reflexionaremos y veremos que podemos hacer.”*

*“Re-pensar la E.F. desde una visión integradora que aspire a asumir y a respetar la diversidad en los ámbitos del sujeto-cuerpo y el movimiento son los protagonistas del aprendizaje; nos conduce a disponer de los aportes de otras disciplinas de investigación. La A. permite que su carácter global y comparativo una nueva perspectiva de investigación en E.F.”*

---

<sup>65</sup> Cámpora E. / Crespi R. 2000 “La antropología jugando de visitante” Ponencia presentada en el CAAS Mar del Plata septiembre del 2000.

<sup>66</sup> Contamos con esas opiniones de los alumnos, pues grabamos los primeros exámenes de esas cohortes.

## **Segundo momento (2000/2003)**

### Año 2000

Al año siguiente se abre la modalidad a distancia, paralela a la continuidad de la primera forma semipresencial. El coordinador de ambas propuestas ubica nuestro seminario en los primeros lugares, ante la negativa del resto de los docentes de “inaugurar” las clases televisadas, prefiriendo estos esperar el “dictado” de otros seminarios.

Así fue como el seminario de “Antropología” quedó ubicado en el segundo lugar de largada del cronograma del primer año (2000) en el formato a distancia.

Las instancias de organización fueron claramente diferentes a la ordenación de las clases “maratónicas” de la modalidad “semi presencial”, pues debíamos escribir un cuadernillo con los principales temas a desarrollar en el cursado “satelital”; además de preparar las clases para su desarrollo frente a las cámaras, en donde dispondríamos de 2 horas reloj para su desarrollo en el lapso de seis encuentros.

El primer cuadernillo fue “tímidamente” escrito, era nuestra primera experiencia en volcar por escrito (trascendiendo las escrituras de programas de asignaturas) contenidos teóricos disciplinares.

En relación a la preparación del “momento televisado”, pensado como “la clase”, diagramamos exponer una unidad del programa del seminario por encuentro, esto implicó que trabajamos una unidad por encuentro y dedicamos la última instancia a sintetizar y repasar las cinco unidades.

Antes del primer llamado a examen se desarrolló una clase presencial, a la que asistieron gran cantidad de alumnos de zonas diversas y lejanas a la ciudad matriz de la propuesta.

Mientras construíamos nuestra propia lectura/aprendizaje de la docencia y sus límites y posibilidades, interactuábamos con los monitores de las aulas, pues ellos muchas veces se transformaban en “tutores” de los profesores de Educación Física, ya que les grababan las clases, enviaban sus preguntas, entre otras tareas.

El formato a distancia con la trilogía inicial de set de filmación, aulas satelitales, monitores y alumno; sumado al Centro encargado de supervisar materiales, fue un interesante “dispositivo áulico”, que en sí mismo podría haberse constituido en un

”objeto de estudio”, difícil de reconstruir en este momento, salvo a partir de la memoria de sus diversos protagonistas.

Previo al encuentro televisado, surge el tema de la redacción del cuadernillo, cuestión no menor, que se vio atravesada y en estrecha relación con las condiciones laborales y salariales de la modalidad.

De allí que muchos equipos docentes realizaran sólo dos cuadernillos, por el contrario para el seminario de Antropología escribimos nuevos textos, sustancial y ampliamente modificados en cada año de dictado del mismo. (2000/2002/2004/2006)

En relación a lo “salarial” los dos primeros años se abonó en relación a los “honorarios” de la propuesta presencial, en la misma se sumaban las horas de dictado y de corrección, que correspondían a unas 30hs horas cátedra, acreditándose además la presencia de un JTP con menos horas y menor sueldo.

Inicialmente ese cargo de JTP se llevó al formato “satelital”. Pero después no sólo el monto inicial fue bajando con el correr de las propuestas, sino que desaparece la figura del auxiliar.

Este no es un “detalle” menor, creemos que el mismo afectó considerablemente la calidad de la licenciatura y el compromiso/responsabilidad docente con su tarea pedagógica.

### Año 2001

Surge en escena el Centro a distancia que comienza a informar a los docentes de las nuevas instancias pedagógicas abiertas frente a las disímiles características instauradas. Es así que se convoca en abril del año 2001:

*“Nos es grato invitarlos a participar del Seminario-Taller **“Docentes ante la cámara”**”*

*El propósito del Seminario-Taller es brindar una capacitación a los docentes en el manejo del lenguaje televisivo mediante una aproximación teórico-práctica y el conocimiento en profundidad de los recursos técnicos de la televisión para su óptima utilización.”*

Luego del primer encuentro se insiste en:

*“Profesores/as asistentes al Seminario-Taller “Docentes ante la Cámara” Atendiendo a que en el primer encuentro surgieron algunas consultas (principalmente de quienes aún no han tenido experiencia en el dictado de clases satelitales) considero pertinente acercarles dos documentos.*

*El primero denominado “pautas material didáctico y clases satelitales.doc” que contiene algunas indicaciones importantes para la producción de presentaciones en Powerpoint y aclaraciones diversas relativas a formatos y modos de operar y planificar la clase satelital. El documento está en formato Word2000 (compatible con Word97) Un segundo documento: “tecnologica.zip” contiene comprimido el documento “tecnologica.pdf”. Este documento .pdf ilustra el sistema satelital, las características del aula emisora y las aulas satelitales y el funcionamiento de la clase en términos técnicos.”*

Es en esta etapa que se desplaza al primer coordinador, deslizándose la figura disciplinar del mismo, de un médico especialista en deportes, a un profesor (recién licenciado bajo la propuesta presencial, que sostenía vínculos laborales con la universidad a través del campo de deportes de ésta) de Educación Física.

Los alumnos superan ampliamente la centena y participan activamente en los procesos de enseñanzas y de aprendizajes.

### Año 2002

Aquí se produce el “primer recorte”, las clases “satelitales” se disminuyen en cuatro encuentros televisivos de dos horas de duración. El cuadernillo es revisado y reescrito con incorporación de textos propios que intentaban ir sintetizando las principales unidades del programa. Estas instancias de escritura fueron evaluadas continuamente por la dirección del Centro de educación a distancia de la universidad en cuestión.

Creemos pertinente reconstruir esos “contactos” porque a partir de ellos podremos evidenciar “el rol” del espacio académico bajo la modalidad a distancia en relación a las producciones de los docentes.

En el primer año de la propuesta no existieron casi contactos con el Centro a distancia, por el contrario en el año 2002 la coordinación del mismo sustentó con

nosotros un constante y profundo intercambio en relación a la producción/escritura del cuadernillo.

Intentaré revisar algunos “elementos” emergentes de la supervisión, que nos guiaran hacia una panorámica de la propuesta educativa a distancia en sus comienzos, con la finalidad de ir reconstruyendo la lógica pedagógica de la licenciatura a través del control y vigilancia del centro encargado del desarrollo de la licenciatura.

La coordinadora<sup>67</sup> en unos de sus primeros correos nos expresaba

*“Estuve leyendo tu material detenidamente y me pareció muy bueno, especialmente ahora que le has incorporado textos de tu autoría que enriquecen la propuesta significativamente.*

*Yo no había tenido oportunidad de leerlo el año pasado, porque supongo que lo trabajaste con (nombra dos miembros del equipo)*

*“Volviendo al tema de tu material y habiendo considerado lo que vos mismas planteas como una duda en relación a la incorporación de tus producciones, entiendo que lo más conveniente es que las intercales luego de cada Unidad. En ese caso, no sería necesario la referencia en el trabajo propiamente dicho al número de Unidad, sino simplemente el título del mismo.*

*Por lo tanto, los comentarios que tengo para hacerte en relación a tu material educativo es más bien de orden organizativo y de secuencia. Por eso, para ser bien gráfica, te voy a ir presentando la manera en que nosotros diseñamos los cuadernillos, para que vos me digas si coincidís con esta nueva estructura de secuencias que te propongo. Obviamente que todo esto queda a tu consideración, y en el caso que coincidas con alguna de ellas o con todas, vos lo "re-acomodas" y me volvéis a mandar el archivo.*

*Bueno Edith, todas estas cosas, son solo recomendaciones para que las tengas en cuenta si las consideras pertinentes. Así que no hay problemas si no las compartís. Pero en general intentamos que los docentes puedan alcanzar cada vez mejores niveles de producción escrita en materiales para la educación a distancia, y creo que ahora que vas a tener la oportunidad de realizar una segunda edición de tu material, vale la pena.*

*Desconozco el grado de profundización que te interesa que abordemos, dado que no hemos tenido la posibilidad de conversar o trabajar juntas, por eso sólo avanzo hasta este punto. Pero si te interesa, hay otras cuestiones que podríamos seguir conversando. Por ahora me quedo a la espera de tu respuesta en relación a estas sugerencias y si te parecieron oportunas.*

*Te mando un gran abrazo y espero tus noticias. Muchos cariños. Julia”*

---

<sup>67</sup> A quién rebautizaremos como Julia, ficcionalmente.

Hemos cercenado las partes “más técnicas” del mensaje, sin embargo se logra visualizar el retrabajo de lecturas y comentarios de Julia sobre las producciones escritas de la propuesta<sup>68</sup>.

Ya hacia el final de la supervisión del segundo cuadernillo nos expresaba la importancia de los materiales según la lógica del proyecto académico sustentado desde la universidad, conocer dichos argumentos nos será de utilidad a la hora de analizar los materiales producidos en el seminario, pero en este capítulo profundizaremos en la lógica de la propuesta a nivel general.

*“Tal como te comenté en el mail de ayer, me interesaba re-pensar con vos algunas cuestiones referidas a la presentación de los contenidos y a la importancia de actividades estratégicas en los materiales de educación a distancia. Antes de referirme particularmente a tu material, te voy a transcribir algunos párrafos de un documento que elaboramos a fines del año pasado para entregar a los docentes, a modo de Pautas y Sugerencias para la escritura de los materiales educativos (lo destacado en celeste son las citas textuales de ese documento)*

*El Programa de Educación a Distancia de la (nombra a la universidad) se desarrolla en esta etapa a través de la Red Educativa del (nombra la región de influencia) I. Esto implica contar con el recurso de clases satelitales que se receptionan en forma simultánea en ochenta localidades de la Provincia de (nombra cuatro provincias de la región centro).*

*Sin perjuicio de este valioso recurso, el material impreso sigue constituyendo el principal soporte para el aprendizaje del alumno. El cuadernillo (como se lo denomina comúnmente) constituye la propuesta de enseñanza del docente y debe constituirse en el material educativo central que garantice el aprendizaje por parte del alumno.*

*Es decir, las clases son complementarias al material. En el cuadernillo y la bibliografía debe estar incluido todo el desarrollo de los contenidos que se desean impartir a lo largo del curso.”*

Es en este contexto de explicitación de la jerarquía otorgada a los materiales, que comenzamos a co- gestar nuestra producción académico / pedagógica junto a Julia.

Para finalizar el seguimiento de nuestros escritos desde la coordinación, transcribo un extenso correo en donde se “señala” punto por punto las correcciones al manuscrito. Los fragmentos escritos con mayúsculas son las respuestas de Julia,

---

<sup>68</sup> Por lo menos de mis propias producciones, no sabemos mucho de las experiencias del resto del plantel docente.

que responde una a una nuestras preguntas<sup>69</sup> (que se encuentran en letra minúscula)

*“Julia Hola! lunes a la tarde, estoy trabajando en el nuevo cuadernillo. Te pregunto algunas inquietudes particulares/puntuales. Estoy con tus dos últimos correos. En el primero de ellos cuando me punteas todo por número de hoja correspondiente. En la primera sí yo tengo cómo fue el año pasado al impresión lo que pasa que creí que eso lo cambiaban allá cuando lo editaban. EFECTIVAMENTE, NOSOTROS LO HACEMOS DESDE EL DISEÑO, PERO ME PARECIO PERTINENTE EXPLICITARTELO PARA QUE VAYAS VISUALIZANDO DE QUE MANERA QUEDARA EL CUADERNILLO UNA VEZ IMPRESO. PERO AUN ASI, ME PARECIO IMPORTANTE IR PUNTUALIZANDO LOS CONTENIDOS DE CADA HOJA, PORQUE EN ALGUN SENTIDO SE IBA A MODIFICAR EL ORDEN DEL BORRADOR QUE VOS ENVIASTE. SOLO ESA FUE LA INTENCION DE PAUTAR CADA UNA DE LAS HOJAS.*

*En la hoja 2 no entiendo, si ya incorporé sólo el índice, pero cuando me decís ""si compartís esta idea, tendrías que incorporar en cada una de las unidades el nombre de tus textos" eso estaba realizado en el archivo que te envié, por unidad estaba detallado los textos incluidos los míos. Ahora yo te entiendo que es mejor que la bibliografía la incorpore al final de todo el cuadernillo y en líneas generales y no por unidad. EN ESTE PUNTO FUI YO LA QUE NO EXPRESE CLARAMENTE LO QUE QUISE DECIRTE: SON DOS CUESTIONES INDEPENDIENTES. UNA ES EL INDICE, ME PARECIO QUE SI COMPARTIAS LA IDEA DE INCORPORAR LOS TEXTOS DE TU AUTORIA INTERCALADOS AL FINALIZAR CADA UNIDAD, CONSIDERE QUE EL NOMBRE DE LOS TEXTOS DEBIA FIGURAR EN EL INDICE. OTRA CUESTION ES EL LISTADO DE LA BIBLIOGRAFIA QUE VOS COLOCAS AL FINAL DE CADA UNIDAD, Y QUE ME PARECE PERFECTO QUE LA INCORPORES ASI. LO QUE OCURRE ES QUE ANTES DE INICIAR EL DESARROLLO DE LA PRIMERA UNIDAD, VOS HABIAS HECHO UN LISTADO COMPLETO. A ESE ME REFERIA PARTICULARMENTE. EN CONCLUSION: DEJA EL LISTADO DE BIBLIOGRAFIA AL FINAL DE CADA UNIDAD Y SI QUERES TAMBIEN, HACER UN LISTADO GENERAL, TE SUGERIA QUE LA COLOCARAS EN LA ULTIMA PARTE DEL CUADERNILLO Y NO AL COMIENZO. PERO ES FUNDAMENTAL QUE HAGAS MENCION A LA BIBLIOGRAFIA CORRESPONDIENTE A CADA TEMA.*

*El año pasado se imprimió de las dos maneras, en un recuadro aparte en cada unidad estaba la bibliografía correspondiente y al final de todo el cuadernillo la bibliografía, nuevamente discriminada por unidad. ESTO ES LO QUE TE SUGIERO, QUE SI EN CADA UNIDAD YA MENCIONASTE LA BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA QUE CORRESPONDE A CADA UNA, EN EL LISTADO DEL FINAL, NO ES*

---

<sup>69</sup> Bajo ese formato fue enviado por la coordinadora.



NECESARIO MANTENER EL MISMO CRITERIO Y QUIZAS (TAL COMO FIGURA EN LA MAYORIA DE LOS TEXTOS) PODES ORGANIZARLA ALFABETICAMENTE.

A mi me parece (y es un parecer) que clarifica más la bibliografía por unidad discriminada que toda junta, porque digo esto. Si ellos se ponen a estudiar "deberían" hacerlo por unidad y si tienen marcado qué lectura va por unidad es más simple llegar a la misma. Pero puede ser un recurso no válido. Eso lo dejo a tu criterio. COMPARTO TOTALMENTE QUE ESTABLEZCAS LA BIBLIOGRAFIA POR UNIDAD, SEGURAMENTE DEBO HABERME EXPRESADO MAL CUANDO TRATE ESTE TEMA EN PARTICULAR.

Sigo, en la hoja n°3, me hablas de la fundamentación. Sí está separada en dos niveles, la parte en que aclaro con qué materias se conecta la mía fue un pedido expreso de la coordinación del proyecto o de uds. (no recuerdo). ESTA PERFECTO.

Lo que quiero preguntarte es (sino entendí mal) que debería hacer en este lugar todas las aclaraciones pertinentes a la materia... es así? SI, ES LO QUE YO LE DENOMINABA UN NIVEL MAS OPERATIVO. FIJATE QUE VOS MISMA INCLUISTE UN ULTIMO PARRAFO REFERIDO A LOS TRABAJOS PRACTICOS. BUENO, ADEMAS DE ESA ACLARACION, PENSA EN TODA OTRA QUE CONSIDERES PERTINENTE QUE LOS ALUMNOS TENGAN EN CUENTA AL INICIAR LA MATERIA, ASI NO TENES QUE ESTAR EXPLICANDO CUESTIONES QUE TIENEN QUE VER CON ASPECTOS DE IMPLEMENTACION. SI A PARTIR DE TU EXPERIENCIA ANTERIOR, TE PARECE QUE ESTO NO ES NECESARIO Y NO TENES QUE AGREGAR NADA AL RESPECTO, NO INCORPORES NINGUNA INFORMACION EXTRA.

Con respecto a los "alcances prácticos" de cada unidad, también había sido un pedido expreso, en ellos se plantean una vinculación, más directa entre "conceptos" trabajados en cada unidad, posibilidad de "apropiación" y (esto entre comillas, subrayado y negrita, ya que en Ciencias Sociales ésta tarea es: ardua, complicada, particularísima y compleja) su "aplicación" posible en la vida laboral, la vida cotidiana. ENTONCES ENTENDI BIEN Y ADEMAS ME PARECIERON FORMULACIONES MUY IMPORTANTES Y ATINADAS. MI DIFICULTAD AL INICIAR LA LECTURA, ES QUE NUNCA LAS HABIA TRABAJADO CON ESA DENOMINACION, PERO ME PARECIERON BARBARAS.

Buenos sigo laburando. Intentaré cambiar algunos prácticos, estamos en contacto.

Un beso.

Edith

QUEDO A TU DISPOSICION PARA CUALQUIER OTRA CONSULTA.  
UN BESO. Julia."

La idea de “reconstruir” este proceso de escritura/corrección/reescritura/etc. esta fundada en explicitar el “tipo” de supervisión y control que vivenciamos como docentes al interior de la licenciatura. Obviamente no se puede generalizar sobre la experiencia de los otros docentes de la modalidad, y quizás eso sería otra problemática de investigación.

Pero considerando que en los próximos capítulos exploraremos la producción escrita y visual de un seminario, no juzgamos menor señalar nuestra propia experiencia en la propuesta, a partir del manejo de estos correos que fueron condicionando y apoyando nuestras producciones escritas y visuales en la licenciatura, desde el año 2002.

Evaluamos esta experiencia como enriquecedora y ligada fuertemente a nuestro propio “aprendizaje”, no sólo de la modalidad y sus posibilidades, en tanto aprendimos a pensar/escribir propuestas pedagógicas disciplinares por escrito, con un seguimiento invaluable del Centro a distancia, por sobre todo en la figura de Julia<sup>70</sup>.

Sumado a lo que consideramos como enriquecimiento académico en nuestro perfil docente, la disciplina nos guardaba la mejor de las sorpresas: pues la Antropología, “enseñada” a sujetos no formados en las ciencias sociales, se nos presentaba como disciplina “abridora” de sentidos, de explicaciones, de entendimientos.

### Año 2002

En el tercer año es modificada la modalidad satelital por los altos costos, así informaba el coordinador académico de los “cambios”:

*Profesores de  
Licenciatura en Educación Física  
Modalidad a Distancia  
(Nombrada a la universidad).*

*De mi mayor consideración:*

---

<sup>70</sup> Su presencia “marca” a la propuesta de tal manera que frente a su ausencia (por cambios de roles, no por alejamiento total) se producen una serie de acontecimientos que resquebrajaron la dinámica de la licenciatura bajo la modalidad a distancia. En las conclusiones retornaremos a esta idea.

*Les escribo para comunicarles que debido a la situación por la que atraviesa el país, a partir del mes de julio/02 la Universidad ( ) no contará más con el servicio de satélite. Mediante este satélite, y con la concurrencia de ustedes al canal familiar, las clases eran vistas en las distintas Aulas satelitales.-*

*Ante esta situación el Centro a Distancia ha decidido implementar una nueva forma de trabajo.*

*La nueva forma de trabajo se basará en el replanteo de las clases y la puesta en funcionamiento de la "plataforma e learnig" de la Universidad.*

*Las clases serán ahora grabadas (mediante videos) con la colaboración del Centro de Edición de videos de la universidad ( ) para lo cual las autoridades del centro se encuentran conformando nuevos equipos de trabajos en los cuales se sumarán guionistas, directores de videos, comunicadores sociales, etc.-*

*A esta altura de mi carta se que estarán pensando en como interactuar con los alumnos para resolver sus dudas, contestar distintas cuestiones, etc. Para esto se contará con la Plataforma e learning (espero escribirla bien), que permitirá la conexión con los alumnos mediante mail, salones de Chat, videoconferencias, foros de discusión, etc.-*

*El repensar las clases nos llevará a rever los cuadernillos y/o tener que realizar varias reuniones con los nuevos integrantes de la modalidad.-*

*El tiempo que les demandarán las reuniones se verá "compensado" con el hecho de que una sola jornada se podrá grabar la totalidad de las clases.-*

*Indudablemente esto requiere una explicación de mayor calidad, la cual no estoy en condiciones de darla, por lo que las profesoras (las nombra) me han encomendado coordinar con ustedes una reunión. Les he propuesto una reunión con los docentes residentes en (nombra la ciudad) el día jueves 18 de abril a las 18 Hs, y con los docentes residentes en (nombra dos ciudades) una reunión un sábado por la mañana (debería ser el sábado 20/04 ó el 27/04).-*

*Cuando tenga confirmación de las fechas por parte de las autoridades del Centro, les hará llegar la invitación correspondiente.-*

*Saludos (firma del coordinador)*

La "adaptación" a esta nueva situación fue progresiva y apuntalada a partir de diversas convocatorias<sup>71</sup> "formativas" a los docentes de la universidad.

El seminario de Antropología pierde su lugar inicial e ingresa como materia del segundo cuatrimestre del año. Comenzamos a reconstruir nuevamente el cuadernillo, modificamos el programa y paralelo a ello recibimos una invitación que expresaba:

---

<sup>71</sup> Todos los contactos se establecen vía correos electrónicos algunos desde la coordinación académica y otros desde el Centro a distancia.

*“Estimados Profesores:*

*En virtud del nuevo sistema a implementar para el dictado de la Licenciatura en Educación Física, del cual algo les adelantara en mensajes anteriores, los convoco a una reunión a llevarse a cabo el jueves 25 del corriente a las 16 Hs.-*

*La reunión se hará en el Centro (aparece la dirección).-*

*Debido a la importancia de la reunión les pido hagan el mayor esfuerzo para estar presentes.-*

*Espero confirmación, por mail, de la posibilidad o no de su asistencia.-*

*Saludos” (firma del coordinador)*

La asistencia a la reunión fue masiva, se produjeron interrogaciones diversas sobre la modalidad, retirándonos de la misma con más dudas que certezas frente al nuevo dispositivo audiovisual.

Comienzan después una serie de “formaciones/preparaciones” para el set. Así llega la primera invitación “fílmica”:

*Profesores/as:*

*Nos es grato invitarlos a participar del Seminario-Taller “**Docentes ante la cámara**”*

*El propósito del Seminario-Taller es brindar una capacitación a los docentes en el manejo del lenguaje televisivo mediante una aproximación teórico-práctica y el conocimiento en profundidad de los recursos técnicos de la televisión para su óptima utilización.*

*El Seminario es exclusivo para los docentes de la Universidad que hayan participado o lo realicen en el futuro en alguna de las propuestas a distancia a través del satélite. Es de carácter gratuito y se entregará certificado de asistencia.*

Asistimos al nuevo encuentro en la universidad, en donde además de docentes de las varias licenciaturas a distancia abiertas en los últimos años, se encontraban masivamente personal de propuestas presenciales con trayectoria en la universidad, esto es carreras de grado, que abrían algunas instancias a distancia (cursillos de ingreso, entre otras).

Es en esos docentes en donde se evidenciaba un “desinterés”/“preocupación” con la obligatoriedad de llevar sus clases al formato televisivo.

De la propuesta de Educación Física no fuimos muchos los docentes presentes, sin embargo el encuentro fue un interesante “escenario” en donde críticas y miedos diversos fueron puestos en escena.

El Centro con un personal ampliado, convoca a través de una de las encargadas de la nueva etapa inaugurada a los docentes a:

*“Me dirijo a ustedes para recordarles la necesidad de recibir sus reflexiones y propuestas en torno a la producción de vídeos correspondientes al desarrollo de las materias del segundo cuatrimestre. Luego de la reunión en la que presentamos los lineamientos generales para la producción en los nuevos soportes –vídeo y campus virtual-, preparamos un documento escrito que le hicimos llegar recientemente. En ese documento se presentan algunas consideraciones y pautas de trabajo, junto a las fechas para las entregas de los documentos 1 y 2, preparatorios para la producción del vídeo. Les recuerdo que nos hagan llegar todas las consultas que puedan surgir en este trabajo de preparación. En la medida en que vayan entregando los documentos nos será posible colaborar con ustedes en esta tarea.  
Saludos cordiales”*

Así alcanzamos la etapa de gestación de los videos, en una comunicación general se recomendó:

*“Orientaciones para la elaboración de materiales en vídeo  
Mayo de 2002*

### *1.1. Propósitos*

*A partir del segundo cuatrimestre de 2002, el Centro incorporará el desarrollo de vídeos como parte de las propuestas para la enseñanza en el marco de la modalidad a distancia. En virtud de ello, se presentan algunas consideraciones referidas a las pautas y tiempos definidos para la producción.*

*En primer lugar, los vídeos no recorrerán exhaustivamente el conjunto de los temas previstos para el desarrollo de la materia. En este sentido, la producción requiere un análisis exhaustivo del programa de la materia con el propósito de identificar dos o tres temas que resulten centrales y relevantes en el marco de la disciplina, atendiendo especialmente a aquellos que revistan interés desde el punto de vista de las prácticas profesionales y que, además, sean especialmente aptos para su presentación a través de imágenes. Es importante considerar, además, aquellos temas o conceptos que los docentes reconocen por las dificultades que ofrecen para la comprensión por parte de los alumnos, los*

*que en este caso podrán ser abordados a través de diferentes modos de representación.”*

En relación a los preliminares del video, se encomendó la escritura de un “guión”. La encargada de los mismos, nos escribía en relación a nuestro “guión” para el video

*“Comentarios acerca de la propuesta:*

*1. Los conceptos seleccionados son centrales desde la perspectiva disciplinar y realmente ricos y potentes.*

*2. Los materiales seleccionados son interesantes y permiten desplegar los conceptos en el análisis.*

*3. Respecto de la concepción de la propuesta, pareciera que en el fondo se trata de dos vídeos más cortos, con unidad en sí mismos y en sus referencias a los diferentes puntos a abordar.*

*Una alternativa sería seguir esta lógica e ir a dos producciones diferentes, que además se pasen en semanas diferentes.*

*La otra es tratar de hilar los temas, por ejemplo, a través de interrogantes que vayan integrando las perspectivas de ambas temáticas, pero en un hilo argumentativo común.*

*Ambas alternativas son posibles. Recomendamos a los profesores analizarlas y optar por aquella con la que sientan que respetan más cabalmente el enfoque de la materia.*

*Sobre la resolución que tomen sugerimos pasar directamente al documento 2. “*

Después Julia ante la cercanía de filmación nos informa

*“Hola Edith: El texto me pareció perfecto, pero tengo sugerencias para el power:*

*Por videos que ya hemos visto, así como filmaciones de clases satelitales, recomendamos utilizar fondos de colores bien claros (celestitos o verdecitos) y con letras negras. Los otros colores dejan la pantalla negra...*

*Te mando un abrazo y espero verte mañana. Julia”*

*“Entiendo que por la manera en que han trabajado y se han esmerado en volver a mirar el programa y los contenidos ya están listos para el día de la filmación.*

*La fecha pautada es el 24 de julio entre las 10 y las 16 horas. El día entero dedicado para ustedes, para filmar los dos bloques de 40 minutos.*

*El "set" de filmación está aquí a cuatro cuadras del Rectorado, en un espacio especialmente acomodado para que se sientan cómodos y a gusto. Es más, el espacio es mucho más agradable que el del aula satelital.*

*Debo notificar a los integrantes del equipo de producción, algún número telefónico de ustedes, o el mail en su defecto, dado que querrán tomar contacto previamente con ustedes para hacer acuerdos de orden técnico y organizativo.*

*Quedo a la espera de sus noticias, y cualquier última consulta que quieran hacerle a M., ella estará viniendo el próximo fin de semana (mejor dicho jueves y viernes) Julia”.*

Las expectativas que llevábamos para el día de filmación, fueron “pulverizadas” negativamente el día D.

Viajamos desde nuestra ciudad a la ciudad donde se encuentra la universidad, y al arribar el equipo nos recibió preguntando si ya habíamos dado clases vía satélite, y ante nuestra una respuesta positiva, nos envió al “set”, este consistía en una habitación, con un escritorio, un decorado de algunos libros, un pizarrón detrás y la cámara.

Sin siquiera preguntarnos si necesitábamos algo, (debimos pedir permiso para ir al baño) nos sentaron en la silla, nos dijeron que no hacían cortes y prendieron la luz de “acción”.

Terminado el primer bloque de 45 minutos, se comenzó el segundo bloque. Esto implicó que en 90 minutos reloj, el video quedara terminado y nosotros nos retiramos “angustiados y enojados” con la experiencia vivida.

Tratamos este episodio con los encargados del centro y es Julia quien frente a nuestra experiencia el “día D” nos expresaba:

*“Hola Edith:*

*Luego de varias dificultades estoy nuevamente aquí. Con otras funciones dentro del Centro y por el momento solo por las tardes. R. a me comento el mail que enviaste sobre las dificultades que se te presentaron el día de la filmación. Efectivamente este proceso ha sido complicado para todos, así que en lo que a mi respecta te pido las disculpas del caso. No hemos podido hacer una capacitación docente como me hubiera gustado y tampoco teníamos construida una vinculación fluida con el equipo de producción al momento de iniciar las filmaciones. Vos sabrás mejor que nadie lo complejo que es construir relaciones inter-institucionales y trabajar en el medio de una coyuntura de crisis profunda como las que nos ha tocado transitar por el cambio de modalidad y sistema.*

*A pesar de ello, agradezco tu permanente contacto que puedo asegurarte ha sido más fluido que el que mantenemos con muchos*

*docentes de esta propia ciudad, considerando a los profesores de cualquiera de las dieciocho carreras que tenemos implementadas. B. está trabajando sobre la última versión del cuadernillo que mañana me encargare de revisar para enviarte el ok final. Te envié un gran abrazo y seguimos en contacto.” Julia*

En este correo se evidencian varias líneas de “dificultades” desatadas al interior de la propuesta, la primera de ellas el “desajuste” entre el Centro y “el equipo de producción al momento de iniciar las filmaciones.” Julia nos reconoce su no “vinculación fluida” con ellos.

Otra línea es la cantidad de propuestas a distancia y las relaciones entre Centro y docentes de las mismas, bajo ese panorama masivo de carreras abiertas nos aproximamos al año 2003 y a todas “las transformaciones” que signaron al mismo. No es menor el número de “dieciocho carreras” que menciona Julia, quizás en el abordaje de tantas propuestas académicas se perdió parte de la calidad/organización alcanzada en los inicios.

### Año 2003

Se inicia el año con cambios “salariales” en la propuesta, que el coordinador comunicaba a través de un correo electrónico:

*“Estimados Colegas*

*Les envío la propuesta económica, efectuada por el Centro, para el dictado de la Licenciatura en Educación Física cohorte IV (Edición 2003).-*

#### **a) Honorarios docentes**

*Las actividades presupuestadas representan un módulo de 4 semanas de duración, considerando un promedio de 60 alumnos distribuidos en 40 campus. El monto total corresponde a las actividades a realizar en un módulo más allá de la cantidad de docentes que se involucren en las mismas.*

<b>Actividad</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Detalle</b>	<b>Monto</b>
<i>Elaboración de material educativo</i>	<i>Material impreso</i>	<i>10 hs. semanales de trabajo autónomo</i>	<i>\$ 440 (*)</i>
	<i>Video</i>	<i>2 clases de 40 minutos</i>	
	<i>Plataforma e-</i>	<i>1 plan de trabajo</i>	



	<i>learning</i>	<i>semanal en la plataforma e-learning</i>	
<i>Seguimiento, interacción y evaluación</i>	<i>Plataforma e-learning</i>	<i>Seguimiento académico</i>	\$ 560
		<i>Tutorías (interacción)</i>	
	<i>Presencial</i>	<i>Evaluación</i>	
<b>TOTAL</b>			<b>\$ 1.000</b>

(\*) Luego de dictada la primera cohorte, se considera el 50% del monto en concepto de elaboración de material educativo.

En este año baja la matrícula de la propuesta y comienzan a gestarse una serie de “inconvenientes” abrumadores tanto desde la coordinación de la licenciatura, como desde el centro encargado de las propuestas a distancia, aquí es desplazada Julia a otro sector y sitúan en su lugar a otras personas que (desde nuestra perspectiva) no logran el nivel de trabajo de la anterior coordinación, ni en lo formal ni en lo afectivo/informal.

Julia nos avisaba

*“Querida Edith:*

*Que suerte que hayamos retomado el contacto. Te cuento que las funciones en el Centro se ha complejizado de tal manera con la línea videos, materiales impresos, plataforma y hacernos cargo de la red de aulas que sinceramente entendí que la magnitud de la tarea me estaba excediendo demasiado. Quien está ahora a cargo de la Dirección es el (lo nombra) y se ha constituido un Comité de Dirección integrado por nombra dos personas (una de las cuales) que estuvo siempre a cargo de la coordinación de los cursos a distancia) y por mí. En este esquema he quedado a cargo de tareas más pedagógicas y trabajando con los profesores poniéndole más pilas a la producción de los materiales para la enseñanza.*

*Al respecto te comento unos retoques que le hice a la introducción de tu cuadernillo. No he modificado en absoluto la redacción del mismo, sino que re-acomodé unos párrafos, permitiendo agrupar la información referida a la materia, a sus contenidos y a la metodología de trabajo. Por otro lado y previa consulta con el resto de la gente del Centro, estamos dejando de lado las aclaraciones que se realizan en los impresos referidos a la Plataforma e-learning. La idea de esta supresión es que pretendemos que tanto el cuadernillo como el video, tengan cada uno de ellos la autonomía suficiente como para tener vigencia independientemente uno de otro. Otra cosa que hice para aliviarte a vos, y porque las nuevas posibilidades de la plataforma así lo habilitan, es que no figure tu correo electrónico particular, porque precisamente la propia plataforma habilita la comunicación con los alumnos, y tiene un sistema de correos al interior del sistema. La idea*

*es que se vayan homogeneizando los sistemas de comunicación del alumno con sus respectivos docentes, para que se habitúen a ingresar a la plataforma, no solamente para leer su consigna de trabajo semanal.*

*Acerca del material para la plataforma, se me ocurre que el recorrido más eficaz y ágil para vos, va a ser que te pongas en contacto directo con (nombra una persona y nos da su correo electrónico). Ella es quien ha diseñado el formato de la plataforma para la universidad, quien le ha incorporado la variable pedagógica y es nuestra Web master: quien da de alta a profesores y alumnos y además quien está realizando la capacitación.*

*Por lo pronto yo le voy avisando que te contactarás con ella, dado que no estoy muy familiarizada con los tiempos de la plataforma, pero quédate tranquila porque aún no se encuentra en funcionamiento.*

*En cuanto a los cuadernillos, ya estoy avisando a los chicos de la parte administrativa que agreguen uno para vos cuando envíen la bolsa a Rosario.*

*Quedo a tu disposición para cualquier otra consulta. Un abrazo muy grande y gracias por tu apoyo. Julia”*

La licenciatura que concentraba todos los esfuerzos del centro por ser una de las pioneras, queda ubicada con el resto de las nuevas propuestas a distancia. Este crecimiento de ofertas académicas más las transformaciones que ello sobrellevo en el centro a distancia y un grave problema acontecido en la ciudad en donde la universidad se encuentra asentada, repercute en suspensiones de clases, pérdidas de materiales, atraso en los envíos, etc.

A comienzos de año la nueva coordinadora nos informa:

*“Demás está decirte que me interesan mucho tus comentarios y los de los profes de la edición 2002 acerca del uso de los diferentes medios que incorporamos en este nuevo modelo. Me quedo a la espera de ellos.*

*Te cuento que el video no se puede cambiar y para los impresos establecimos un período de tiempo para las correcciones que ya te comunicará T., nuestra diseñadora y responsable del tema. Quiero que pienses en la viabilidad de incorporar todos los cambios, sobre todo lo que el video no contiene, en la plataforma.*

*Quedamos comunicadas*

*Saludos cordiales*

*(Firma con su nombre)”*

Los videos que en sus inicios se postulan con la posibilidad de cambios a futuro quedan “congelados” en el tiempo, es así como para las nuevas cohortes no se re editan los mismos.

A pesar de ello, nosotros intentamos rehacerlo apoyados por Julia que intenta que filmemos un nuevo video. Sin embargo con ansias de mejorar la propuesta en un correo narramos las transformaciones que en relación a nuestros contactos con los alumnos deseamos forjar

*“hola! me alegro que volvamos a trabajar juntas, si lo del video no se puede, resolveré todo en el cuadernillo. Tengo varias ideas nuevas... para el cuadernillo, como le conté (algo) a B. en el examen final del 1º edición por video, les pregunte a los profes:*

---

*Escriba su experiencia en el cursado del seminario marcando los aspectos más difíciles y lo que considere más relevante de la misma.*

---

*Y me encontré con interesantes opiniones, no sé si sabes que yo no pude usar la plataforma, para colgar prácticos, porque la pusieron casi al final del seminario, así que ese medio tan interesante no lo pude casi usar, cuando aprendí a usar la plataforma para los correos y mensajes colectivos ya era el final y estaban por rendir, pero igualmente vía plataforma o mi correo personal, tuve mucho contacto con los alumnos y con algunos sigo teniendo, y me parece que esa experiencia es diferente a la de las clases satelitales y generó por lo tanto otro tipo de relación docente/alumnos.*

*Después te copio si te interesan las respuestas a esta última parte del examen.*

*Bueno de todo esto que te digo me surgieron nuevas ideas de escritura y de elaboración, aún no las plasmé pero en cuanto lo comience a hacer me encantaría mostrártelo pues siempre me has corregido y orientado de manera interesante y fructífera.*

*Bueno estamos en contacto.*

*Un beso grande.*

*Edith”*

Ella me contesta

*“Hola Edith, tanto tiempo!!!*

*Estoy muy entusiasmada lo que se acerca la fecha de inicio de tu seminario porque eso nos va a permitir estar más en contacto.*

*Quería corroborar con tiempo si utilizarás el mismo cuadernillo del año pasado, dado que estamos con los tiempos bastante ajustados para ingresarlo a imprenta.*

*Espero tus noticias y te dejo un fuerte abrazo.*

*Saludos”*

Transitamos así hacia el inicio del segundo cuatrimestre, con problemas varios en la propuesta, en nuestro caso particular el seminario de Antropología es colgado en la plataforma sin aviso alguno, nos comunicamos con Julia y le expresamos:

*“Julia: hola! te escribí ayer, y le escribí a (nombro al coordinador académico), supuestamente mi seminario está en "el aire" yo no he tenido ninguna notificación oficial del comienzo del mismo, no he colgado práctico alguno y alumno alguno se ha comunicado conmigo, sinceramente no entiendo esta "modalidad". Un beso. e.”*

Inmediatamente se nos responde:

*“Hola Edith:*

*Si, al leerte esta mañana yo también me preocupé, porque entiendo que hay varias cuestiones que deberían conversarse y sinceramente no sé por dónde comenzar. Tu seminario, según el cronograma que me pasó (nombra al coordinador) oportunamente, se inició el 4 de septiembre. Por eso estuvimos conversando sobre los materiales, a los fines que los alumnos pudieran contar con el cuadernillo en los Campus para esa fecha.*

*El inicio de cursado, no sólo es el que figura en los papeles, sino que es a partir del momento que el alumno se reúne con el cuadernillo (que efectivamente, sigue siendo el eje troncal para la propuesta de enseñanza del docente). Teóricamente, en forma simultánea los alumnos deberían tener acceso al plan de cátedra en la plataforma e-learning y consulta a los planes de trabajo semanales.*

*Yo tenía entendido que vos sabías esta cuestión y que para todo lo vinculado a la plataforma debías comunicarte con (nombra dos personas) que son las Web master, es decir, las únicas personas que cuentan con habilitación para "colgar" los trabajos que envían los docente. Por otra parte, ellas no sólo realizan un trabajo meramente técnico por supuesto, sino que están a disposición de ustedes para asesorarlos en el modo, formato, estilo, estructura etc, vinculado a la formulación de los planes de trabajo semanales.*

*(nombra a una de las dos personas) es la Coordinadora Académica del Centro, así que también con ella podrás conversar tu perspectiva de trabajo para el año que viene respecto del impreso, tal como me consultabas en tu mail anterior, sin perjuicio que nosotras sigamos en contacto e intercambiamos todas las cuestiones que consideres pertinentes compartir conmigo.*

*Te dejo un gran abrazo y te reitero los mails de las chicas por las dudas. Julia”*

Esas personas aludidas en el correo, son las “ausentes” de esta nueva época de la licenciatura.

Así se inicia (o profundiza) un ciclo que se caracterizará por desórdenes varios, en lo que atañe a la licenciatura en Educación Física, como ejemplo de los mismos múltiples demoras en la entrega de los materiales a los alumnos, es entre fines del año 2003 y comienzos del 2004 que se inicia la “debacle” de la propuesta, en un correo graficábamos la situación de esta manera

*“ hola! ya le escribí a R., recién abrí la plataforma, pues ayer había mandado un correo general, sinceramente (la nombro) hay diversas situaciones "inentendibles" desde el plano académico/pedagógico. Me gustaría (te lo escribo a vos, porque siempre me has contestado y te sé comprometida con la propuesta) que revises dichos correos, no tienen la menor idea de "nada".*

*¿Cómo podemos trabajar así? En la mayoría de los lugares no tienen los materiales, ni siquiera de otras materias que han terminado y deben rendir...etc.*

*Qué se puede hacer para solucionar esto?*

*Un beso*

Julia nos contesta:

*“Querida Edith:*

*Con los alumnos hay que seguir haciendo docencia día a día y en esto los docentes se tienen que sumar. Lamentablemente no puedo acceder a leer los correos que te han remitido, porque no tengo autorización para ingresar a ese sitio de la plataforma.*

*Igualmente, pongo en tu conocimiento que yo estoy a cargo del área administrativa del Centro y por ende, soy la responsable de organizar los envíos de materiales y determinar las personas que están en condiciones de recibirlos.*

*En lo que a mí respecta, acerca de este pedacito de la gestión general, te puedo garantizar con un 100 % de certeza que han recibido el material todos los alumnos que estaban al día con los pagos. Es más, el alumno que se va poniendo al día, a los quince días del primer envío, le mandamos el material para que no pierda el ritmo del cursado. Lo que de ninguna manera hacemos es enviarle material a los que no pagan. Lamentablemente esta es una política que genera cierta resistencia y más planteada de este modo, pero es la única manera de abonarle a docentes y proveedores (impresión, etc), dado que este sistema no cuenta con presupuesto propio.*

*Para que vos cuentes con información más precisa aún, te voy a dar los apellidos de los alumnos que por encontrarse al día en su situación de pago, sí han recibido el material.*

*El primer envío del material de tu seminario se realizó el día 4 de septiembre, a los siguientes alumnos: (nombra aulas y alumnos correspondientes a las mismas)*

*En todos los casos se remitió a cada Campus el corpus de bibliografía y el video.*

*A los quince días, fecha en que se vuelve a realizar el control de la situación de pago de los alumnos para remitir el material a los que se pusieron al día en*

*Obviamente, que los Campus que se incorporan al listado anterior, reciben la bibliografía y el video.*

*Cuando se cumplan los quince días de este envío de la semana pasada, es decir el próximo 2 de octubre, se volverá a hacer un envío de tu material a los alumnos que hayan seguido pagando.*

*Otra aclaración importante para que vos también conozcas, es la cantidad de cuotas que se le exige al alumno tener abonadas para recepcionar el material. Si consideramos que las clases comenzaron en abril y que sólo se le exigen cuatro cuotas pagas, no consideramos que se esté teniendo un criterio demasiado inflexible.*

*Es posible que muchos alumnos desconozcan este modo de trabajo, porque no reciben una adecuada información por parte de los coordinadores de Campus que son los responsables de brindársela. El Centro no tiene vínculo directo con el alumno y es por eso que es muy importante que los docentes conozcan nuestro sistema a la perfección, para orientar las consultas y reclamos hacia los interlocutores que corresponda. Los alumnos no le pueden reclamar cualquier cosa al docente, sino sólo formularle consultas de índole estrictamente académica. Pero aún así, si el alumno lo hiciera, el docente debe informarle a quién debe dirigirse para obtener una respuesta rápida y eficiente.*

*Es probable entonces, que ciertos actores centrales de una determinada propuesta, no cuenten con la información pertinente y se termine juzgando al sistema, o a la modalidad o a la propia Universidad, sin contar con los suficientes elementos como para formular una opinión clara y con el máximo rigor posible.*

*Te vuelvo a insistir que si las consultas o los reclamos están vinculados a la plataforma, no dejes de comunicarte con (nombra a dos personas) para que puedan darte las explicaciones que sean necesarias, a los fines de que vos puedas hacer "docencia" no sólo en el ámbito disciplinar que te corresponde, sino también en la forma de aprender a distancia, que obviamente presupone el conocimiento por parte del docente, de una particular forma de organizar su propuesta de enseñanza acorde a la modalidad.*

*Si tenés reclamos por materiales, yo soy la responsable general del área, y si el alumno considera que le corresponde recibir algo que no recibió, el camino para la resolución o consulta acerca de este problema es el siguiente: se lo debe plantear al coordinador de Campus, el coordinador inmediatamente formula la consulta o el reclamo vía plataforma al webmail de (nombra a una persona). Porque en la plataforma e-learning, del mismo modo en que cada carrera tiene su espacio para vincularse con los alumnos; el*

*personal del Centro cuenta con un grupo especialmente conformado para contactarnos diariamente con los coordinadores de Campus. Y este espacio, es el único habilitado para los reclamos de materiales. No hay otro; en ningún caso nos comunicamos a través de los correos personales, sino sólo a través de la plataforma.*

*Así que me parece que sería bueno que siguiéramos conversando sobre el funcionamiento del sistema, para que por ahí, por falta de una adecuada información que quizás vos tampoco tengas, se estén realizando apreciaciones que no se condicen con el modo de gestión del Centro y en todo caso, también puedas ayudarnos a orientar correctamente al alumno cuando te formula algún tipo de reclamo o te presenta algún grado de insatisfacción con el sistema.*

*Quedo a tu disposición como siempre, para seguir conversando, para acompañarte en tu tarea docente -si es que en algo puedo ser de utilidad- y para atender todas las consultas que necesites sobre nuestro modo de trabajo.*

*Te dejo mis cariñosos saludos y seguimos en contacto. Julia”*

Este extenso mensaje abre hacia varias dimensiones, quizás la central es la más alejada de lo académico pedagógico: esto el pago de las cuotas. Sin embargo, más allá de la perspectiva de Julia, hubo problemas en la acreditación de los cobros, esto es muchos alumnos habían pagado pero esto no aparecía certificado.

Además aquí Julia habla desde “un deber ser” de la propuesta que estaba muy lejos (en esa instancia de crisis) de “ser real”, se ubica claramente en la “defensa” de la organización, sin poder (quizás) abrir hacia la perspectiva y lectura de los alumnos en torno a las distintas dificultades en los mecanismos “formales” de distribución de los materiales, en este caso.

Expresamos esto, pues esta “formal” presentación de Julia sobre las actuaciones del centro, de otros encargados y de ella misma queda “desvirtuada” por los correos de los alumnos reclamando desde la sección avisos de la plataforma de ese año. Un cierto “desconcierto” se había instalado.

### **Tercer momento**

Entre fines del año 2003 y comienzos del año 2004 se transforman algunas “cuestiones” centrales de la propuesta, se “reemplaza” al coordinador académico de la propuesta, por dos profesionales de otras disciplinas, nuevamente la figura

disciplinar se corre, de un lic en EF a dos profesionales ligados uno a la salud, y el otro a la bioquímica.

Hay instancias “políticas” en estos reemplazos que escapan a nuestro conocimiento.

El coordinador que se va expresa en un correo:

*“Lamentablemente sigo siendo Coordinador hasta fin de año, han sido muy feas las discusiones sobre el tema, sobretodo en el Centro.- Las autoridades de (nombra la facultad) me han pedido ("apretado") que siga al menos hasta fin de año, ya que en el 2004 se implementarán nuevas estrategias que mejorarán las cosas. Vamos a ver.”-*

Se inicia así un período de transición “alterado” entre las dos coordinaciones, que demoró algunos meses en quedar “reorganizado”.

Los nuevos coordinadores re estructuran la licenciatura, en primera instancia no es claro el “alejamiento” del docente del seminario bajo estudio ante la nueva coordinación.

El primer examen de “Metodología” del año 2004 lo toma una docente de la Facultad, (no vinculada a la propuesta a distancia) que no acepta dictarla en la siguiente cohorte. Es después de su negativa, que nos convocan telefónicamente “ofreciendo” el seminario en cuestión.

Paralelo a esto, nos “entregan” planes de tesina y tesinas varias, demoradas en su evaluación. En uno de nuestros primeros correos con uno de los dos nuevos coordinadores comentamos

*“Continuo con el correo del domingo, he leído los anteproyectos que me diste, no está ninguno para aprobar, ni siquiera los ya aprobados, hay un problema serio en la evaluación de los anteproyectos, porque si se acepta un anteproyecto que no tiene problema de investigación por ejemplo, es imposible que después pueda decirse algo "medianamente coherente" en la redacción de la tesina. Creo que una manera posible de solucionar esto es con los talleres, en principio si me autorizas lo que te comenté el sábado , habría que invitar "especialmente" a participar del primer taller (o sea redacción del anteproyecto) a los que les estoy rechazando el anteproyecto, hay ideas piolas en algunos pero no hay manera de llevarlas a cabo. Otra cosa que me parece que ha sucedido es que se ha aprobado por quién es el tutor, en algunos casos, y salvo que el tutor después corrija lo gestado nos encontramos con tesinas inaprobables”.*



Esa hipótesis inicial de vincular “planes y tutores: aprobación” fue una primer idea para lograr entender bajo qué criterios se habían aceptado muchos proyectos. No contamos con base alguna para explicar esas situaciones.

Es así como desde el año 2004 nos encontramos en íntima relación con la lectura de planes y tesinas. El clima institucional se visualizaba desde las conversaciones con los nuevos coordinadores signado por la confusión, plagado de incertidumbres con un explícito malestar en los estudiantes.

Fue así que a mediados del año 2004 quedamos a cargo de “organizar” el escenario metodológico de la licenciatura en relación a la generación de planes de tesina e informes finales.

En síntesis somos responsables del seminario de metodología, de la evaluación de los planes y tesinas, de la organización y seguimiento de Talleres de redacción<sup>72</sup>.

Esta Tesis no podría haberse gestado sin esa experiencia y si bien no contamos con registros de los talleres, salvo nuestros informes producidos a posteriori de los mismos, este “caudal” de conocimientos empíricos atraviesa este análisis.

En las líneas que siguen como ya señalamos en la introducción de este escrito, se remarcen las herramientas metodológicas que han condicionado/producido este informe.

En palabras de Willis<sup>73</sup> este apartado puede ser una “confesión teórica” imprescindible pues además de consistir en nuestros posicionamientos más profundos e íntimos, devienen de un conocimiento cercano con los profesores y sus inconvenientes con la realización de las distintas etapas de sus tesinas.

Pero además de esa “experiencia cercana” con la problemática bajo estudio, esta es una tesis escrita desde la palabra y las teorías de la Antropología sociocultural, ese es su mayor límite pero también su mayor potencialidad.

De allí que para culminar este capítulo creamos necesario explicitar algunas cuestiones, que si bien trabajadas ya en el apartado teórico, cobran un sentido diferente en relación a la tesis como “producción antropológica”.

---

<sup>72</sup> Desarrollaremos la dinámica de dichos talleres en el capítulo 6 de este escrito.

<sup>73</sup> Willis, P. (1985) “*Notas sobre el método*” en Cuadernos de Formación; N° 2 ; R.L.I.C.R.E.; Santiago; Chile

Retomando a De Souza Minayo<sup>74</sup> podemos pensar al campo de la Metodología de la Investigación Social como un mundo polémico donde existen cuestiones no resueltas y donde el debate ha sido permanente y no ha terminado hasta la fecha.

Teniendo en consideración además que el objeto central de mi tesis es la formación en investigación es trascendental que defina en este apartado desde qué perspectiva metodológica construí mi tesis, y esto implica primero presentar como estamos concibiendo a la “metodología” en los procesos de investigación.

Según Achilli

*“En tal sentido, manteniendo esa tensión de trasfondo, consideramos que es necesario construir alguna opción teórica metodológica en el campos socio antropológico que, no sólo posibilite organizar las prácticas de investigación y docencia en dicha disciplina sino, también, permita potenciar diálogos interdisciplinarios en el conocimiento de problemáticas comunes.”*

Así es que entendemos con la autora

*“el carácter relacional dialéctico que, como lo plantea Wolf (1993) suponen conocer procesos que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso los transforman” (...)*

*En segundo lugar, el carácter de movimiento que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún en su aparente estabilidad y equilibrio. (...)*

*En tercer lugar, el carácter contradictorio/de conflictividades que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo (...) En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, sus modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividad” Achilli; 16: 2005)*

El enfoque antropológico desde el que nos posicionamos, parte de considerar la importancia de los sujetos sociales, de sus representaciones y construcciones de sentido, podemos expresar que este es un núcleo problemático si pensamos las extensas polémicas abiertas a lo largo de la historia de las Ciencias Sociales desde diferentes concepciones teóricas.

---

<sup>74</sup> De Souza Minayo M.C. 2004 Op.Cit.

Sin entrar en la discusión sujeto/estructura que Sautu resuelve en términos de estudios micro, referidos a los sujetos y macro, referidos a la estructura.<sup>75</sup> En esta tesis se intentó priorizar a los sujetos sin desmerecer la dimensión estructural que atraviesa sus perspectivas y significaciones, pero sumado a ello, se entabló un diálogo epistemológico con los materiales pedagógicos del seminario.

Compartimos con Souza Minayo que ninguna investigación es neutra sea ella cualitativa o cuantitativa, por el contrario cualquier estudio de la realidad está orientado por un armazón teórico que construye el objeto y todos los pasos y resultados tanto teóricos como prácticos. Es así como ninguna línea de pensamiento sobre lo social tiene el monopolio de comprensión total y completa de la realidad. Cuando se toman esas diferentes líneas de pensamiento para abordar a través de ellas cuestiones metodológicas, asumimos, sigue Souza Minayo, la postura según la cual la ciencia en general no existe. Lo que existen son prácticas científicas diferenciadas, con desarrollos desiguales y con substratos de pensamiento en torno a “visiones del mundo” teóricamente diversas.

Es así que la problemática de la investigación será abordada en principio desde esa perspectiva socio antropológica. Dicha perspectiva prioriza el acercamiento empírico a diversos niveles de información, sin negar otras dimensiones importantes. Este interés implica priorizar determinada manera de acceder al “trabajo de campo”, que implica jerarquizar (y sustentar) una dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual.

Nuestro trabajo de campo tuvo características ligadas a la modalidad bajo estudio, esto es nuestro acercamiento a las significaciones de los alumnos se produjo a partir y desde correos electrónicos, también incorporamos al análisis los correos de las distintas coordinaciones académicas y pedagógicas; sumamos a todos esos “componentes” los encuentros presenciales producidos a partir de los talleres, las tesinas entregadas y las correspondientes evaluaciones de las mismas producidas por distintos tribunales encargados de las mismas.

---

<sup>75</sup> Sautu R. 2005 Op.Cit.

Desde nuestra perspectiva la antropología, como mirada disciplinar particular, aporta herramientas para analizar / comprender a los sujetos sociales/históricos/políticos desde una complejidad que rescata de manera privilegiada todos aquellos aspectos no documentados. Un enfoque antropológico que intenta acercarse a la cotidianeidad de la gente y sus maneras de vivirla, pensarla y sentirla, se nos presenta como “una herramienta” interesante y pertinente a la hora de bucear en la experiencia formativa de estos sujetos.

Podemos expresar siguiendo a Geertz, que el antropólogo enfrenta la mismas grandes realidades que otros – los historiadores, los economistas, los científicos políticos, los sociólogos- enfrentan en dimensiones mayores: el Poder, el Cambio, la Fe, la Opresión, el Trabajo, la Pasión, la Autoridad, la Belleza, la Violencia, el Amor, el Prestigio; sólo que el antropólogo las encara en contextos lo bastante oscuros como para eliminarles las mayúsculas y escribirlas con minúscula. Estas constancias demasiado humanas, esas “grandes palabras que nos espantan a todos” toman una forma sencilla y doméstica en esos contextos domésticos. Pero aquí es donde está la ventaja, pues ya hay suficientes profundidades en el mundo.<sup>76</sup>

Partimos entonces, de considerar que los procesos educativos pueden ser investigados bajo una perspectiva socio antropológico que priorizando un trabajo de campo, que se realizará para dar cuenta de los saberes y significaciones de los sujetos bajo estudio, no olvida ni niega la importancia de otros materiales en sus análisis. Es aquí donde los distintos “corpus” (materiales pedagógicos, correos electrónicos, tesinas, planes de tesinas, dictámenes) cobraron particular trascendencia.

Levi Strauss<sup>77</sup> ha planteado que la antropología se ocupa de los aspectos no documentados, acontecimientos que normalmente no se hacen públicos por su obvedad, informalidad, familiaridad. Desde allí analizar el contenido del seminario a partir de sus materiales implicó acercarnos a la lógica de construcción/gestación de los mismos, leyendo a través de la palabra (filmada o escrita) la posición del profesor en perspectiva epistemológica.

---

<sup>76</sup> Geertz, Cl. 1987 “La interpretación de las culturas” Gedisa.

<sup>77</sup> Levi Strauss 1968 “Antropología Estructural” Eudeba Buenos Aires.

A la par que revisar los correos electrónicos nos fue acercando a las distintas etapas de la licenciatura que nos ayudan a historizar la propuesta.

Por otro lado, nuestra experiencia en la propuesta pedagógica bajo análisis, requiere trabajar bajo la consigna metodológica de Lins Ribeiro.<sup>78</sup>

*“El extrañamiento de la realidad es uno de los puntos que fundamenta la perspectiva del antropólogo desde que a partir de Malinowski la investigación de campo se impuso como una marca de nuestra identidad académica”. (Lins Ribeiro; 233: 1998)*

Siguiendo con Ribeiro podemos expresar que el antropólogo parece ser uno de los outsiders que se vanagloria de serlo y lo transforma en la base de su identidad. Trátese de un elemento cualitativo que diferencia – en el trabajo etnográfico y a partir de este en la construcción de objeto- la mirada del antropólogo. Al no participar como un nativo de las prácticas sociales de las poblaciones que estudia, en las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social, el antropólogo existencialmente experimenta el extrañamiento entendido como una unidad

*“Contradictoria, por ser al mismo tiempo aproximación y distanciamiento “*

Pero por nuestra inserción laboral que implica además el estar comprometidos en ayudarlos a resolver sus tesinas, necesitamos en esta investigación apelar a “descotidianizar lo cotidiano” de nuestra práctica profesional para abordarla bajo una mirada de extrañamiento y desconocimiento “absoluto”, y de esa manera abordarla bajo una perspectiva de investigación.

Esta cercanía con la problemática guío determinadas anticipaciones de sentido, que sólo con la lectura y análisis del material del seminario pudieron ir transformándose en líneas de interpretación.

En esta tesis, entonces, se trabajó con diversos corpus documentales.

---

<sup>78</sup>Lins Ribeiro G. 1998 “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica” en “Constructores de Otredad” Boivin M. y otros (comp.) Eudeba Buenos Aires.

- El primero de ellos fue el constituido por el trabajo de campo con entrevistas en profundidad y encuestas estructuradas a los alumnos comprendidos en nuestro recorte empírico (cohortes 2000-2003).
- el segundo de los corpus documentales lo constituyeron los distintos materiales pedagógicos ofrecidos por el Seminario “Metodología de la investigación” durante los cuatro años especificados en nuestro recorte, dichos materiales fueron: clases satelitales en los dos primeros años de inicio de la propuesta educativa a distancia; un video de noventa minutos de duración más dos cuadernillos pedagógicos de actividades y teoría ofrecidos por el docente para los dos años siguientes, más el material bibliográfico incorporado como material de consulta en los cuatro años.
- el tercero de los corpus documentales se constituyó a partir de las tesinas y anteproyectos de los alumnos pertenecientes a las cohortes bajo estudio en esta Tesis, presentados ante la Coordinación de la Licenciatura, corpus dividido en dos momentos: uno gestado a comienzos del año 2004 y en el otro en realización a las producciones que devienen de las correcciones y sugerencias de los evaluadores de las primeras y de los talleres. Sumados a ellas, los dictámenes de los Jurados evaluadores de las mismas.
- además de sumar al análisis correos electrónicos de las distintas coordinaciones académicas y pedagógicas de la propuesta.

## CAPÍTULO 4

“los problemas auténticos no suelen tener respuestas unívocas o fácilmente predecibles e implican, en la mayoría de los casos, verdaderos desafíos cognitivos. Desde esta perspectiva, si bien se afirma que las modernas tecnologías pueden resolver muchas de nuestras preocupaciones respecto del conocimiento en tanto representan poderosas herramientas de resolución de las comprensiones, no se admite que necesariamente estas resuelvan, como luces de colores la comprensión.”

Litwin, E.

### La modalidad a distancia en la universidad bajo estudio

Repasemos la historia de la propuesta, la licenciatura en EF a distancia se gesta a partir de la implementación de cursos a distancia diseñados como ofertas de capacitación, especializaciones, parte o totalidad de estudios sistemáticos y con el objetivo implícito de abrir a nuevos desarrollos teóricos.

Es así que nos encontramos con que una facultad nacional implementa en el año 1999 la licenciatura en Educación Física bajo un cursado intensivo de distintos Seminarios. La modalidad se denominó “semi presencial” pues cada Seminario contaba con dos fines de semana intercalados para el desarrollo del contenido curricular respectivo estructurándose en clases dictadas los días viernes por la tarde y sábados mañana y tarde.

Por el éxito obtenido en el número de inscriptos en su primer cursada y en relación al nuevo formato educativo que la Universidad comenzaba a implementar en el año 2000, se comienza con la misma licenciatura pero “a distancia”.

Se presenta como

*“El Programa de Educación a Distancia de la ( ) es formulado oportunamente a los efectos de tratar de responder a las necesidades de la sociedad actual respecto de una formación permanente apreciada, abierta y flexible, aprovechando las nuevas tecnologías que ofrecen la información y la comunicación.*

( )

*La Iniciativa e-Learning tiene por objeto movilizar a la comunidad educativa de la ( ) y convocar a las Unidades Académicas a*

*impulsar un proyecto que se articule transversalmente a todas ellas buscando la optimización de los recursos internos y provocando una reflexión conjunta en torno a las acciones a emprender al respecto. Es relevante destacar la oportunidad para consensuar el grado de involucramiento de otros actores a la iniciativa, sean estos agentes económicos, organismos sociales, educativos y culturales, clarificando el rol que debe asumir cada uno y las formas de vinculación estratégica de la ( ) con los mismos. ” (Documento de presentación de la propuesta e- learning”*

Esta propuesta en los comienzos bajo el formato de televisión por cable cerrado, implicaba “clases satelitales” que eran dictadas por los docentes desde un canal de cable y observadas por los alumnos desde “aulas” a distancia.

Estas “clases” televisadas tuvieron dos años de puesta en acción, en el primer año el número de clases fue de seis (6) y en el canal emisor se encontraba el docente sentado frente a una cámara fija, contaba con una computadora para utilizar power point durante el dictado y había alumnos presentes durante las dos horas de transmisión de cada “clase”.

Además se producía interacción entre docentes y alumnos, no sólo con los que se encontraban presenciando la clase de manera directa, sino con aquellos que desde las aulas satelitales formulaban preguntas al docente, ya sea telefónicamente o vía correo electrónico.

En estas “clases” la tecnología operaba como puente entre el docente y el alumno, ya sea por el televisor y la onda satelital, como por el teléfono o la computadora e Internet.

Es desde el año 2002 frente a la nueva situación monetaria nacional y a raíz de la caída de la convertibilidad se termina con el formato televisado en directo, ya que los precios del satélite comenzaron a elevarse de la mano del dólar.

Se comienza a trabajar entonces, bajo la filmación de videos áulicos, estos videos pasan a reemplazar a las clases satelitales, reduciéndolas a un vídeo de 80 minutos de duración, que se presenta dividido en dos módulos de 45 minutos cada uno.

Ese material fílmico más un cuadernillo elaborado por el docente y fotocopias de los artículos de libros que contemple el programa de cada asignatura, será el material



con el que cuenten los alumnos tanto para realizar los prácticos obligatorios como para estudiar la asignatura con la finalidad de rendirla.

La Universidad abre una plataforma virtual, en donde se publican los materiales, y desde donde docentes y alumnos deben comunicarse en el “tiempo” estimado para cada seminario. Dicho tiempo es de 4 (cuatro semanas). Aunque nunca se cumple, pues los alumnos quedan “enganchados” con la materia hasta que entregan los prácticos y rinden el curso, ese “tiempo real” supera los seis meses llegando en algunos casos a los 12 meses.

En los comienzos las fechas de exámenes se planteaban seguidas al cursado virtual, más o menos, al mes de finalizado el mismo.

Desde el año 2004 se implementa el cronograma anual de las universidades denominado “guaraní” quedando establecido en relación a dos llamados a examen en febrero-marzo, dos llamados julio-agosto y dos llamados en noviembre-diciembre.

A partir de esta instancia llegan a tener más de seis seminarios para rendir en dos turnos separados por quince días. Por cada seminario hay cuatro llamados y un quinto que sería excepcional, en caso de no aprobar o no rendir en ninguno de tales llamados, deberán re- cursar la asignatura.

### **Sobre el video**

Podemos preguntarnos ¿Qué puede “decirnos” un video pedagógico? Creemos que mucho, en principio desde su formato básico de presentación nos orienta hacia la perspectiva pedagógica que subyace al “contenido” académico explícito del seminario; por otro lado existe también una lectura de sus potenciales escuchas /receptores/ aprendices del conocimiento que se pretende enseñar/reproducir/gestar; existe además la posibilidad de rastrear a través de él, los implícitos (y no tanto) sustentos teóricos del seminario.

Por todas esas cuestiones, iniciamos la interpretación y análisis del video, sabiendo de antemano que no es igual al abordaje sistemático de clases, porque el video es un momento a sabiendas recortado y limitado, es desde esta premisa que lo sintetizaremos analíticamente.

Intentaremos en este apartado analizar el video a partir de la “textualidad” del discurso del profesor ante las cámaras.<sup>79</sup>

### **Rastreando perspectivas y lógicas de investigación: el contenido del video<sup>80</sup>.**

El video tiene una placa de presentación con el nombre de la asignatura, el nombre del docente a cargo y la unidad académica a la que pertenece.

Luego aparece el docente sentado en un escritorio con una pequeña biblioteca detrás, la cámara es fija y por ende no hay movimientos de la cámara, quedando fijada a la mitad del cuerpo del docente (llamado plano americano).

*“La Educación Física es una de las Ciencias de la Educación cuyo objetivo fundamental es el cuerpo y el movimiento. La Educación Física es una ciencia aplicada a la educación.*

*En un primer momento el conocimiento vulgar que es el conocimiento mecánico para solucionar un problema, hoy por hoy es igual. Sobre un montón de aspectos nosotros tenemos un conocimiento para resolverlos, solucionar un problema, no vamos más allá.*

*Hay un pensamiento vulgar y un pensamiento científico pero en la historia también. Pero también en la historia existió un pensamiento filosófico o conocimiento filosófico, que apunta a comprender cómo se fueron dando los hechos. No le interesa ir más allá, porque desde ésta concepción el mundo está hecho por una fuerza superior, Dios para algunos. Y que por lo tanto lo que tiene que hacer el hombre es conocer su objetivo y no ir más allá.*

*A partir de esta situación podemos empezar a plantear que el tema del conocimiento, sobre todo a partir del siglo XIX en adelante, pasó a ser una problemática a ser abordado por distintas disciplinas: en un principio la matemática, la lógica, la física, la biología, la química y después las sociales.*

---

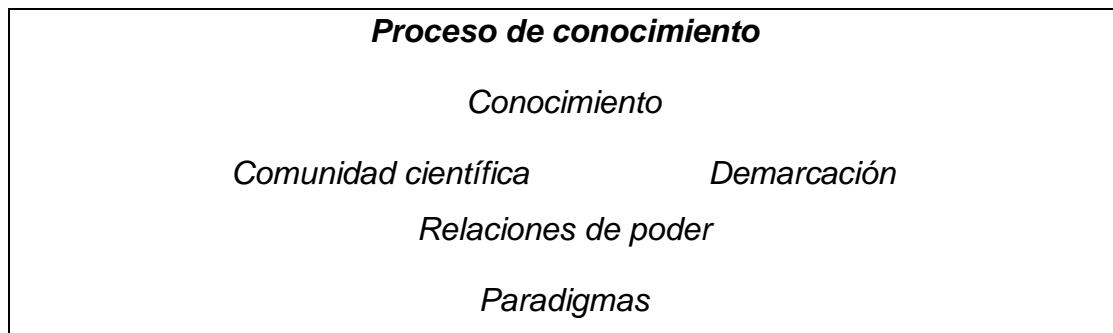
<sup>79</sup> De aquí en más todo lo expuesto por el docente (en palabra hablada o en gráfico) será transcrito en letra cursiva y nuestro análisis en letra normal.

<sup>80</sup> Ya hemos explicitado en el capítulo 3 las condiciones en que fueron realizados los videos.

*Para poder entender el conocimiento: si el proceso de conocimiento implica necesariamente una demarcación esta demarcación esta planteada por una comunidad científica y a su vez también por relaciones de poder.”*

*“Hoy por hoy al hablar de conocimiento siempre lo tenemos que hacer asociado al concepto de poder. En función de todo esto se van planteando distintos tipos de paradigmas, estos tipos de paradigma hacen que en función de ello, cuando planteamos la investigación debemos recorrer un camino que es : a partir de teorías seleccionemos métodos, armaremos protocolos, utilizaremos técnicas, nos basaremos en instrumentos para poder luego sí hacer un análisis que nos permita adquirir un nuevo conocimiento”.*

Esas son las palabras iniciales del seminario, hay varios conceptos que distinguiremos si son explicitados luego, como por ejemplo: pensamiento vulgar, pensamiento científico, comunidad, poder. Por ahora sólo han sido enunciados y no estamos en condiciones de anticiparnos a lo que sigue, continuemos sumergiéndonos en las palabras del video.



*“Para dejar en claro que es un modelo conceptual son representaciones mentales de algo que existe en la realidad.*

*Teoría: acción de contemplar. Construcción intelectual que relaciona un principio con sus consecuencias con independencia de la aplicación que en la realidad le corresponda.*

*Son relaciones de principios tienen la intención fundamental de relacionarse con la realidad.*

*En Ciencia: corpus que intriga y relaciona leyes y sistemas, permitiendo deducir o derivar consecuencias y ofrecer explicaciones integrales de un campo de conocimiento. Sistema de leyes relacionadas y unidad explicativa que justifica esa relación. Es todo ese corpus, todo lo que está integrado por teoría, por leyes, por sistema, que permiten deducir, derivar o adquirir nuevos conocimientos respecto a un problema determinado y esas leyes están relacionadas.*

*Uno de los problemas fundamentales a donde apunta todo el pensamiento científico es a la búsqueda de la verdad. Nosotros vamos a plantear el criterio de “verdad” es un parámetro mediante el cual algo puede ser juzgado como verdadero o falso, de acuerdo a donde yo me posicione, y vamos a ver que en nuestra vida cotidiana hay cuatro tipos de verdades. Hay un tipo de verdad, que es la verdad absoluta, que no resiste ningún tipo de confrontación, también tenemos una verdad relativa que indudablemente tendrá que ver con las distintas posturas, criterios o paradigmas donde nos posicionemos. Entre éstas dos existe una relación y a su vez también está relacionado con una verdad objetiva. Tanto la verdad absoluta como la verdad relativa, tiene que ver con esa verdad objetiva, lo que se aspira siempre que hablamos de verdad objetiva es aquella verdad que para cualquiera puede manifestarse como tal. Pero también está la verdad subjetiva porque el que está hablando de la verdad es un sujeto y esta verdad subjetiva estará relacionada con la objetiva, la absoluta y la relativa, ya que el sujeto es él está manejando todo esto.”*

### **Verdad y criterios de verdad**

*Verdad absoluta*

*verdad relativa*

<i>Verdad objetiva</i> <i>verdad subjetiva</i>
---

Aquí quizás necesitamos apoyarnos en Lecourt<sup>81</sup> cuando plantea que hay una tradición, que a pesar de las distinciones internas que pueden visualizarse en ella, es masivamente “positivista”, en cuanto siempre trata de elaborar una “ciencia de la ciencia”. Ya se convierta a la epistemología en una especie de “encrucijada” en la que un conjunto de disciplinas heteróclitas con pretensiones científicas llegan a constituir una teoría general de la ciencia, o ya se encargue a una ciencia determinada que construya sus categorías, el presupuesto filosófico de la empresa es el mismo, y es el que nos hace calificar estos intentos de “positivistas”

Esta “armónica” relación entre “verdades” nos posiciona en una cercanía con la empresa filosófica que enuncia Lecourt, primero porque pareciera (hasta ahora) que son individuales, que el sujeto la maneja con total soltura y discretamente.

Después por la polaridad entre “verdad absoluta” y “verdad relativa”, ya que pareciera estar en vinculación con “verdad objetiva” que correspondería a esa “verdad absoluta” y “verdad relativa” en relación a la “verdad subjetiva”.

Por otro lado esa noción de verdad absoluta se nos presenta más en relación con el Dogma Religioso que con la idea de “verdad” que las Ciencias han construido, desde los pensadores de la Ilustración hasta la crisis de la ciencia, enmarcada en lo que se ha dado en llamar Postmodernidad en relación a la (supuesta) caída de las grandes teorías del siglo XIX y XX.

Siguiendo con el profesor *“el criterio de verdad es el parámetro mediante el cual una proposición puede ser juzgada como verdadera o falsa.*

*Aparece en esta instancia la distinción entre Objetividad y Subjetividad, definiéndose por Objetividad todo lo que existe como objeto del pensamiento, planteándose que es en la modernidad que se designa por contraposición al sujeto como lo que es conocido, anhelado o sentido. Agregándose que una definición actual: objetividad es el nombre de una*

---

<sup>81</sup> Lecourt, D. Op.Cit.

*relación entre el sujeto y el objeto en el proceso cognitivo, tal que el objeto existe fuera e independientemente de todo sujeto.”*

Separa a su vez dos tipos de búsquedas:

*“Búsqueda de comprensión y búsqueda de explicación y caracteriza al conocimiento científico a partir de ambición de objetividad, fundamentación, sistemático, capacidad explicativa y predictiva y carácter crítico”.*

“La Ciencia” presentada como una: hay un conocimiento científico y hay “una verdad” científica, ligada “a la *ambición de objetividad, fundamentación, sistemático, capacidad explicativa y predictiva y carácter crítico*”.

En la concepción de “investigación” retorna la distinción entre los dos campos

*“De las Ciencias: FORMALES Y FACTICAS. En las primeras hallamos que el objeto de estudio solo tiene existencia ideal (nombrando como ejemplo a las matemáticas y a la lógica) como método se nombra la demostración lógica y en las segundas el objeto de estudio son hechos y procesos y como método se nombra la contrastación lógica”.*

Inmediatamente se enuncia que *toda ciencia necesita estructurar sus conocimientos y configurar una estructura o sistema que se denomina teoría* y se explicitan las características de las teorías: *sistema racional / contrastabilidad / deductibilidad / consistencia externa e interna.*

Es Díaz de Khóbila<sup>82</sup> quién puede ayudarnos a desarmar este “camino” propuesto por el seminario, en torno a la ciencia y en relación a la distinción entre dos presupuestos. El presupuesto de “la ciencia”, noción que reduce el conjunto de las prácticas científicas a una realidad homogénea, a una totalidad indiferenciada, ignorando que las ciencias poseen sus propios objetos, sus teorías, sus protocolos experimentales específicos, su desarrollo desigual, su historia particular.

A partir de estas primeras “palabras” del video, las nociones de ciencia, conocimiento empiezan a delinearse y logramos comenzar a “ubicar/situar” la

---

<sup>82</sup> Díaz de Kóbila, E. Op.Cit.

perspectiva epistemológica a partir de la cual, el profesor sostiene el “discurso” en torno a una metodología de la investigación.

Pero continuemos con el desarrollo del video, pues no queremos anticiparnos a su contenido.

El docente explica que:

*“Es aquí donde surge la noción de epistemología definida a partir de dos autoras, según Lores Arnaiz “es un conjunto de reflexiones análisis y estudios acerca de los problemas suscitados por los conceptos, métodos, teorías y desarrollo de las ciencias” y según Monestes “Teoría del conocimiento científico que estudia los procesos de producción del mismo y cuáles son las condiciones de esa producción” y además expresa que “es una reflexión respecto del conocimiento humano, sus límites, sus posibilidades, sus condiciones de emergencia, su rango de validez, sus ligaciones y articulaciones con otras dimensiones de la experiencia humana”*

Según los distintos paradigmas teóricos se habla de *Gnoseología, Filosofía de las Ciencias y Teoría del Conocimiento.*

Es en relación:

*“a los contextos, enunciados como contextos de descubrimiento y contexto de justificación, en el primero lo que se discute concierne al carácter histórico, práctico y psicosociológico de la producción de conocimiento, abarcando todo lo relativo a la manera en que los científicos arriban a sus conjeturas y afirmaciones. La validación de tales conjeturas y afirmaciones correría por líneas independientes donde las consideraciones de índole lógica juegan un papel central. Y el contexto de justificación en donde los procesos creativos que tienen lugar en el contexto de descubrimiento no siguen reglas no están sujetos a pauta o lógica alguna.”*

Schuster<sup>83</sup> nos amplía las perspectivas sobre los “contextos”

---

<sup>83</sup> Schuster, F. Op.Cit.

“En el campo específico del conocimiento científico se suele hacer referencia a los conceptos de contexto de descubrimiento” y “contexto de justificación” (Reichenbach es uno de quienes planteó expresamente la distinción en su libro *Experience and Prediction* de 1938) para expresar, por una parte, todo lo relativo a la manera en que los científicos llegan a sus conjeturas, hipótesis o afirmaciones y, por la otra, todo lo relativo a la validación o verificación del conocimiento. El primer contexto se considera de índole empírico-descriptiva (Reichenbach sostiene que se ocupa de los procesos reales del pensamiento y es tema socio- psicológico) pasible de ser estudiado por una sociología o una psicología del conocimiento, en tanto el segundo es primordialmente normativo, propio de la filosofía y se ocupa- como tarea epistemológica. De una reconstrucción racional del conocimiento. Su tratamiento tiene que ver, centralmente, con una lógica del conocimiento, Klimovsky hace también referencia a un tercer contexto, el de aplicación, que está integrado por todo lo que tenga que ver con las aplicaciones de la ciencia, con lo “tecnológico. Hay varias cuestiones que pueden plantearse con respecto al descubrimiento y a la justificación. Una de ellas se refiere a si es posible una lógica de descubrimiento, algún algoritmo posible para el descubrimiento o la invención. Claro que si se establece, por definición, que toda lógica pertenece a la justificación, una lógica del descubrimiento será imposible. (Schuster, F. 17; 2004) “

Este largo párrafo de Schuster nos sitúa en el interior de las ciencias y en la discusión en torno a la discriminación entre contextos, contextos que el docente da: “como conocidos” por los alumnos, de allí que no se “enuncien”, sumado a esta descripción “lineal” de los contextos, aparece una no “problematización” al interior de la/s epistemología/s que contiene el escenario de “la (una) ciencia” que se consolida (pedagógicamente en los cursantes del seminario) con “una” metodología hegemónica de abordaje.

En el interior de “la” ciencia hallamos “la teoría” y desde esta perspectiva entonces, no ingresan las teorías sociales más críticas a la escena de “la” ciencia, es más bien una definición de teoría ligada a la vinculación extrema entre ciencias naturales y ciencias sociales, donde estas últimas deben seguir inexorablemente los pasos dados por “las ciencias”.



Pobre el destino de las investigaciones sociales ligadas a procesos socioculturales, poco de teorías en forma de leyes podrán aplicar y por ende podríamos anunciar, siguiendo esta línea de análisis que, “poca ciencia habrán de producir/crear”.

Emerge en el desarrollo pedagógico del video

*“la noción de paradigma explicada en términos de realizaciones científicas pasadas que la comunidad científica reconoce durante cierto tiempo como fundamento de su práctica posterior; agregando que, estas realizaciones sirvieron implícitamente durante un cierto tiempo, para definir los problemas y métodos legítimos de un campo de la investigación para generaciones sucesivas de científicos.”*

Cita a Kuhn y a Lores Arnaiz para dar cuenta de la noción de paradigma

Partiendo de estas definiciones de *paradigma*, nos es difícil conocer la puja histórica y social al interior de las ciencias, que de explicitarse instalaría al aprendiz, en condiciones de tensionar (conociéndolas) distintas lógicas de investigación que han atravesado la historia de las ciencias. Y quizás “elegir” alguna de ellas a la hora de optar /construir su futura problemática de estudio.

Prosigue el docente:

*“Al simplificar muy groseramente podríamos decir que la Epistemología hace que la ciencia sea tal. Y a partir de la ciencia y de esta postura epistemológica es que nosotros pretendemos empezar a producir conocimientos y para producir conocimiento fundamentalmente nosotros nos tenemos que basar desde una actividad sistemática y planificada, a partir de lo que nosotros encontramos o buscamos como realidad. A partir de esa realidad vamos a ver que podemos relacionarnos con construir nuevos modelos, nuevas teorías. También de esta realidad, o sea en la búsqueda del conocimiento de esta realidad, y el manejo de esta realidad la podemos utilizar para describir, para explicar, para predecir. Para manejarla y transformarla y también para dar información para tomar decisiones.”*

A la línea argumentativa de “la epistemología” y “la” ciencia se le suma “la” realidad, a la cual alcanzamos a “encontrar” o “buscar” como tal.

En Schuster<sup>84</sup> “ese algo que llamamos *realidad* es el límite de la interpretación, la resistencia al nominalismo del lenguaje. En el caso de las ciencias sociales, presenta un problema agregado; la complejidad material –simbólica como constituyente indisoluble del mundo. Esto es, hay realidad social, pero el límite exacto entre ella y la construcción lingüística, que existe, sólo puede establecerse como un artificio metodológico con fines analíticos “

Luego el video retorna a la Educación Física, sosteniendo que:

*“Si decimos que la Educación Física es una ciencia de la Educación cuyo objeto de estudio es el cuerpo y el movimiento, para manifestarse como tal tiene que tener todo un respaldo epistemológico, una búsqueda de la verdad que le corresponde y manejarse fundamentalmente con todas las características que le corresponde a la ciencia.”*

Nuevamente el singular de “ciencia” ligado a “verdad” pero al agregar “*la verdad que le corresponde*” nos lleva del positivismo más afianzado a un tipo de “relativismo”, pues se enuncian varias verdades, correspondiéndole a la Educación Física “una” de todas ellas.

Quizás Chalmers<sup>85</sup> pueda interpretar estas definiciones de ciencia y verdad/es; “sugiero que la función más importante de mi investigación es combatir lo que podríamos llamar la *ideología de la ciencia* tal como funciona en nuestra sociedad. Esta ideología implica el uso del dudoso concepto de ciencia y el igualmente dudoso concepto de verdad que a menudo va asociado con él, normalmente en defensa de posturas conservadoras. (...) Mi punto de vista es que no hay una concepción intemporal y universal de la ciencia o del método científico. ( ) Aunque uno de los objetivos de mi libro es impedir los usos ilícitos de las categorías de ciencia y método científico espero que también contribuya a contrarrestar las reacciones individualistas o relativistas radicales contra la ideología de la ciencia. No se trata de que un punto de vista sea tan bueno como cualquier otro. “(Chalmers; 234:1987)

---

<sup>84</sup> Schuster, Federico 2002 “Del naturalismo al escenario postempirista” en “Filosofía y métodos de las Ciencias sociales” Manantial Buenos Aires.

<sup>85</sup> Chalmers, A. 1988 “¿Qué es esa cosa llamada ciencia?” Siglo XXI Buenos Aires.

Regresando al video, de esta presentación general de “la” ciencia, en la cual descubrimos a la Educación Física y su “verdad científica”, el seminario irá directamente a la presentación de descripciones de “una” realidad.

Pondrá de ejemplo, entonces, tres descripciones para que el alumno señale coincidencias y semejanzas entre ambas, transcribiremos textualmente las mismas porque emerge de ellas un plano que podríamos nombrar como de “legitimación” en datos meramente estadísticos que no reflejan su origen.

**Descripción del medio en el que está inserta la escuela**

*(Señale coincidencias y diferencias)*

Descripción N° 1

- es una comunidad con muchos problemas
- los hombres habitualmente se emborrachan
- hay fuentes de trabajo para los hombres
- las mujeres no trabajan y se ocupan poco de sus hijos
- es una comunidad pequeña
- son muy pocos participativos

**Descripción del medio en el que está inserta la escuela**

*(Señale coincidencias y diferencias)*

Descripción N° 2

- *los adultos trabajan en el frigorífico o en quintas aledañas*
- *hay alrededor de 5000 habitantes*
- *desde temprana edad los niños se insertan en la vida laboral*
- *los ancianos de la comunidad todavía hablan lengua indígena*
- *no hay servicio de salud*
- *hay una parroquia a la que concurren muchos vecinos*
- *30% de los jóvenes no trabajan, 40% tienen trabajo fijo, el 30% restante hace changas*
- *Hay 5 bares y 3 canillas públicas*
- *No hay alumbrado público*
- *El 50% de los adultos son analfabetos.*

**Descripción del medio en el que está inserta la escuela**

*(Señale coincidencias y diferencias)*

Descripción nº 3

- Hace 15 años se formó una comisión de padres que ayudo a crear la escuela media
- Los primeros inmigrantes eran del interior del país
- La mayoría de la población es católica
- Para pascuas y navidad se organizan festejos populares
- Las mujeres formaron una cooperativa para hacer compras comunitarias

En primera instancia podríamos preguntarnos cuál es la científica de esas descripciones, pues no hay consignas previas a los cuadros presentados, ni tampoco queda claro cuál o cuáles son las consideradas “científicas” pues no se explicita en la continuidad del video.

Por otro lado, se nos presenta muy difícil deducirlo, aunque conseguimos intentar inferirla en relación al concepto de explicación que viene a posteriori de tales descripciones, pero antes nos parece interesante discutir los enunciados de la descripción dos, aquella que describe en porcentajes “la realidad” del medio, pareciera que los números expresan por sí solos, sin discutir qué pasos se persiguieron para poseer tales conclusiones numéricas del “medio” en que se desarrolla la escuela.

El concepto de

*“Explicación aparece concibiéndose habitualmente como un argumento o razonamiento en el cual las premisas ofrecen un fundamento total o parcial de la conclusión, la cual describe el hecho que se quiere explicar.*

*En las ciencias tenemos distintos tipos de explicación, hay diferencias entre el inductivismo y lo que es hipotético deductivo general”.*

*“Tipos de explicación : el nomológico deductivo y el inductivo estadístico, el nomológico es explicado a partir de deducir el enunciado que lo describe, el explanandum, de un conjunto de enunciados denominados explanans, integrado por una o más leyes científicas y otros enunciados referidos a leyes individuales relevantes que establecen las condiciones iniciales o antecedentes del fenómeno que se pretende explicar. Inductivo estadística: se caracteriza por el hecho de que el explanans incluye al menos una ley de carácter estadístico y además porque el explanandum se infiere inductivamente del explanans en lugar de deducirse de él.”*

Estas definiciones nos parecen muy “complejas”, para cualquier profano en la materia, como es el caso en líneas generales de los alumnos (profesores de EF) de la licenciatura, pero además “complejamente lejanas” de las explicaciones que podrán construir en tesinas o en investigaciones iniciales de estudiantes.

Castro<sup>86</sup> nos ilustra acerca de las características generales de estudiantes de pre y postgrado en torno a los procesos de formación en investigación científica, la primera característica que reseña nos explica que

“( ) la mayoría de los estudiantes universitarios de pre y post grado no poseen una plataforma cognoscitiva básica que brinde conocimientos elementales sobre investigación a fin de poder realizar trabajos científicos de calidad apenas disponen de vagas nociones adquiridas en uno que otro curso sobre investigaciones investigación educativa o metodología de la investigación. Además en niveles académicos anteriores a la educación superior sólo han recibido un proceso formativo de carácter teórico-repetitivo, que sólo ha proporcionado conocimientos inadecuados insuficientes, superficiales, no sistematizados ni organizados. “ (Castro; 83:2003)

Desde esta perspectiva nos situamos para entender que los estudiantes no posean una “base” previa sólida desde dónde interpretar las palabras del seminario e imaginar “sus futuras/posibles explicaciones” en sus tesinas.

Además se presenta “la” explicación científica ligada irremediamente al “hecho”, ¿podemos preguntarnos qué es un “hecho” en el campo de lo social? Podemos responder a partir de Durkheim, pero sería demasiado porque hasta el mismo Durkheim establece un criterio de “demarcación” de los hechos sociales, vinculado a una perspectiva metodológica que el sociólogo necesita para diferenciar “el objeto de estudio” de la Sociología del objeto de la “Psicología” en la sociedad.

Retomando a Schuster podemos expresar que

“Desde el campo de las técnicas de investigación no se plantea que puedan existir hechos aislados. Una explicación teórica contendrá supuestos,

---

<sup>86</sup> Castro, A. 2003 “Tres vertientes acerca del proceso de investigación en contextos universitarios” en Perfiles año 24 enero/diciembre 2003. Revista de Investigación en Educación y Ciencias Sociales.

algunos de los cuales, son verificables, mientras que otros no pueden ser verificables en términos de los datos particulares de los que se dispone. Las pautas por las que debe guiarse el investigador son los hechos más estos supuestos, falibles siempre y sujetos a modificación. La elección de un diseño de investigación, a su vez, convendrá hacerla en función de la naturaleza metodológica de los objetivos de la investigación” (Schuster; 20: 2004)

En este escenario de *explicaciones científicas* aparece la figura de la *hipótesis*

*“Presentada como enunciado que se propone como base para explicar por qué y cómo se produce un fenómeno. Se deriva de ello lo que se muestra como esquema del desarrollo científico con un subtítulo que plantea la finalidad o su práctico específico, en el mismo aparece una investigación básica pura en fondo total del esquema y más arriba una investigación básica orientada y más arriba aún un desarrollo tecnológico y una investigación aplicada”.*

Bajo la luz de este contexto investigativo nos orientamos hacia la comprensión/conocimiento del desarrollo de las denominadas “ciencias aplicadas” pero es dificultoso partir de allí arribar a la lógica de las investigaciones más ligadas a las ciencias “no aplicadas” (por lo menos bajo el duro formato de las “ciencias naturales”).

Para Sautu<sup>87</sup> tanto las metodologías cuantitativas y cualitativas utilizan conceptos. Mientras que en las cuantitativas los conceptos son transformados en variables, en las cualitativas sirven de guía a la enunciación de las ideas que constituyen el marco teórico.

Regresando al video, desde allí se llega a

*“Tipos de variable con sus correspondientes delimitaciones: independiente, dependientes y contextuales. En tanto la variable se define como un*

---

<sup>87</sup> Sautu, R. 2005 Op.Cit.

*concepto capaz de asumir valores. El indicador traduce a las variables en el plano empírico y la categoría es el grado o valor que puede asumir una variable. “*

Se desprenden de aquí

*“el inductivismo y el hipotético-deductivismo, siendo el primero la observación y registro de todos los hechos referentes al objeto de estudio, análisis y clasificación, formulación de hipótesis a partir de generalización y contrastación; y el segundo planteamiento del problema, formulación de hipótesis, deducción de las consecuencias observacionales, contrastación empírica y formulación de leyes o teorías.”*

Afloran en escena

*“Los niveles de investigación: exploratoria; descriptiva y experimental. La exploratoria tiene como objeto reunir información sobre determinado aspecto o problema o posibilidades de otra investigación. En la descriptiva hallamos la intención de describir una situación para modificarla. Y por último en la experimental se busca comprobar las modificaciones que se operan en una situación por efecto de la intervención de una nueva variable.”*

Después de esta presentación “formal” de tipos de investigación, no explicitándose las diferencias entre los campos científicos, dándose por sentado consenso e igualdad en dichos campos, se pasa a definir *metodología y método*.

*“Metodología aparece como el campo de conocimiento que estudia las diferentes teorías y sistemas de producción de conocimientos y el método es explicado a partir de Rochabrún que expresa que es un conjunto de recursos lógicos formales y técnicas de conceptualización, obtención, ordenamiento, análisis, explicación e interpretación de informaciones sobre algún aspecto de la realidad que guardan una determinada coherencia interna. Y agrega, que según Bunge, es el conjunto de procedimientos por los cuales a) se*



*plantean los problemas científicos y b) se ponen a prueba hipótesis científicas.*

*En un segundo momento, que denomina como metodología y método II expresa que siguiendo a Taylor y Bodgan metodología es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las soluciones y por método es el conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad y las técnicas son el conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte. Habilidad para operar conforme a las reglas o los procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o arte.*

*Estrategias cuantitativas son aquellas que permiten la realización de estudios en extensión pero con poca profundidad que permiten alcanzar un conocimiento general de grandes poblaciones en estudio. La hipótesis es el punto de partida del raciocinio que por ser generales solo pueden ser confirmadas poniendo a prueba sus consecuencias particulares. Se llama así a las suposiciones razonablemente confirmadas o establecidas. Siguiendo con las estrategias cuantitativas se habla de variables apareciendo éstas como un concepto capaz de asumir distintos valores, por lo que facilita su medición.*

*Los actores de la investigación comendatario definido como al que se le ocurre la investigación; iniciador el que la lleva a la escuela, gestor es quien organiza la investigación; investigador; destinatario a quién se investiga y finalmente beneficiario el que se beneficia con la investigación.*

*Las fases de una investigación son 1 definición de la problemática inicial; 2 definición de una hipótesis que guíe la investigación o una serie de objetivos que permitan la toma de decisiones; 3 elaboración de una herramienta de recogida de datos que sea pertinente, válida y fiable(cuando vengan los datos, cómo los vamos a procesar, armar, como lo vamos a organizar); 4 elaboración de una base de datos y su validación, esto es, la comprobación de su pertinencia, de su validez, de su fiabilidad; 5 puesta a punto de un procedimiento para el tratamiento de la información y su justificación en términos de pertenencia, validez y fiabilidad; 6*

*formulación de conclusiones y su comunicación de forma pertinente, válida y fiable.*

*Las etapas del proceso de investigación 1) área problemática 2) teoría 3) planteamiento del problema 4) estado del arte 5) hipótesis 6) metodología 7) técnica de recogida de datos 8) hechos/datos 9) técnica analítica de datos (gráficos) 10) descripción 11) generalización 12) explicación y 13) conclusiones”.*

Se agrega que

*“Primero plantea el problema y formula la hipótesis, o sea a partir de plantear la hipótesis es empezar a ver cuáles serían las consecuencias observacionales del planteo de esa hipótesis, cómo sería la contrastación y lo que pretende también es llegar a la ley. ¿Qué sería la ley? Es lo que se cumple siempre, que se ha cumplido y se va a cumplir en tanto y en cuanto no se modifiquen las condiciones”.*

Creemos que este “esquema de investigación” es complejo para iniciar en la investigación a los estudiantes, quizás Moreno Bayardo<sup>88</sup> pueda ayudarnos a precisar nuestra perspectiva. En tanto la formación en investigación es definida por la autora como una formación que va teniendo diferentes énfasis y realizándose con apoyo de diversos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta, el cual tiene que ver con las necesidades y expectativas de los sujetos involucrados en dicha formación.

Ya que es diferente formar para la investigación a quién se dedicará a la investigación como profesión, tarea que aquí se reconoce con la expresión “formación de investigadores” que a quién necesita dicha formación ya sea como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación, o bien como mediación para internalizar estructuras de pensamiento y acción que le permitan resolver problemas y en general lograr mejores desempeños en la vida cotidiana.

---

<sup>88</sup> Moreno Bayardo M.G. Op.Cit.

Podemos hipotetizar algunas razones para generar esto, quizás puede originarse por considerar que el “curso”<sup>89</sup> se les está dando a personas con muchos conocimientos y se da por obvio que se conoce lo que se está enseñando.

Y quizás es obvio porque el paradigma (hegemónico) en la Educación Física está ligado a este tipo de abordaje científico.

Desde aquí docentes y alumnos “hablen” un idioma similar, pues lo aprendieron en sus respectivas formaciones de pregrado, esto es en los niveles terciarios de la Educación Física.

Siguiendo con Castro<sup>90</sup> en relación a los inconvenientes en la formación en pre y postgrado en investigación, resulta grave “que un cierto número de docentes encargados de la enseñanza de la investigación no sabe investigar, ni practica la labor o no redacta adecuadamente e incluso muchos de ellos no practican la lectura y escritura sistemática. Todos esos aspectos no contribuyen a superar las fallas, tanto en la enseñanza como en su quehacer investigativo”

Continúa el video con la presentación de *un esquema de Ezequiel Ander Egg, como guía de preguntas y respuestas para elaborar un proyecto enunciando y explicando sus distintos pasos*

<i>Qué</i>	<i>se quiere conocer</i>	<i>vinculado a la naturaleza del proyecto</i>
<i>Por qué</i>	<i>se quiere hacer</i>	<i>origen y fundamento</i>
<i>Para qué</i>	<i>se quiere hacer</i>	<i>objetivos y propósitos</i>
<i>Dónde</i>	<i>se quiere hacer</i>	<i>localización física</i>
<i>Cómo</i>	<i>se va a hacer</i>	<i>actividades y tareas</i> <i>métodos y técnicas</i>
<i>Cuándo</i>	<i>se va a hacer</i>	<i>cronograma</i>
<i>A quiénes</i>	<i>va dirigida</i>	<i>destinatarios o beneficiarios</i>

<sup>89</sup> Vale recordar que es un seminario inserto en una licenciatura, cuyos potenciales alumnos son todos indefectiblemente profesores de Educación Física.

<sup>90</sup> Castro, A. Op.Cit.

Quiénes	lo van a hacer	recursos humanos
Con qué	se va a hacer	recursos materiales
	Se va a contar	recursos financieros.

*“Cuando yo voy a investigar, yo soy un sujeto y como sujeto tengo lo que se denomina como “supuestos básicos subyacentes”. Son básicos porque se constituyen a partir de los orígenes más profundos que tiene cada uno, lo que uno fue como sujeto armando desde su origen, desde su infancia y demás. Son subyacentes porque no se evidencian, son esos supuestos, esas posturas que nosotros no podemos explicar pero que va a influenciar seguramente en nuestra investigación y tiene que ver fundamentalmente con las hipótesis que nosotros vamos a manejar y tiene que ver fundamentalmente con las hipótesis que nosotros vamos a manejar y tiene que ver también con los supuestos acerca de lo que está ocurriendo.*

*Dentro de los supuestos básicos tenemos las creencias, los juicios de valor y las hipótesis (o afirmaciones) en función de esto vamos a encontrar en nuestra investigación tres efectos que producen estos SBS:*

*1º Deforma el contexto empírico quiere decir que aquella ilusión que tienen muchos positivistas de poder ser totalmente objetivos, de acuerdo a mis SBS es cómo yo voy a mirar, como yo voy a elegir.*

*2º Determina la metodología del investigador de acuerdo a lo que yo creo, utilizo una metodología u otra.*

*3º Establecen concepciones sobre la naturaleza humana y la estructura social (como yo me posiciono ante la sociedad, ante el hombre, ante las estructuras sociales”)*

Interesante la lógica de presentación de “esta guía”, pues en principio se la traza como de múltiples utilidades: en palabras del docente, *“sirve para una tesina, para programar una clase, para un proyecto de gestión”*

Después se explica que lo que atraviesa a las investigaciones son los Supuestos Básicos Subyacentes, ligados éstos a una cuestión subjetiva, individual y personal, como si el investigador fuese una isla sin formación académica, sin inserción en una

comunidad científica, sin luchas al interior de dichas comunidades, en fin una lectura de los SBS más ligada a cuestiones subjetivas personales que a lo que Gouldner<sup>91</sup> sostiene como tales, esto es Supuestos Básicos Subyacentes ligados a concepciones generales y dominantes en la sociedad en la que los científicos pueden quedar atrapados.

La ligazón de los Supuestos Básicos Subyacentes con cuestiones personales más que con ideologías hegemónicas también nos parece sutilmente “inquietante”, primero porque vuelve a aparecer la tarea del “científico” por fuera de las luchas sociales en la sociedad en que éste produce sus investigaciones y segundo porque las ciencias son construidas y legitimadas por comunidades, esto es colectivos de científicos, y no hay un hombre aislado produciendo conocimiento sino una comunidad que a su vez está en íntima relación con una comunidad mayor, que es la de la propia sociedad en la que los científicos no sólo son eso (científicos) sino hombres y ciudadanos “comunes” caminando las calles de las mismas. Los SBS no vienen de las cabezas individuales de sujetos cualesquiera en la sociedad.

Zemelman<sup>92</sup> fundamenta que “es en este marco histórico existencial que se plantean cuestiones básicas, entre estas está la de recuperar ángulos desde los cuáles organizar nuestra mirada de la sociedad, ángulos que no queden atrapados ni por lo tanto limitados por grandes verdades. En este sentido pensamos que un ángulo fundamental por su vastedad y resistencia es la naturaleza y práctica de los sujetos sociales, si estamos de acuerdo que la realidad socio-histórica es siempre una construcción de una variada gama de sujetos” (Zemelman; 2000:3)

Ligado a esta noción de SBS aparece la idea de una “guía” con “valores múltiples”. Sin embargo “el formato básico de una investigación” puede tener grandes posibilidades de “uso correcto” en quiénes ya conocen la lógica de una investigación y pueden diferenciar dicha lógica de la que acontece en la programación de una clase o un proyecto de gestión, pero no lograra el mismo “efecto” en alumnos que deben entender primero a qué se denomina como investigación científica, para luego aprender a gestar sus tesinas de grado, bajo un formato que la universidad les exigirá inmediatamente bajo la estructura de una investigación.

---

<sup>91</sup> Gouldner, A. 1973 “La crisis de la Sociología occidental” Amorrortu.

<sup>92</sup> Zemelman, H. Op. Cit.

En este sentido volvemos a la idea de Litwin pues si “la tecnología más moderna no nos asegura la calidad de la propuesta. Los materiales, así estén pensados para una página Web o para un libro, encierran desarrollos de contenidos; su calidad no está referida al soporte, sino a los contenidos que allí se desarrollan y a las actividades en tanto generen buen aprendizaje”<sup>93</sup>

Si como sostienen Mercer y González Estepa<sup>94</sup> en todos los procesos y prácticas de la enseñanza y en los del aprendizaje coexisten, al menos, dos condiciones. En principio deberán participar personas que posean diferentes niveles de comprensión respecto de un determinado campo de conocimiento o habilidad que se ha de enseñar. Después, estas personas deberán poseer metas complementarias, es decir, una de las partes deberá querer “aprender” y construir nuevos conocimientos, mientras que la otra deberá querer compartirlo y “enseñarlo”. Sin embargo, continúan los autores, el proceso de enseñanza es algo más complejo que sólo transmitir información de manera directa y lineal. Suele ocurrir que aquellos que están preocupados por enseñar, lo hacen a partir del propio conocimiento acerca de los saberes previos de quien aprende, sus niveles de comprensión respecto de un determinado contenido e efectuando estrategias de diverso tipo. Continúan los autores, expresando que es Jerome Bruner quien caracteriza a los procesos de andamiaje como aquellos procesos en los que los docentes proporcionan “una conciencia vicaria” a los alumnos, a los efectos de ampliar y extender sus posibilidades. Esto implica que el docente proporciona un apoyo que logra que el estudiante avanza intelectualmente más allá de lo que hubiera podido hacerlo solo.

En la formación en investigación esto se profundiza por el “tipo de conocimiento” a enseñar.

Desde la perspectiva de Castro podemos explicitar que

*“Además en niveles académicamente anteriores a la educación superior sólo han recibido un proceso formativo de carácter teórico-repetitivo, que sólo ha proporcionado conocimientos inadecuados, insuficientes, superficiales, no sistematizados, ni organizados.*

---

<sup>93</sup> Litwin, E. 2000 Op. Cit.

<sup>94</sup> Mercer N /González Estepa F 2000 “La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional” en Litwin, E. comp. Op.Cit.

*Ello resulta en un perfil de ingreso a estudios superiores y de postgrados inadecuado o insuficiente.*

*En tal sentido, los cursos, seminarios y/o talleres destinados a la enseñanza y el aprendizaje de la investigación deberían ser más operativos y prácticos, donde el interesado logre conocimientos propios para el proceso investigativo, sin limitarse a señalar los puntos o aspectos que contiene un trabajo de investigación” (Castro; 89:2003)*

Pero extendámonos con el “material” bajo exploración para alcanzar bases más profundas en nuestro análisis.

Se intenta explicar lo que debe ir en

*Nombre del proyecto planteándose que éste debe ser breve; plantear la función: plantear la ubicación y contener un producto o servicio. Explicita que el título debe ser “marketinero” y sintético y da ejemplos de la literatura, expresando que los autores después de varios libros les ponen a sus obras nombres cortos, los ejemplos que da son: “Sobre héroes y tumbas”; “El aleph”; “La guerra y la paz” y “El Capital” de Carlos Marx.*

Sigue explicitando

*la búsqueda de información: funciones. Resolver un problema, delimitar un fenómeno, poner a prueba una hipótesis científica, detectar necesidades, plantear una elección, tomar una decisión, mejorar el funcionamiento, consecuciones, formar.*

*Después dice que la búsqueda de información y sus características son: situarse ante una acción definida de manera más o menos precisa; presentar un carácter unilateral o multilateral; poseer un carácter más o menos organizado; necesitar garantías de validez más o menos estrictas.*

¿Información periodística policial?

No se entiende sobre qué bases epistemológicas se están enseñando estas “características” de la búsqueda de información.

El nombrar lo que en el campo de la investigación se denomina como “trabajo de campo” como “información” se nos presenta como una “confusión” enmarcada en la mezcla de “investigación” / “monografía” bajo la que el seminario se mueve constantemente.

Alcanzamos a preguntarnos si “información” y “registro” son lo mismo, si la información es “unívocamente” abordable, si cualquiera está en condiciones de “recepcionarla”, si en el proceso de “recepción” de la misma estamos realizando “trabajo de campo”, entre otras preguntas posibles.

Si tal como sostiene Sautu<sup>95</sup> todo proyecto de investigación, pretende contribuir a la producción de conocimiento en un área delimitada a partir de construir un argumento sostenido empíricamente, no es menor el aprendizaje de la “construcción” de tal argumento. De allí, que continua la autora, la metodología es uno de los dispositivos necesarios de todo diseño. De la misma manera que en la perspectiva conceptual, consiste en una construcción del investigador; es decir de un conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica que deberá estar en relación lógica y teóricamente con los objetivos de la investigación.

De allí que esta cierta “naturalización” de lo que el profesor denomina como “búsqueda de información”, pueda repercutir en “confusiones pedagógicas” pues al se diferenciar trabajos orientados hacia la experimentación y medición de variables en juego, de trabajos orientados hacia problemáticas sociales que deberán realizar un trabajo de campo más profundo e intenso en búsquedas de “significados sociales”.

Para Sautu, la metodología es un conjunto de métodos que poseen la función de adaptar los preceptos teóricos a la producción de datos. Dichos métodos serán diferentes y diferenciados en relación a problemas de investigación diferentes y diferenciados.

---

<sup>95</sup> Sautu, R. 2005 Op.Cit.



Siguiendo con el video encontramos en éste que

*La validación a priori del proceso de búsqueda de información implica ante la pertinencia de la información preguntarse sobre si la misma es necesaria, suficiente accesible, frente a la validez del instrumento se pregunta ¿refleja efectivamente la realidad? Y ante la fiabilidad del mismo se interroga ¿se puede confiar en los procedimientos?*

Se liga información con acercamiento a la realidad y se pregunta si esta “refleja” a la misma.

Afloran los instrumentos y procedimientos vinculados a la posibilidad de lograr “información”.

Sautu nos alerta acerca de las necesarias “recomendaciones” en torno a cualquier proyecto de investigación social:

- Necesidad de una definición y justificación de la perspectiva metodológica;
- Coherencia entre el marco teórico y la metodología propuesta;
- Explicitar todos los componentes del diseño metodológico;
- Especificar todos los componentes del diseño metodológico;
- Especificar el universo de estudio;
- La unidad de análisis y la muestra del proyecto;
- Y detallar la estrategia de análisis de los datos.

Es así que nos encontramos con que apenas enunciados, como si se tratase de un elemento menor en un proyecto de tesina, se designa

*“Al problema de investigación y los objetivos. En el problema digo lo que voy a investigar por ejemplo “el imaginario de la institución educativa hacia el profesor de educación física” pero en la redacción de los objetivos debo recordar que el objetivo no es conocer, no debo reiterar con un verbo lo que ya expresé que quería conocer en el problema, sino que en los objetivos debe aparecer el para qué de la investigación, y entonces cuando yo encuentre lo que quiero conocer lo uso para mostrar por qué.”*

Los expertos en metodología señalan que la diferencia entre problema, objetivo general y objetivos específicos, es un paso fundamental para la construcción de una investigación.

Las diferencias entre objetivos generales y objetivos específicos siempre están en relación con lo que quiero conocer y las dimensiones que analíticamente distingo para conocerlo mejor.

En investigación es trascendental conocer la relación entre objetivo general y específicos, en tanto el primero contiene al problema de investigación a partir de un verbo de conocimiento, verbo que diferirá según tradiciones disciplinares (en algunas investigaciones sociales se trabaja desde “describir” “analizar” “explicar” etc). Por el contrario en los objetivos específicos, detallaré discriminando y especificando (de allí su nombre) extensiones fundamentales del problema, siempre bajo la consigna de no ampliar el objetivo general sino focalizarlo y desmembrarlo.

Para Sautu, además “la condición del objetivo es que se derive de la teoría y sea factible de ser desarrollado a lo largo de una metodología. Teoría-objetivos-metodología deben estar articulados entre sí. Las teorías tienen implicaciones metodológicas; por lo tanto, resulta imprescindible tenerlas en cuenta en el momento de evaluar nuestro objetivo de investigación” (Sautu; 29:2003)

En la delimitación de los objetivos de conocimiento podemos expresar que en la redacción de los mismos se especifica lo que el estudio pretende conocer, detallando las superficies delimitadas para tal conocimiento.

Se comparte el criterio de esperar que, los objetivos de conocimiento se presenten de tal manera que sea factible la puesta en práctica de su resolución/construcción. La resolución implica pensar en el “alcance” del conocimiento de los mismos. Aquí se sostiene que los objetivos son pensados como objetivos de conocimiento y no cómo propósitos de acción.

Al no explicitarse en el video, la importancia de la redacción/construcción de los objetivos se dejó “librado al azar” del discernimiento del alumno, la importancia de la evaluación de los mismos en la evaluación del plan de tesina. Además de haber

sostenido que los objetivos específicos se constituían en el “para que” de la investigación.

Pero reanudemos el desarrollo del video, aquí nos aproximamos al denominado *marco teórico* el profesor expresa frente al mismo

*Primero que es un conjunto de problemas bien planteados; en segundo lugar que es un conjunto de conceptos bien definidos y en tercer lugar que es un conjunto de hipótesis coherentes entre sí con respecto a hipótesis ya comprobadas.*

Sin más explicitaciones sobre *marco teórico*, surgen en el análisis

*Los métodos de búsqueda de información tales como la práctica de la entrevista, la observación, el recurso al cuestionario y el estudio de documentos.*

*A su vez se presentan técnicas cualitativas de recolección de datos tales como taller, grupo de discusión, observación que puede ser documental o de campo; entrevistas que pueden ser: cerradas, abiertas, semi pautadas, focalizadas, múltiples; recuperación de información: bibliográfica, base de datos, documentos, registros; historia de vida e historia oral; análisis de contenidos de discurso.*

*A la entrevista se la caracteriza a partir de los siguientes elementos: carácter multilateral o diacrónicas; orientada hacia: hechos objetivos o representaciones mentales; libre, semi dirigida o dirigida; individual o de grupos; abiertas o cerradas, oral. En la entrevista hay que buscar informantes claves en relación a la función en las instituciones, por ejemplo el director de una escuela porque este es el “tipo” que tiene toda la información.*

Se vincula estrechamente búsqueda de informaciones con entrevistas, y características institucionales de los actores involucrados en la investigación, de allí que se entienda que en relación a la búsqueda de informantes con “roles”

institucionales trascendentes, nos beneficiaremos hacia mayores garantías de acertar con “toda la información” del lugar.

Aquí el docente del seminario marca la diferencia entre tipos de preguntas, pues si pregunto:

*“Sobre hechos me responderán con el relato de hechos si pregunto sobre opiniones me responderán con opiniones. El ejemplo que da es: “qué ocurrió en sus clases” la respuesta me lleva a los hechos, si pregunto “que hizo en sus clases” la respuesta me llevara a la opinión y de esta llegaré a las representaciones.”*

Si “Representaciones Sociales es un término filosófico que significa la reproducción de una percepción anterior o del contenido del pensamiento. En las Ciencias Sociales son definidas como categorías de pensamiento, de acción y de sentimiento que expresan la realidad, la explican, la explican, justificándola o cuestionándola. En cuanto material de estudio, estas percepciones son consideradas importantes, atravesando la historia y las más diferentes corrientes de pensamiento sobre lo social” (Souza Minayo; 134:2004) el camino establecido entre preguntar opiniones y llegar a las representaciones es un camino que simplifica las distintas perspectivas teóricas en torno a “representaciones”.

Se define el

*Taller como lugar, grupo y sistema de trabajo elegido para realizar un aprendizaje concreto, de orden teórico práctico; todo ligado entre sí y a su vez con el medio. Y los objetivos del taller como un espacio en donde, por un lado se reflexiona investigando su propia práctica, y por el otro, donde se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos por parte de los mismos sobre la dinámica que se está generando en el grupo.*

Se explicita además

*los propósitos del taller de reflexión como instrumentos de investigación de la práctica y perfeccionamiento participativo; detectar y explicar los nudos de resistencia, se opera dentro de la dinámica grupal, es un pasaje desde una visión de sentido común a una visión con sentido científico y se analiza la representación que los participantes tienen de su propia práctica.*

Se anexa además

*La dinámica del taller con principios básicos tales como conceptos claves, trabajo, interés, responsabilidad, libertad para la discusión abierta, esfuerzo autogestionario y solidaridad entre los miembros.*

Se llega así, a la instancia de presentación de las denominadas “*estrategias de observación*”

Encontrándonos con

*Documentos personales y enunciados dentro de los mismos a historias de vida, biografía, entrevistas en profundidad, diarios, cuadernos de notas. A la par de registro narrativo que consta de anecdotario, notas de campo, muestreo de tiempo. Además de registros mecánicos tales como pruebas fotográficas, video y audio para terminar enunciando en otras técnicas consulta de documentos, elaboración de mapas y comentario en vivo. Se especifica además que en el primer ítem, esto es documentos personales la historia de vida se da con presencia de sujeto, la biografía sin presencia de sujeto, en la entrevista en profundidad se va a ver lo que se observa y se busca lo que se quiere conocer, y los cuadernos de notas son sobre las cuestiones sobresalientes.*

*En el registro narrativo el anecdotario se escribe lo que se registra de aquello que me parece importante que sobresalen, que no son comunes. En las notas de campo se registra lo que necesito saber, haciéndose una lista de lo que se quiere conocer. Y el muestreo de tiempo no se explica. Se explicita la diferencia entre observación que es una puesta en acción de la subjetividad del que mira, que es un acto del sentido común expresado*

*en el presente, hay observación directa e indirecta, en la última puede ser el individuo propiamente dicho quien la ejecute o por actos mecánicos.*

Según el docente, entonces,

*Hay una entrevista como un acto de comunicación, que evoca el pasado y proyecta el futuro, se basa en el marco referencial del investigador, y busca ser objetiva y por el contrario, tenemos una observación como un acto de sentido común, que se sitúa en el presente, basándose en el marco teórico referencial del investigador y se relaciona con la subjetividad del mismo.*

<b>Comparación entre entrevista y observación</b>	
<i>Entrevista</i>	<i>observación</i>
<i>Acto de comunicación</i>	<i>acto de sentido común (porque está en juego el observador, lo que yo registro)</i>
<i>Evoca el pasado y proyecta el futuro</i>	<i>se sitúa en el presente</i>
<i>Se basa en el marco referencial del Investigador</i>	<i>se basa en el marco teórico referencial del investigador (el marco lo pone el investigador)</i>
<i>Busca ser objetiva</i>	<i>Se relaciona con la subjetividad del investigador</i>

Siguiendo con el contenido del video nos encontramos con

*El cuestionario lo usamos de control de actividades de contenido. A partir de una actividad y contenido, la actividad implica un saber hacia volver a decir, hacer cognitivo, hacer práctico, ser, llegar a ser. Y el contenido con un saber hacer cognitivo, hacer práctico, llegar a ser.*

*En el caso de la encuesta está dirigida a problemas precisos y también a problemas complejos. La encuesta me permite conocer la opinión de un conjunto significativo e importante de personas, para lo cual una vez que lo defino, todos los que entrarían dentro de la definición que yo planteo para ser investigado, que lo vamos a llamar referente empírico, es lo que se llama población o universo, y de eso utilizando distintos criterios voy a hacer la muestra.*

*La encuesta no debe tener más de cuatro o cinco preguntas, debe ser clara y después todo se tabula. Cuando hagan la conclusión de cada encuesta vean ¿qué aporta? Y después eso se lleva a la conclusión.*

*El estudio de documentos pueden ser documentos escritos u orales, publicados (en libros) o de uso específico (actos) cerrados o abiertos.*

Se llega así al denominado

*Análisis de los datos que implican las técnicas en torno a qué hacer con los datos. Es así que se establecerá una búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida con los instrumentos para trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, se describe que es importante y aporta a la investigación.*

*El sentido del análisis implica para el docente que a la información se la debe reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar para obtener una visión más completa de la realidad y del objeto de estudio.*

Se presenta al finalizar el video un resumen que implica

*1º Buscar el problema.*

*2º Buscar el Estado del Arte (información) en toda esa información puedo posicionarme y en toda esa información es que puedo posicionarme y a través de esa posición es que construyo mi marco teórico.*

*3º Una vez que construyo el marco teórico me planteo para que quiero hacer esta investigación y planteo los objetivos, uno o dos, si hay objetivos generales y específicos, pongo uno general y dos o tres específicos.*

4º *Cómo voy a buscar la información? Decido a dónde la voy a buscar, con quién y con qué método. Saber a quiénes entrevistar. La encuesta no tiene que ser de más de cuatro o cinco preguntas. En la encuesta no se pregunta lo que no es pertinente para el análisis.*

5º *Documentos / observaciones Tengo que ir con una guía que me oriente. En función de eso hago el registro.*

6º *Cuando tengo esa información la analizo, la proceso y saco la conclusión (cuando hago la entrevista debo hacer una conclusión con el aporte que le hace a la investigación, lo mismo en la encuesta y en la observación. Con esas conclusiones hago la conclusión de la investigación)*

7º *Bibliografía: al final*

8º *Anexo: toda aquella información que es pertinente a la investigación, que no es de fácil acceso, pero que de ser ubicada en el informe distraería al lector del objetivo. Si en una página de Internet saco un concepto para el estado del arte, en el estado del arte va el concepto y la página va atrás. Igual la entrevistas va desgrabada, lo importante va adelante y el resto va en el anexo y en las encuestas ponemos el protocolo de la encuesta, o sea el cuestionario y pregunta por pregunta el análisis que puede ser con gráficos y con tablas. Todo el paquete de la encuesta va al anexo.*

Así termina el video

*Bueno nos seguiremos comunicando por la plataforma, uds. deben buscar los libros, ya sea de hace 100 años como de ayer a la tarde, la receta no existe, lo máximo la de Ander Egg, espero que puedan hacer un lindo proyecto.*

## **De herramientas metodológicas y disciplinas**

Después de analizar el cuadernillo nosotros intentaremos “cerrar” la interpretación sobre estos materiales. Pero para finalizar este primer capítulo en torno al análisis del video consideramos necesario presentar nuestra perspectiva metodológica en relación a las denominadas “herramientas metodológicas” de una investigación, con tal fin remarcaremos posiciones en torno a: entrevista en profundidad y observación participante. Pues consideramos que no podemos obviar en este punto, que tanto la



denominada *entrevista en profundidad o antropológica* y la denominada *observación participante*, son herramientas metodológicas ligadas a las Ciencias Sociales en general y a la Antropología en particular.

Quizás historizando el surgimiento de ambas herramientas metodológicas al interior de la antropología, podremos vislumbrar con mayor claridad el rol, que a nuestro juicio, ambas herramientas poseen a la hora de diagramar investigaciones socioculturales.

Es desde los inicios de ésta como disciplina científica que encontramos a la denominada *observación participante* es definida por Malinovski a principios del siglo XX.

Haciendo historia, la Antropología comenzó como disciplina científica intentando explicar a comunidades distantes trabajando sobre material de segunda mano, este material, obviamente, estaba “contaminado” por los intereses, prejuicios y nociones de sus autores (funcionarios, misioneros, guerreros, entre otros).

La Antropología sabía qué quería conocer (las comunidades no-occidentales) pero no sabía cómo acercarse a su objeto. Así intentó en sus comienzos usar los relatos de otros<sup>96</sup> y el Evolucionismo (primer corriente antropológica) fue criticado por realizar conjeturas sobre tales comunidades “informado” por fuentes no objetivas<sup>97</sup>. Luego, las nuevas generaciones de antropólogos intentaron acercarse a las comunidades por sus propios medios, intentando “conocerlas” desde cerca.

El antropólogo viajó a aquellas “tierras lejanas” con la finalidad de “dar cuenta” del funcionamiento, de la cultura, etc, de esas sociedades remotas. Para lograr tal finalidad comenzó “observando” tales comunidades.

Podemos expresar que esta herramienta metodológica particular de la Antropología fue “inventada / descubierta” por Bronislaw Malinowski en las Islas Trobians. Malinowski inauguro de manera sistemática lo que al día de hoy se conoce como “trabajo de campo” o “trabajo en terreno”. Veamos qué se proponía el antropólogo inglés en las islas allá por 1922:

---

<sup>96</sup> De aquellos que habían pisado tales comunidades

<sup>97</sup> Hay otras críticas al evolucionismo.

*“El antropólogo debe abandonar su confortable posición en una hamaca, en el porche de la misión, del puesto gubernamental o del ‘bungalow’ del plantador donde, armado de un lápiz, de un cuaderno, y a veces de whisky y soda, se ha habituado a compilar las afirmaciones de informadores, a anotar historias y a llenar hojas enteras de textos salvajes. Debe ir a las aldeas, ver a los indígenas trabajando en los huertos, sobre la playa, en la selva, debe navegar con ellos hacia los lejanos bancos de arena y las tribus extrañas, observarles en la pesca, en la caza y en las expediciones ceremoniales en el mar. La información debe llegarle en toda su plenitud a través de sus propias observaciones sobre la vida indígena, en lugar de venir de informaciones reticentes, obtenidas con cuenta gotas en conversaciones...  
La Antropología al aire libre, opuesta a la recopilación de datos extraídos de rumores, es un trabajo difícil, pero también de gran interés” Malinowski<sup>98</sup>*

Sabemos que siempre hay “mediaciones”

Podríamos hipotetizar que en ese momento no había otra forma de llevar a la práctica tal empresa investigativa sino se realizaba una aproximación sin mediaciones al “objeto” que se quería descubrir (o conocer): la vida tribal.

El antropólogo al intentar “describir” la vida tribal, comenzó a prestar atención a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, encontrándose frente a situaciones que a simple vista se le presentaban como “extravagantes”, “exóticas” y “sin sentido”. Para hacerlas inteligibles desde algún lugar, el antropólogo intentó llegar al “sentido” que esas situaciones tenían para quiénes las producían. Metodológicamente se situó en familiarizarse acercándose a la lógica cotidiana de esas situaciones.

Para lograr este acercamiento estratégicamente partió de “la observación”. De esa manera “la observación” se fue elaborando de manera sistemática y con un fin determinado. Podemos pensar que Malinowski improvisó “una manera” de llegar a la “vida tribal” a través de la “observación” de todos los acontecimientos que se iban produciendo en su presencia.

<sup>98</sup> Malinowski 1986 “Los argonautas del Pacífico Occidental” Planeta -Agostini.

*“Poco después de haberme instalado en Omarakana empecé a tomar parte, de alguna manera, en la vida del poblado, a esperar con impaciencia los acontecimientos importantes o las festividades, a tomarme interés personal por los chismes y por el desenvolvimiento de los pequeños incidentes pueblerinos; cada mañana al despertar, el día se me presentaba más o menos como para un indígena (...) Las peleas, las bromas, las escenas familiares, los sucesos en general triviales y a veces dramáticos, pero siempre significativos, formaban parte de la atmósfera de mi vida diaria tanto como de la suya (...) Más avanzado el día, cualquier cosa que sucediese me cogía cerca y no había ninguna posibilidad de que nada escapara a mi atención” (Malinowski)*

Esa “manera” de construir conocimiento se vincula a una herramienta<sup>99</sup> que algunos autores nombran como *la observación participante*; dicha *observación* es definida de manera diversa por algunos autores. Veamos algunas de tales definiciones, para Taylor y Bogdan<sup>100</sup> (1987)

*“La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan; 31:1987)*

Para Atkinson y Hammersley<sup>101</sup> “la observación participante” es lo mismo que la “Etnografía” y ésta última es definida como:

*“(...) la etnografía (o su término más cognado, “observación participante”) simplemente es un método de investigación,*

<sup>99</sup> Desde el enfoque en que estamos trabajando se considera una herramienta, para algunas corrientes teórico-metodológicas es pensada como “Técnica”.

<sup>100</sup> Taylor y Bogdan 1987 “Introducción a los métodos cualitativos de investigación” Paidós Básica.

<sup>101</sup> Atkinson Hammersley 1994 “Etnografía” Paidós Básica.

*aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder dar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Atkinson y Hammersley; 15: 1994)*

Ahora bien, podemos acordar que “la observación participante” es una herramienta para producir conocimientos sobre determina realidad sociocultural, pero – convengamos- que no es ella en sí misma la generadora de ese “conocimiento”<sup>102</sup>.

Digamos mejor que, la “observación participante”, utilizada como una criteriosa herramienta, puede contribuir a la “construcción de conocimientos” fundamentalmente para dar cuenta de alguna problemática sociocultural particular.

En la sociedad contemporánea, en su propia sociedad, el antropólogo arremete contra un camino inverso: al investigar situaciones que son cotidianas o que sin serlo, son conocidas y explicadas cotidianamente, establece metodológicamente la situación inversa a la clásica. Entonces se sitúa en una “exotización” en una “descotidianización” de esas prácticas o situaciones. También una herramienta privilegiada para lograr tal fin es “la observación”.

Si la Antropología se caracteriza por intentar explicar/comprender aquellos situaciones cotidianas, rutinarias, obvias y no documentadas, el acceso a dichas situaciones debe ser “directo”. Queremos decir con esto que el trabajo de campo antropológico, como hemos visto, -en consecuencia- se caracteriza por intentar generar un conocimiento de primera mano sobre situaciones sociales, y el acercarnos a “observar” es un paso ineludible para investigar cualquier problemática social.

---

<sup>102</sup> Sabemos que la construcción sistemática de conocimientos científicos derivada de un proceso de investigación es considerada conocimiento científico.

En este punto nos parece importante hacer algunas aclaraciones con respecto al uso de los términos “observación” y “participación”. Dice Guber<sup>103</sup>(2001) que “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la poblaciones” (Guber; 2001: 57). Para Guber dicotomizar entre “observar” y “participar” es caer bajo un influjo positivista que sitúa al rol del investigador como neutral y no valorativo; de allí que se vincule el hecho de no participar (o en todo caso podríamos decir intentar no participar, pues si estamos en cualquier “escenario social” nuestra presencia allí está implicando una “participación”) con la búsqueda de una “neutralidad valorativa”. Por el otro lado, vincular a la observación con la participación con énfasis en ésta última pareciera acercarnos a una postura “fenomenológica” (en un intento de penetrar en el mundo de los sujetos desde dentro o “tal como lo viven y sienten” ellos).

Finalmente para Guber siguiendo a Holy (1984) “la observación participante” permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento” (Holy; 1984 en Guber; 2001)

Atkinson y Hammersley plantean “roles de campo”<sup>104</sup> que podemos vincular a esta relación entre “observar” y “participar”. El primer rol es denominado como “el incompetente aceptable” y es necesario en los comienzos del trabajo de campo cuando tenemos ignorancia sobre los ámbitos de estudio pero debemos aprender a movernos con cuidado sin herir susceptibilidades. Según los autores este rol es abandonado conforme transcurre el tiempo de la investigación. El segundo rol dependerá de los acontecimientos y las personas con las cuáles nos estemos moviendo en la investigación.

Los autores retoman a Junker (1963) quién establece un cuadro de dos dimensiones: 1. Relativa implicación y 2. Relativo distanciamiento. En el primero encontramos subjetividad y simpatía, y dos roles: participante como observador y

---

<sup>103</sup> Guber, R. 2001 “*La etnografía. Método, campo y reflexividad*” Grupo Editorial Norma. Bs. As.

<sup>104</sup> Atkinson y Hammersley 1994 “Etnografía. Métodos de investigación” Paidós Básica.

totalmente participante. En el segundo el observador como participante y totalmente observador.

No consideramos posible una “asepsia investigativa” que sitúe al investigador en un trono desde el cual “observar” la realidad pero tampoco creemos que sea posible “mimetizarnos” con los sujetos intentando “ser como ellos”. “La observación” para constituirse en una herramienta de acceso al mundo significativo de los sujetos bajo estudio, debe realizarse bajo ciertas premisas y condiciones.

Por otro lado, nadie niega el involucramiento entre el sujeto investigador y los sujetos, esto es de aquellos sujetos que forman parte de nuestras observaciones, pero tal “involucramiento” no está relacionado con la participación o no participación del sujeto investigador en dichos ámbitos, sino en una relación social que se establece a partir de comenzar a “observar” en determinados “lugares”.

Creemos que “la participación” entendida como “el hacer” tal como lo “hacen” los sujetos investigados no nos lleva a una mejor comprensión y descripción de las situaciones que intentamos describir, sino todo lo contrario. Las investigaciones que intentan “hacer lo que hacen” los sujetos suelen estar ocultas tras roles fingidos<sup>105</sup>.

No consideramos ético dicha posición ya que siempre los sujetos implicados en nuestros intereses investigativos deben conocer/saber nuestras inquietudes de conocimiento.

Que neguemos la posibilidad de “pensar y sentir” como lo hacen los sujetos que “observamos” no implica que no intentemos aproximarnos a “su manera de entender y pensar el mundo” en realidad parte de nuestra tarea investigativa girará en tal fin, pero nuestra preocupación terminará construyendo un “objeto de estudio” diferente.

Y en relación a la *entrevista* es confuso presentarla como búsqueda de la objetividad, porque no se aclara qué estamos entendiendo por lo mismo.

La entrevista para Edgar Morin<sup>106</sup> es “una comunicación personal suscitada con una finalidad de información” (1994; 207).

---

<sup>105</sup> En una cárcel entrar como “supuesto” preso, en una fábrica como “obrero” etc.

<sup>106</sup> Morin, E. 1994 “Sociología” Tecnos Madrid

De esta manera esta definición puede ser aplicada a cualquier campo, pero “la información en Ciencias Sociales forma parte de un sistema metodológico, hipotético y verificador”. Además de generar información genera un fenómeno psicoafectivo constituido por la propia comunicación.

La entrevista es una intervención, siempre orientada hacia una comunicación de informaciones. Pero este proceso informativo siempre presente, puede no ser el proceso ni el objetivo esencial de la entrevista; puede ser que lo esencial de la entrevista sea el proceso psicoafectivo ligado a la comunicación, tanto aunque de manera de forma diferente, en el terreno de las ciencias humanas como en el de los mass media.

El universo de la entrevista es mucho más rico y difícil de lo que puede aparecer en primera instancia. Morin presenta lo que considera como dos modalidades opuestas: por un lado la entrevista extensiva (que da lugar a las entrevistas cerradas) y por otro lado la entrevista intensiva (que da lugar a la entrevista abierta). Ambas modalidades llevan consigo el riesgo. En el primer caso el riesgo está dado en la superficialidad, su ejemplo extremo sería el cuestionario. En el segundo caso el riesgo está dado en la incapacidad de interpretación que se pondría en juego en la conversación profunda entre dos tipos de verdad. Seguirá diciendo Morin, cada uno de los tipos de entrevista se seleccionará acorde a los objetivos de la investigación, e incluso pueden combinarse. Por lo demás, se ha establecido toda una gama de entrevistas entre los dos tipos extremos, cada una con su problemática y su propia eficacia. Estas son:

1. *Conversación clínica*
2. *Entrevista en profundidad*
3. *Entrevista centrada (focused interview)*
4. *Entrevistas con respuestas libres*
5. *Entrevistas con preguntas abiertas*
6. *Entrevistas con respuestas reestablecidas*
7. *Entrevistas con preguntas cerradas (Morin ; 1994)*

Roxana Guber (1991) también plantea diferentes variantes de “entrevista” cada una con su respectivo marco, fines y modalidades; distinguiendo:

*Entrevistas dirigidas: se aplican a través de un cuestionario preestablecido.*

*Entrevistas semi estructuradas: focalizadas en una temática.*

*Entrevistas clínicas: orientadas a la interpretación psicológica de casos trabajados en análisis*

*Entrevista antropológica o etnográfica: Se presentan como entrevistas informales o no directivas. (R.Guber 1991: 205)*

Para Taylor y Bogdan (1987) “la entrevista en profundidad” es pensada como método de investigación:

*“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor Bogdan 1987; 101)*

Siguiendo con los autores también diferencian tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí:

1. La historia de vida o autobiografía sociológica.
2. Se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
3. Tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativamente de personas en un lapso de tiempo más breve si se lo compara



con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. (Taylor y Bogdan 1987).

Siguiendo con Taylor y Bogdan “la entrevista” (que ellos llaman cualitativa en profundidad) debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los “informantes”: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo. (Taylor y Bogdan 1987)

## **El material pedagógico impreso: o la textualidad del cuadernillo**

En el índice del cuadernillo encontramos

*Tendencias y ámbitos de la Educación Física*

*La Educación Física y sus elementos claves*

*Nociones básicas sobre Investigación*

*Ciencia: estructura y funciones*

*Características de la Investigación Científica*

*El tema de la Investigación*

*El diseño de la Investigación*

*La bibliografía*

*Bibliografía utilizada y de consulta.*

Vayamos a cada uno de los apartados, para intentar profundizar las líneas explicativas que venimos construyendo a partir del análisis del video.

*“La concepción de EF, ha evolucionado a lo largo de la historia. En este trabajo trataremos de mostrar una visión de su actualidad a partir del desarrollo de dos argumentos:*

- *La Educación Física debe estar incluida dentro de las diferentes disciplinas de las Ciencias de la Educación, de esta manera puede seguir confiriendo un sentido educativo a las diferentes manifestaciones motrices y al deporte (planteamiento epistemológico)*

- *La Educación Física, consecuentemente con la Renovación Pedagógica, ha desarrollado nuevas tendencias de estudio de ámbitos de implementación y de aplicación (desarrollo histórico)*

*El enfoque epistemológico, las formas de interpretar las corrientes teóricas y los nuevos planteamientos prácticos que derivan de la Renovación Pedagógica<sup>107</sup>, fundamentaran las nuevas interpretaciones posteriores sobre la situación de la Educación Física en la actualidad y su pertinencia educativa en el tratamiento y concepción de: el cuerpo, el deporte, el juego, la recreación, la expresión y la creatividad motriz.*

*Como resultado de todo este desarrollo teórico e histórico, abordaremos un tratamiento científico más abierto y comunicativo de la Educación Física.*

*Esta propuesta quiere potenciar el sentido interactivo de las actividades motrices y por supuesto un nuevo rol del Licenciado en Educación Física como educador en su polivalencia y como investigador de su propio campo del saber.*

*El licenciado obtendrá la “Licencia” para investigar concretamente en el campo de la educación en particular y de la Educación Física en particular, la misma tendrá como objeto de estudio al ser humano con la posibilidad y su tarea de crecer, de desarrollarse en todas y cada una de las dimensiones como sujeto.*

*Es objeto de la Investigación Educativa cualquier campo o hecho que sea objeto de la Educación.*

Es una introducción compleja, porque promete la relación directa entre un licenciado y la licencia para investigar, esta relación se presenta claramente en los lineamientos generales de la Ley Federal de Educación.

Conocemos las implicancias de la Ley Federal y su impacto en las formaciones docentes y en el imaginario creado en torno a transformarse en “investigador” a partir de postítulos o cursos ligados a la metodología de investigación.

“A su vez, entre otras de las distorsiones halladas en relación entre *investigación y práctica docente* señalaría algunas “modas” que se presentan como modalidades

---

<sup>107</sup> Este docente tenía a su cargo otro seminario en relación a contenidos pedagógicos.

para “formar”, “perfeccionar”, o “capacitar” a los/as maestros/as o profesores/as. Fundamentalmente, me refiero a aquellas dirigidas a formar “docentes investigadores” que hoy vuelven a tener vigencia. ( ) Por implicar una situación doblemente engañosa. Primero por desconocer, que al tratarse de “oficios diferentes” supone enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias. Segundo, y tal vez más perverso, creemos que supone una desvalorización de la práctica docente en toda la complejidad de su especificidad. Desvalorización que se oculta al incorporar otra práctica como la de “investigación” que pareciera adquiere mayor legitimidad, incluso entre los propios docentes.” (Achilli, E.; 30:2000).

Por otro lado, hemos sostenido siguiendo a diversos autores (Wainerman, Sautu, Achilli entre otros) que la tarea de “aprender a investigar” es un largo y complejo camino que necesita de “maestros” al lado de los aprendices, en una situación de “aprendizaje constante”.

Siguiendo con la exposición del cuadernillo queremos visualizar la continuidad o no con el desarrollo que sobre la dinámica de la investigación científica fue planteando en el desarrollo del otro material pedagógico.

En la Educación Física y sus elementos claves, dice *intentamos identificar algunos elementos que están propiciando un nuevo tratamiento pedagógico de la “motricidad humana” como dice M. Sérgio (1996) o como dice P.Parlebas (1985) de las “conductas motrices”.*

*Estos elementos claves, que parten de los dos argumentos iniciales y que señalamos en cursiva, son los siguientes:*

- *Nuevos requerimientos<sup>108</sup> que tiene que abordar la Educación Física entendida como una disciplina de las Ciencias de la Educación.*
- *Autores y realizaciones más importantes de la Renovación Pedagógica que influenciaron a principios de siglo XX la Educación Física y que la han*

---

<sup>108</sup> Nosotros los subrayamos porque estamos usando las cursivas para todo el discurso escrito del cuadernillo.

extendido en nuevos procesos educativos, nuevas tendencias de estudio y nuevos ámbitos de aplicación.

- Nuevos procesos educativos formales, informales y no formales.
- Nuevas tendencias de estudio basadas en corrientes estructuralistas y fenomenológicas (observación naturalista) que generan nuevas metodologías de investigación.
- Nuevos ámbitos que permiten una gran dispersión de prácticas y que demandan una nueva clasificación; las actividades novedosas que pueden derivar hacia el deporte recreativo, el juego y su potencial lúdico, la expresión y la creatividad motriz.
- Propuesta de un modelo sistemático-informacional (Camerino; Castañar, 1999) de la Educación Física desde una pedagogía abierta e interactiva.

Siguiendo con el tratamiento del contenido en el escrito bajo estudio, encontramos el título ya descrito en el índice: *El tratamiento pedagógico de las actividades físicas: la Educación Físicas.*

*En la sociedad actual, posindustrial y tecnológica, el tiempo libre es una nueva fórmula de expresión cultural. En este sentido, es ilustrativa la continua aparición de múltiples y variadas fórmulas de vivir este tiempo libre, liberándonos de nuestras obligaciones y tareas cotidianas (Munné, 1980; Racionero, 1983; Lipovetsky, 1993)*

*Las actividades y prácticas motrices que se pueden desarrollar en el tiempo libre son innumerables. Poco a poco la sociedad las absorbe y las asume como patrimonio cultural irrenunciable.*

En este párrafo puede leerse una visión ligada a un postmodernismo<sup>109</sup> cuyo discurso hegemónico ligado al Neoliberalismo como doctrina política gestada desde la segunda mitad del siglo XX, que sostiene la caída de los Grandes Discursos del siglo XIX y XX (marxismo, estructuralismo, funcionalismo, entre otras teorías

---

<sup>109</sup> No es tarea de nuestra tesis analizar los discursos “postmodernos” en la Filosofía que repercutieron en la producción de las Ciencias Sociales y que en sí mismos mantienen diferentes tradiciones y posiciones epistemológicas en relación a ciencia y conocimiento científico por un lado y a lecturas e interpretaciones sobre los sujetos sociales y el mundo social, por otro.

dominantes en el ámbito de las Ciencias Sociales) y la “supuesta” desaparición del Sujeto de la Historia.

Sujeto que se ha dejado de preocupar por las cuestiones sociales y se ha retirado a la comodidad de sus hogares, a consumir lo que sus buenos empleos y el Estado de Bienestar le han procurado que consume.

Estamos intentando expresar que ese Discurso ha sido lo suficientemente criticado como centralmente “ideológico” no sólo en el ámbito de las ciencias, sino en las sociedades mismas, con sus luchas y sus resistencias locales y globales<sup>110</sup>.

Auge<sup>111</sup> nos expresa “En la realidad, tal como la podemos observar concretamente, nunca hubo desencanto del mundo, nunca hubo muerte del Hombre, fin de grandes relatos o fin de la historia, pero hubo inflexiones, cambios y nuevas ideas, a la vez que reflejos y motores de cambios. No se debe confundir la historia de las ideas ni la de las técnicas con la historia a secas. Estemos tranquilos: la historia continua. Quizá incluso, en un sentido (si prestamos atención al fecho de que desde ahora su horizonte es el planeta en su totalidad) podemos adelantar que es sólo ahora que comenzó, que sólo ahora sale de la prehistoria” (Auge; 17: s/f)

*“Los educadores – animadores queremos distinguir y sistematizar estas manifestaciones motrices para despertar sus valores intrínsecamente educativos. La pedagogía de la actividad física estudia la instrumentalización educativa de estas prácticas físicas que se dan en cada uno de los grupos sociales; este proceso de inducción es lo que tradicionalmente hemos denominado como Educación Física.*

*“La educación física como materia curricular sometida a procesos de escolarización y la actividad física como expresión humana más amplia”  
(Arnold 1991)*

---

<sup>110</sup> Algunos mínimos ejemplos pueden servirnos de referencia, en Argentina durante los ´70 y los ´80 los movimientos de DDHH, en los ´90 la lucha de los jubilados, la Carpa Blanca Docente, en México el movimiento zapatista en Chiapas, etc. En los 2000 los sucesos de diciembre del 2001, todos ellos (y muchos más) nos muestran que las sociedades lejos de haber alcanzado una “autosatisfacción” deben continuar con las luchas para alcanzar mínimos derechos.

<sup>111</sup> Auge, M. “sobremodernidad- Del mundo de hoy al mundo del mañana” en <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>

*Si la pedagogía tiene como objetivo el estudio teórico y práctico de la educación (Sanvisens, 1984; Fernández y Sarramona, 1975), podemos entender que la pedagogía de la actividad física y el deporte, que es sinónimo de Educación Física, abarcaría exclusivamente el tratamiento educativo de estas dos manifestaciones en dos vertientes: por un lado los estudios teóricos para su optimización como bien cultural y por otro la sistematización de los programas curriculares que aseguren su eficacia en el desarrollo humano.*

*La equiparación de la Educación Física a la pedagogía de la actividad física y el deporte nos hace avanzar en nuestro razonamiento epistemológico. En esta situación epistemológica es en la que ubicaremos a las Educación Física dentro de las Ciencias Sociales, podremos entenderla así como una disciplina de las Ciencias de la Educación.”*

Soares nos alerta “Símbolo de una vida saludable, el deporte es esta pedagogía que enseña no sólo a economizar fuerzas, a entrenarlas para acciones ciertas y útiles, sino sobre todo, a sacar provecho emocional de este trabajo, a divertirse *entrenando* el cuerpo. Es esta pedagogía que en un corto espacio de tiempo, enseñará también de una manera totalmente nueva, cómo pueden ser *saludables* los *divertimientos*, o sea, no sólo *practicar deporte* sino también *asistir deporte*, formar por tanto un espectador del *divertimiento saludable*. El deporte es ese divertimiento saludable, y pasa a integrar, de modo singular, una mudanza de comportamiento y de hábitos, necesaria a la vida urbana que, lentamente, elabora nuevas sensibilidades. Es preciso controlar la vida fuera del trabajo y fuera de las escuelas, los divertimientos deben ser útiles”. (Soares; 27: 2006)

Un título nos informa que *La Educación Física como disciplina de las Ciencias de la Educación* tiene

*Las diversas directrices en que se puede entender la teoría y la praxis de la Educación Física vienen dadas por que la condición corpórea humana ha generado, sigue y seguirá generando discursos muy variados, los cuales, de manera inevitable pero de forma complementaria, se mueven en el dualismo soma-psi que.*

*Para aclarar este dilema epistemológico, situamos a la Educación Física dentro de las Ciencias de la Educación, buscando un enfoque paradigmático que sea lo bastante amplio para poder interpretar todos los fenómenos, actividades y principios que llenan el amplio campo de la actividad física, el deporte y que, en último término, lleven a cabo en todos los niveles de la población.*

*La Educación Física, dentro del marco de las Ciencias de la Educación, no es exclusivamente una disciplina de intervención (Gruppe, 1976)*

*Es más que evidente que sus campos son múltiples y que los métodos y técnicas que se pueden emplear aparecen como un mosaico muy diversificado.*

*Creemos que es la pedagogía de la actividad física la que puede abarcar – por sus capacidades de integración- un mayor número de facetas de estudio.*

*Es por esto que puede ser útil la unificación de criterios:*

*“Del mismo modo como existen varias Ciencias de la Educación, también se puede hablar de varias Ciencias de la Educación Física, pero la importancia de esta teoría pedagógica o pedagogía de la Educación Física radica en la necesidad de ordenar e integrar datos aportados por las Ciencias de la Educación en su aplicación a la Educación Física, al objeto de estructurar y regular el proceso educativo de este campo, desde los fines, los contenidos y los métodos, hasta los procesos didácticos concretos” Vazquez, 1985:247)*

Después prosigue con frases de variados autores<sup>112</sup>, finalizando con algunos ejes, que orientan a las cuestiones más fisiológicas de la Educación Física, a pesar de haber señalado más arriba el rol que ésta ocupa al interior de las Ciencias de la Educación.

*Actualmente estamos viviendo un período de gran dinamismo y de reflexión en relación con el ejercicio de la acción educativa en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Este abarca un amplio espectro:*

---

<sup>112</sup> Que vale aclarar que se citan sin los datos bibliográficos completos no apareciendo en la bibliografía general del cuadernillo.

- *Las manifestaciones de diferentes ámbitos de aplicación de las actividades físico-deportivas, básicamente educativas, recreativas, terapéuticas y competitivas.*
- *La proliferación de estudios en torno a la demanda y la oferta de la actividad físico-deportiva en diferentes sectores de población.*
- *El avance en la especialización y en la optimización de la formación y de la competencia de los profesionales adecuados: educadores físicos, monitores, entrenadores, como ejemplos.*

*La legitimidad de la Educación Física y deportiva en la propia praxis y en el soporte de las líneas científicas que son susceptibles de tenerla como eje.*

*Creemos que la identidad de la Educación Física proviene básicamente de sus múltiples manifestaciones prácticas, un aspecto que progresivamente profundizaremos.*

“En esta perspectiva, el enseñar para la Educación Física no ha sido sino la reificación del cuerpo: el abordaje del trabajo con y sobre el cuerpo desconociendo la historicidad de cualquier construcción corporal, considerándolo sólo en términos de naturaleza, como cosa a-social, olvidando que el cuerpo también – aún en su propio espesor proteico – es objeto de una producción humana. Así, aquel se va configurando, desde una serie de metáforas físico-mecánicas: frecuencia, fuerza, palancas, velocidad, resistencia, masa. El cuerpo es visto como un mecanismo móvil, como objeto de una dietética, como algo que puede y debe medirse“(Rodríguez Gímenez; 118/119: 2006)

Además es a partir de estos nuevos tiempos enunciados para la Educación Física en su vinculación con el deporte, que se enuncian, según Soares, una serie de nuevos códigos del deporte, concurriendo para la afirmación del llamado ocio activo, estimula la voluntad de progresar indefinidamente, la superación de límites físicos, enseñando a vigilar el tiempo de las pruebas a exigir el espacio instituido y el gesto preciso, componiendo una pedagogía higiénica que espectaculariza el cuerpo, homogeneiza gestos y hegemoniza prácticas. A su vez logra más que otras prácticas corporales y de una forma totalmente inédita, el deporte teje los hilos de una mercantilización progresiva no tan solo de gestos, sino de un sofisticado aparato



de productos y programas específicos, y es quién dicta el modo como cada uno y todos deben no sólo ejercitarse sino vivir. (Soares, 2006)

Vislumbramos una hipotética dependencia entre la perspectiva epistemológica que subyace en los contenidos del seminario y la identidad otorgada a la Educación Física, profundizaremos esta línea de análisis en las conclusiones.

Las *Nociones básicas sobre investigación*, tal el título del siguiente apartado que comienza bajo las siguientes palabras

*A lo largo de la historia, el hombre ha sido siempre un ser preocupado por entender y desentrañar el mundo que lo rodea, por penetrar en sus relaciones y leyes, orientarse hacia el futuro y descubrir el posible sentido de las cosas que existen a su alrededor, buscando respuestas a sus interrogantes. Algunos pueblos de la antigüedad, como el griego, intentaron comprender y mundo y sus fenómenos mediante la razón.*

*En la actualidad el hombre utiliza diversas fuentes de conocimiento: la experiencia, los expertos o el razonamiento, ya sea el deductivo (que postula destinar un razonamiento general para comprender un caos particular), o el inductivo (que postula, a partir de los datos particulares, llegar a generalizaciones).*

El título siguiente comprende

*Tipos de conocimiento y desarrolla que según las fuentes utilizadas y la característica del objeto que intentamos conocer podemos hablar de conocimiento vulgar, práctico, artístico, religioso, técnico, filosófico o científico. Estas formas de conocer pueden ser resultar muy valiosas en una situación concreta, sin embargo es el conocimiento científico el que más se vincula a la investigación.*

- a) *conocimiento vulgar : vía ordinaria que sigue el hombre para resolver problemas, por ser una forma práctica del conocimiento práctico, que se trasmite de unos a otros y se manifiesta, en parte en la cultura popular. Es un tipo de razonamiento espontáneo que orienta la vida cotidiana.*

- b) *Conocimiento filosófico: trasciende la percepción inmediata para buscar el porqué de los fenómenos y se basa fundamentalmente en la reflexión sistemática para descubrir y explicar.*
- c) *Conocimiento científico: está vinculado al proceso de investigación, basado en la racionalidad y la objetividad. Se caracteriza por el método que utiliza, y por ello, puede definirse como todo conocimiento adquirido a través del método científico.*

Quizás por una deformación disciplinar, pero no podemos dejar de señalar algunas ideas frente al concepto de “conocimiento vulgar” , primero porque la Antropología se ha dedicado desde siempre a ese “tipo de conocimiento” y no lo ha denominado así, ni siquiera con Levi Bruhl quien hablaba de que los pueblos “primitivos” tenían un pensamiento pre lógico , pues ya Levi Strauss<sup>113</sup> había escrito sobre la unidad del espíritu humano y de las leyes comunes a ese espíritu que se daban en relación precisamente a las formas de conocimiento y clasificación de los pueblos no occidentales.

Segundo porque ligar “conocimiento vulgar” a “cultura popular” sigue el mismo camino explicativo, en donde la “cultura de élite” posee los conocimientos objetivos (ayudados por la Ciencia) y los Otros, (llámense “pobres”; “indígenas”, “campesinos”, etc) son quiénes se sitúan en los márgenes de tal objetividad ligados a su “cultura popular”.

Tercero porque todas las investigaciones orientadas hacia los Otros (nombrados arriba) van a hablar de que en esos grupos encontramos objetividad y racionalidad, con lo cual otorgarle a la Ciencia la posibilidad de control absoluto de ambos conceptos tiene tras de sí rasgos “pseudo positivista” que ya hemos encontrado en las palabras (habladas o escritas) de este docente.

Cuarto porque al enunciarlo bajo esa perspectiva inhabilita posibles investigaciones sobre esos Otros ¿por qué para qué investigar el conocimiento cotidiano (vulgar) si es en la Ciencia dónde hallaremos la objetividad y el raciocinio?

---

<sup>113</sup> Levi Strauss, Cl. 1975 “*El pensamiento salvaje*” Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

“En todo caso estas formas de saber eran más ricas que cualquier codificación escrita; no eran aprendidas en los libros sino de viva voz, de los gestos, de los golpes de vista; se fundaban en sutilezas por cierto no formalizables, a menudo no traducibles verbalmente; constituían el patrimonio, en parte unitario, en parte diversificado, de hombres y mujeres pertenecientes a todas las clases sociales. Un sutil parentesco las unía: todas nacían de la experiencia. En este carácter concreto estaba la fuerza de este tipo de saber, y también su límite (la incapacidad de valerse del instrumento poderoso y terrible de la abstracción” (Guinzburg; 99: 2004)

Acerquémonos a conocer las *características* de tal conocimiento científico

- *Objetivo: se corresponde con la realidad del objeto, y lo describe o explica tal cual es, y no como deseáramos que fuera; consiste en tratar de encontrar la realidad del objeto o fenómeno estudiado, elaborando proposiciones.*
- *Fáctico: la fuente de información y de respuesta a los problemas es la experiencia, es decir, hechos o fenómenos de la realidad, ajenos al investigador.*
- *Racional: utiliza a la razón como vía esencial para llegar a sus resultados. La sistematización coherente de enunciados fundados o contrastables, y el logro de una teoría o conjunto sistemático y racional de ideas sobre la realidad de que se trate. (Bunge 1985)*
- *Contrastable: el conocimiento científico debe someterse a prueba, contrastándose intersubjetivamente a través de la experiencia a la luz de los conocimientos objetivos por medio del ingenio y conocimiento en una discusión y examen crítico.*
- *Sistemático: conocimiento ordenado, consistente, y coherente en sus elementos, una totalidad interrelacionada e integrada en un sistema. Mediante la sistematización se organizan, se estructuran, y armonizan diferentes conocimientos para tratar de entender la realidad de la manera más completa posible (Blalock; 1985)*

- *Metódico: se estructura mediante la aplicación de planes elaborados cuidadosamente para dar a respuestas a preguntas o problemas. Su condición de científico se apoya en la fiabilidad de los procedimientos y estrategias utilizadas para su obtención.*
- *Comunicable: expresado en lenguaje apropiado y preciso, en términos de significación inequívoca reconocidos y aceptados por la comunidad científica.*
- *Analíticos: el conocimiento científico obliga a seleccionar variables o cuestiones que “rompen” la unidad, complejidad y globalidad de los fenómenos humanos, actuando en distintos niveles y con diversos grados de globalización.*

La característica que nuevamente nos orienta en la lectura es la primera, porque desde nuestra perspectiva epistemológica (ya desarrollada) compartimos la idea de la objetividad del conocimiento científico, pero entendemos que más que una premisa “ideal” ; es una búsqueda orientada hacia la objetividad, ya que (conceptuamos) no puede pensarse a la “objetividad” bajo los criterios arriba expuestos, pues : ¿cómo dar cuenta de la “realidad del objeto” tal cuál este es?.

Nos parece más bien que la ciencia camina hacia la construcción de objetos de estudio, y que éstos no se corresponden término a término con la realidad, sino que será a partir de una observación sistemática sobre la realidad a conocer y con diversas herramientas metodológicas, que el investigador construirá su objeto de estudio. Pero ese objeto de estudio al ser una construcción del investigador no es “la realidad”; podrá dar cuenta de ésta, pero no será una copia “perfecta” de la misma.

En la explicitación de los pasos seguidos para tal construcción podremos visualizar la relación más cercana o lejana con lo que se pretendió conocer.

“Tarea de construcción” que requiere inexorablemente de la “lectura teórica” de esa realidad, en palabras de Ortiz<sup>114</sup> “las ciencias sociales viven de los conceptos” tallarlos es un arte, no obligatoriamente en el sentido artístico del término, sino en relación al hacer, ya que no consiguen ser producidos en serie, es necesario moldearlos. Y los pasos al comenzar una investigación, implican “empezar de cero”

---

<sup>114</sup> Ortiz, R. 2004 “Taquiografiando lo social” Siglo XXI Editores México.

esto es, a rehacer los pasos iniciales de toda práctica científica: investigación empírica y bibliográfica, uso de las fuentes secundarias lecturas, notas, elección del material que será utilizado, elaboración de conceptos y al fin la escritura.

Por otro lado, hallamos que en la característica enunciada como “racional” ligada a la ciencia, dicha característica nos lleva a dudar de la “racionalidad humana” como patrimonio de toda la humanidad, si bien sabemos que desde el Siglo de las Luces la “racionalidad” (explícitamente) gobierna los conocimientos y en ella se encuentra la base de la Ciencia, también sabemos que esa “racionalidad” le pertenece (como rasgo) a toda actividad humana.

*La ciencia: estructura y funciones* es el siguiente título del libro, y en su contenido hallamos que *la ciencia es como una vasta empresa que exige un gran esfuerzo humano con el objetivo de adquirir conocimientos válidos sobre la realidad. Es una de las actividades que el hombre realiza como un conjunto de acciones encaminadas y dirigidas a obtener conocimientos contrastables sobre los hechos que la rodean:*

- *Hechos: todo aquello que se sabe o supone, con algún fundamento, que pertenece a la realidad.*

*Los hechos que tienen lugar en el espacio y en el tiempo se denominan acontecimientos*

*Cuando varios acontecimientos constituyen una secuencia temporalmente ordenada, de tal manera que cada uno de ellos implica, afecta o permite los siguientes estamos ante un proceso.*

*Cuando un hecho está constituido por partes identificables y estructuradas formando un todo unitario, estamos ante un sistema concreto.*

- *Fenómenos: hechos captados por el investigador y percibidos a través de los sentidos.*
- *Información: conocimiento que se extrae de los fenómenos.*
- *Datos: información fijada o codificada por el investigador. Encierra enunciados, afirmaciones o negaciones que expresan aspectos o características concretas de la realidad (Sierra Bravo; 1984)*

Frente a estas definiciones de conceptos como universales e indiscutibles, nos preguntamos ¿cuando habla de “fenómenos” se está refiriendo a aquellos que las Ciencias Naturales ligadas al estudio de las leyes de la Naturaleza deben estudiar o a “los fenómenos” sociales?

¿Será lo mismo captar un “rayo” en el medio del cielo como un “fenómeno” natural que un “saqueo” colectivo a supermercados?

“(…) la primera de ellas es una interrogación sobre la posibilidad de considerarse científico o no un trabajo de investigación, que al tener en cuenta los niveles más profundos de las relaciones sociales, no puede operarlos en números y variables, criterios usualmente aceptados para emitir juicio de verdad en el campo intelectual. No obstante, esa cuestión remite a las propias entrañas del positivismo sociológico que sólo reconoce como ciencia la actividad “objetiva”, capaz de trazar las leyes que rigen los fenómenos, menospreciando los aspectos llamados “subjetivos”, imposibles de ser sintetizados en datos estadísticos.” (De Souza Minayo; 8:2004)

En el apartado *Ciencia* vuelve sobre la clasificación dada en el video, esto es *Formales* y *Empíricas* o *Fácticas*. Agregando que

*El contenido de las ciencias empíricas son los hechos percibidos como fenómenos a través de la experiencia. Se subdividen en ciencias naturales que estudian los hechos de la naturaleza (física, biología, química) y ciencias sociales se ocupan de los hechos sociales (sociología, economía, política, antropología, derecho, y otras) en especial algunas ciencias de la educación estudian los hechos educativos.*

*Las funciones son la comprensión, explicación, predicción, control.*

Si bien sabemos que la gestación y el desarrollo de las Ciencias Sociales estuvieron vinculados al “control”, nos resulta “delicado” presentar éste elemento como función universal en las ciencias al igual que el concepto de “predicción” o por lo menos sin presentar algún elemento de análisis sobre el mismo concepto.

*Toda ciencia necesita estructurar sus conocimientos, relacionarlos y configurar una estructura o sistema que se denomina teoría*

*Los elementos constitutivos son conceptos o variables que describen los fenómenos. Con frecuencia se trata de constructores hipotéticos; relaciones entre conceptos o variables que describen los fenómenos y explicaciones de los fenómenos descritos y de sus relaciones y predicciones de unas variables a partir de otras.*

*Las características*

- *Sistema racional: está constituido por un sistema de leyes que en mayor o en menor grado tienden a ser generales, necesarias, y constantes, orientado a describir, explicar, y predecir los fenómenos objeto de estudio. Trata de determinar el cómo y el porqué de las conexiones y relaciones.*

- *Deductibilidad: es posible deducir o derivar una serie de predicciones o consecuencias de las teorías*

*Esta propiedad de las teorías, implica que una ley puede desempeñar el papel de premisa de un razonamiento y que se pueden derivar de ella conclusiones, por lo que es válido decir que una ley incluida en una teoría es una hipótesis (supuesto o premisa) en sentido lógico. De ahí que las teorías se denominen también como sistemas hipotético-deductivos.*

- *Contrastabilidad: las consecuencias derivadas de la teoría pueden compararse con la realidad para ver si contradicen los hechos observados.*
- *Consistencia :*
  - a) Interna: se refiere al hecho de que dentro de una misma teoría no pueden existir contradicciones entre las explicaciones y predicciones que contiene.*
  - b) Externa: las explicaciones y predicciones de una teoría no han de estar en contradicción con otras teorías.*

Por lo expuesto seguimos hablando de las “teorías” en una continuidad y universalidad entre los abordajes al interior de las Ciencias Naturales y Sociales, negando la existencia al interior de las Ciencias Sociales de “paradigmas” encontrados entre sí desde los orígenes de éstas como ciencias.

Podemos citar nuevamente a Sautu quién nos expresa que “con frecuencia, algunas personas de las ciencias denominadas “duras” confunden la variedad de enfoques y estilos de investigación en ciencias sociales con falta de rigurosidad. Aunque existen textos escritos que no categorizaríamos como investigación científica, creemos que esa diversidad se debe al hecho de que lo que se denomina ciencias sociales abarca muchas disciplinas, desde la economía y la sociología, hasta la psicología social; desde los estudios macrosociales y culturales hasta la investigación del microcosmos del mundo cotidiano. Cada área disciplinaria es una unidad en si misma, con sus teorías, sus estilos de hacer investigación y validarlos, con sus maneras de presentar el marco teórico y los objetivos. Después de todo, teorías y metodologías son productos humanos; son los “miembros practicantes” de esos subuniversos los que crean y modifican. Algunos círculos académicos son más influyentes, tienen más recursos, publican más“. (Sautu; 123:2005)

Este largo párrafo de Sautu nos señala que es cuanto menos ambiguo presentar a “la ciencia” como homogénea y única.

En el texto hallamos que

*Sobre la estructura de las teorías científicas las ciencias fácticas, tanto las naturales como las sociales, pretenden explicar y comprender acontecimientos que tienen lugar en la experiencia, en el mundo empírico.*

*Sus enunciados por lo tanto requieren, algo más que coherencia lógica, si es que aspiran a ser aceptados.*

*La lógica formal no es suficiente para sostener una verdad fáctica o material en ningún ámbito particular. Si bien interviene en todo conocimiento científico, no alcanza a para fundamentar una hipótesis referida a la experiencia, tal como las que formulan las ciencias fácticas.*

*Estas sólo serán aceptables si, además de poseer coherencia lógica, están convenientemente sustentadas en una base empírica.*

*Si la ciencia aspira a ser un saber crítico, es necesario preguntarse cómo se produce tal justificación. ¿Cómo se llega a la formulación y a la justificación de la hipótesis?*

*Este es el problema del método de validación.*



*Trabajarán al respecto tres posturas: el inductivismo, el hipotético-deductivo y el falsacionismo.*

*En el Inductivismo las hipótesis se infieren de datos recogidos previamente, por medio de una inferencia inductiva.*

*La inducción es un tipo de razonamiento que va de premisas sobre casos particulares a una conclusión cuyo carácter es una ley o principio general.*

*Los pasos a seguir son:*

- 1. observación y registro de todos los hechos referentes al objeto de estudio.*
- 2. análisis y clasificación de los mismos*
- 3. formulación de hipótesis a partir de una generalización inductiva*
- 4. Contrastación.*

#### *Hipotético-deductivismo*

*La ciencia no parte de observaciones, sino de problemas, ante los cuales los científicos proponen hipótesis como intentos de solución. Las mismas serán el resultado de la formación de la capacidad creativa del investigador. Aunque luego estas soluciones tentativas serán puestas a prueba mediante contrastación empírica para poder ser aceptadas.*

*Los pasos a seguir son:*

- 1. Planteamiento del problema*
- 2. Formulación de la hipótesis*
- 3. Dedución de las consecuencias observacionales*
- 4. Contrastación empírica*
- 5. Posible formulación de leyes o teoría*

#### *La contrastación y el falsacionismo*

*Es una posición metodológica que sigue siendo deductivista que intenta formular una variación metodológica.*

*El hipotético –deductivismo pretende que una hipótesis quede confirmada cuando los enunciados deducidos de ella (las consecuencias observacionales) son verificados observacionalmente.*

*Sin embargo no permite deducir la conclusión con la verdad de la hipótesis, puesto que la corroboración empírica positiva de las consecuencias observacionales no son garantías suficientes para asegurar su verdad.*

*El falsacionismo señala que, si bien es cierto que no puede verificarse una hipótesis por medio de la comprobación de los enunciados verificables implicados en ella, nunca podemos estar lógicamente seguros de la confirmación empírica de una hipótesis, en cambio sí podemos estarlo cuando ésta resulta refutada.*

*Por lo tanto, las hipótesis y teorías científicas son válidas en tanto y en cuanto no logren ser refutadas, aunque tal validez es sólo provisoria y pueden ser refutadas en algún momento.*

*El falsacionismo sostiene que nunca podemos estar seguros de la verdad sino sólo de su error, el único modo de acercarse a ella es a través de la falsación de las hipótesis.*

*Así, la metodología falsacionista supone que una hipótesis ha de ser científica si cumple con los requisitos de falsabilidad; en definitiva, una hipótesis será falseable y, por lo tanto científica, cuando pueda formularse al menos un enunciado observacional que la contradiga.*

Aquí creemos oportuno citar a Schuster<sup>115</sup> pues presentar estos tres métodos, como ha presentado el docente, sin una presentación o explicitación de sus orígenes, nos parece impreciso. Es Schuster el que establece que

“Cierto es que, desde concepciones diversas de la ciencia, se ha pretendido reivindicar a veces algún tipo de monismo metodológico, ya sea afirmando el método hipotético, desde una perspectiva, o el método dialéctico, desde otra. Pero pensamos que estos métodos, de importancia reconocida, se integran juntos a otros métodos posibles de la ciencia.

La pretensión de imponer requisitos, por ejemplo metodológicos, desde las ciencias naturales, debe ser discutida y eventualmente rechazada – cuando corresponda- por las ciencias sociales o humanas, lo cual no significa dejar de rescatar aspectos básicos, como los que tienen que ver con la confrontación” (Schuster, F.G.; 25:2004)

---

<sup>115</sup> Schuster, F. G. 2004 Op.Cit.

Presentar estos métodos en abstracto en un cuadernillo de Metodología destinado a profesores de Educación Física sin orientar hacia ámbitos en los cuales dichos métodos pueden “aplicarse” nos genera cierto desentendimiento de la propuesta pedagógica, pero continuemos con el texto.

*Investigación: viene de la voz latina sustantiva vestigio, “Seguir las huellas”.*

*Sus sinónimos indagar, inquirir, buscar dando un rodeo, rastrear.*

*Debemos hacer una diferencia entre dos formas de investigación existentes: la vulgar y la científica.*

*Por investigación vulgar entendemos cualquier tipo de diligencia para descubrir una cosa, que es realizada por cualquier persona y de forma particular, que le parezca más apropiada para realizar su descubrimiento, el que, generalmente, tiene importancia sólo para quien realiza la investigación.*

*Cuando hablamos de investigación científica hacemos referencia a la búsqueda planificada y sistemática de conocimientos o confirmaciones dentro del campo de la ciencia, lo que reviste importancia para todos quienes hacen o utilizan la ciencia en cuyo campo se realiza la citada investigación.*

*Investigación y método científico son términos relacionados, pero no son sinónimos.*

*La investigación es una fase especializada de la metodología científica, dado que la investigación es el proceso por el que se lleva a cabo el método científico de análisis, utilizando como técnica fundamental la observación.*

Después de estas líneas reitera los cuadros sobre metodología y método del video, que ya hemos explicitado.

Continúa con lo que denomina

*Las “características de la investigación científica” en este tipo de investigación deben darse una serie de características para que sea científica:*

*a) estar planificada*

- b) *contar con instrumentos de recolección de datos que correspondan a los criterios de validez, confiabilidad y discriminación, para lograr un informe científicamente válido.*
- c) *Ser original*
- d) *Ser objetiva*
- e) *Disponer del tiempo necesario*
- f) *Apuntar a datos fácilmente representables y comprensibles en la valoración final*
- g) *Ofrecer resultados comprobables y verificables*
- h) *Apuntar a principios generales.*

¿Podrán los profesores de Educación Física cumplir con dichas características en su Tesina? ¿Son las tesinas investigaciones científicas? ¿Se enseñan los pasos de investigación en seminarios de metodología de la investigación?

Quizás la pregunta inicial podría ser ¿quiénes enseñan metodología de la investigación? Porque ubicándonos allí, en el profesor de metodología encontremos algunos indicios para visualizar si pueden enseñarse (o intentar enseñarse) los pasos de una investigación en un seminario. Sin descontar que detrás del profesor, hay una estructura académica que se encuentra validando los materiales en principio, y al seminario en particular. Con esto expresamos que la responsabilidad sobre la enseñanza trasciende al docente y a sus capacidades.

Según Achilli<sup>116</sup> “Si cualquier práctica pedagógica que se pone en juego alrededor de alguna problemática significa –siempre- múltiples y complejos procesos en los que se van cruzando enseñanzas y aprendizajes, cuando de lo que se trata es de “enseñar a investigar” los desafíos se multiplican.”(...) “Es sabido que se “aprende” a investigar “investigando”. Es más, tal como lo han dicho diversos autores, la investigación supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a cómo se realizaban los aprendizajes de “oficios”. Es decir, “haciendo” junto a un “maestro/a”. (Achilli: 12; 2005)

---

<sup>116</sup> Achilli, E. 2005 “Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio” Laborde Editor. Rosario.

Parte de las respuestas que rondan nuestras explicaciones en estas líneas se asientan en ir concibiendo la lógica de que el “dicta” este seminario para entender algunas producciones que surgieron del mismo.

Algunas de las consignas remitidas a “características de la investigación científica” reseñadas son definidas bajo líneas epistemológicas dispares y enfrentadas a la perspectiva analizada en el video. Nuevamente además, no se diferencian campos de investigación y perspectivas teórico metodológicas en relación a esos campos. Pero sigamos con la textualidad del cuadernillo

*“Pasos básicos del método científico de investigación”*

- 1) *Selección del problema a investigar*
- 2) *Planteo del problema*
- 3) *Realización de un diseño de investigación o plan*
- 4) *Puesta en práctica de toda investigación diseñada*
- 5) *Realización del informe*

*Formas de experimentación en las ciencias del hombre*

- 1) *Experimento de laboratorio*
- 2) *Experimento de campo*
- 3) *Experimento natural*

*Niveles de investigación científica*

*Investigación exploratoria*

*Investigación descriptiva*

*Investigación experimental*

Seguimos bajo una lógica de “simplificación” y reduccionismo complejo, aunque sea paradójico este último concepto a la par de los dos primeros. ¿Si los pasos son tan sencillos cómo se corresponden con las características reseñadas antes?

Por otro lado hablar de “formas de experimentación en las ciencias del hombre” es cuanto menos “inconveniente”, sino se especifica de qué experimentación hablamos. En la licenciatura hay variadas tesinas que “experimentaron” pero todas ellas

generadas a partir de problemas de investigación vinculados a medidas y cambios fisiológicos, y entonces amparadas en teorías biológicas y anatómicas.

Frente a ese paradigma hay discusiones al interior de los teóricos de la Educación Física, por ejemplo, Soares<sup>117</sup>

“Su mito fundador es aquel de la regla de enfrentamiento, regla de engrandecimiento, regla de igualdad. Pero ¿cuál es el sentido de todo esto, de este modelo ejemplar y fascinante en medio de sus contradicciones mayores, tales como el doping la violencia física o psicológica, el estímulo a los nacionalismos más bajos, la homofobia declarada? Es porque existe una fuerza colectiva muy particular en la sociedad que de hecho, expresa y alimenta esa pasión continua e inquieta, concerniente al enfrentamiento constante, una fuerza colectiva que siempre desea identificarse con héroes y fabricarlos, en un mundo que se presenta desencantado. El deporte, sin duda, juega con este papel. El alimenta y expande las características de la lógica mercantil en el interior de las prácticas corporales que se mercantilizan en la forma de espectáculo. En ese caso, es el encuadramiento por la lógica de la performance, de la eficacia y del rendimiento lo que se constituye como criterio estético predominante” (Soares; 31; 2006)

Pero por otro lado ¿cómo enviar a “experimentar” en las tesinas con orientación socioeducativa?

Conociendo mejor que un neófito el campo posible de investigación<sup>118</sup> nos interrogamos acerca de ¿cómo no se especificó la diferencia de investigaciones orientadas hacia un área de la Educación Física u otra? Se puede hipotetizar una primera respuesta, que el profesor considera que tal especificación no es necesaria desde la perspectiva de “unicidad” de métodos al interior de los campos científicos.

De los niveles de investigación científica poco podemos expresar, están consensuados en casi todos los manuales de investigación, igualmente los

---

<sup>117</sup> Soares, C. 2006 Op.Cit.

<sup>118</sup> Ya expresamos que el docente es profesor de Educación Física y además profesor de Ciencias de la Educación, con lo que el campo educativo no le es desconocido ni ajeno.

consideramos fuertemente "prejuiciosos" hacia el interior de las Ciencias Sociales que siempre deben comenzar sus investigaciones bajo un "formato exploratorio" y pueden llegar como mucho a un nivel "descriptivo", como si ese nivel no implicase (de ser realmente alcanzado) niveles de explicación, no causales o generales<sup>119</sup>, pero si explicable en términos relacionales sociales.

Suele plantearse además que en Ciencias Sociales siempre hallaremos estudios vinculados a los dos tipos de investigación enunciados (*Exploratoria y Descriptiva*), negando quizás la profunda e histórica tradición de investigaciones en la misma, puede ser que un investigador (y más un estudiante de una licenciatura) que se inicia en el camino de investigar se mueva en un terreno exploratorio, pero las anteriores investigaciones en torno al área de interés son las encargadas de ayudarlo a moverse en un terreno que superará el de la *exploración*. Además vale aclarar que consideramos que toda investigación en ciencias será descriptiva, ¿cómo puedo explicar un proceso sino lo describo? O es que en la explicación del mismo no hay descripción?

Hallamos aquí nuevamente el influjo positivista filtrándose en las arenas de la investigación podemos preguntarnos si ¿existirá una descripción a teórica (¿neutral quizás?) que no necesite/se asiente en una teoría que en un a priori ya ha explicado el "fenómeno" en cuestión?

"En los años cincuenta los manuales de metodología ubicaban a la investigación cualitativa entre los métodos exploratorios que servirían eventualmente para diseñar encuestas o experimentos. Después de la Segunda Guerra y hasta fines de los ochenta, la investigación cualitativa ganó terreno como el enfoque teórico y metodológicamente más adecuado a la diversidad de situaciones y problemas que se deseaba investigar. Con esto alcanzó reconocimiento propio; reconocimiento independiente de la tradición cuantitativa, es decir construyó su propia legitimidad" (Sautu; 74:2005).

Desde aquí se insiste con "hipótesis" y "variables" que sostienen las definiciones ya trabajadas en el desarrollo del video. Después surge en el texto

---

<sup>119</sup> Porque en lo social lo generalizable es cuanto menos "discutible".

### *El tema de la investigación*

*Para la elaboración del tema de una investigación científica, a partir de un problema a resolver se considerarán diversas situaciones:*

- *Poner en duda algún aspecto hasta el momento tomado como cierto.*
- *No entender algún hecho determinado y quererlo aclarar.*
- *Fracaso de una solución casera que se tiene para resolver un problema*
- *Encontrar contradicciones entre dos o más soluciones presentadas para un mismo problema*
- *Conocimiento de determinados efectos sin saber cuáles son las causas que los provocan y se pretende averiguarlas.*

*El primer paso fundamental es tener en claro el problema. A partir de allí se planteará el qué, dónde, cuándo, y cómo buscar los datos necesarios para solucionarlos.*

El problema “aparece como dado” y en íntima relación con una “posible solución” del mismo, quizás se refiera a una “dificultad” a resolver más que a un problema a investigar, inclusive se vislumbra la posibilidad de nacimiento de un “problema” a raíz del “fracaso de una solución casera”, sin embargo se ha establecido primero la diferencia entre una investigación “vulgar” y una científica, desde allí que el concepto “casera” nos desubique para una interpretación adecuada sobre estas “situaciones” diversas que generan “problemas de investigación” (¿científicos?).

Esta ligazón entre problemas de investigación y “soluciones” se enmarca en confusiones que ligan la práctica de la investigación con la transformación social. Al respecto Wainerman expresa que

“No se trata de que una investigación no deba tener un propósito a largo plazo que suponga “mejorar”, “modificar”, “cambiar” las condiciones de vida de la población, o las oportunidades que brinda la sociedad, o que suponga lograr una sociedad más “justa”. Por supuesto, bienvenidos esos deseos. Pero se trata de no confundirlos con la producción de conocimiento válido sobre algún sector o problema social” (Wainerman; 25:1997)



Es Sautu nuevamente quien nos sintetiza las posibles relevancias de los temas de investigación, de donde derivara la construcción del problema de investigación, es así que, sostiene que:

“La relevancia del tema de investigación no es parte del marco teórico. La justificación de un tema-problema puede basarse en:

- su vinculación con un programa de investigación existente;
- porque responde a las necesidades de un instituto u organismo;
- porque la organización lo ha solicitado.

Puede, conjunta o alternativamente, justificarse por buscar responder a:

- carencias, conflictos, necesidades de una población o región;
- un tema de actualidad;
- un deseo de resolver un problema transfiriendo conocimientos, o la toma de decisiones o diseños de políticas. “ (Sautu; 167: 2005)

El docente explicita luego cuáles son los *condicionantes para la formulación del problema*:

- *Emplear un lenguaje claro y preciso*
- *Ubicarlo con precisión dentro de las posibilidades : conocimiento, acción o expresión*
- *Individualizar los constituyentes para conocer los medios sobre los que se pretende actuar*
- *Simplificar, eliminando elementos redundantes.*

Y en cuanto a los *Destinos posibles de un problema científico*:

- *Eliminarse*
- *Descartarse*
- *Esclarecerse*
- *Solucionarse.*

No se está explicitando en los denominados “condicionantes para la formulación del problema”, que este implica una construcción y que dicha construcción requiere de “pasos metodológicos” específicos, esto es que no puede darse en el vacío.

El proceso de construcción de un problema de investigación se inicia con un interés en un tema de investigación, tema que puede ser visualizado en alguna situación contemporánea que nos “perturba” tanto que deseamos conocerla bajo una perspectiva más profunda.

Pero después de ese interés inicial uno debe sumergirse en un trabajo de análisis y construcción que implica en primera instancia delimitar un área problemática en el que el “tema” se inscribe y orientar una búsqueda de investigaciones que nos ayuden a conocerla científicamente a su vez que nos “ayudan” a construir nuestro problema de investigación.

En palabras de Achilli<sup>120</sup> en el proceso de construcción de un problema de investigación el trabajo en tres niveles (revisión de antecedentes, construcción teórico-conceptual y conocimiento empírico- no podrá desconocerse.

Por otro lado siguiendo con el discurso del video, hallamos que en los destinos posibles nuevamente se confunde “investigación” con “transformación”, ¿sino como entendemos que aparezca como un destino posible la “solución”?

Pasamos de los *destinos al diseño de la investigación*

*La palabra diseñar indica delinear, dibujar, trazar, planificar. El diseño es un plan de investigación. Cuanto más claro y detallado sea el diseño de investigación, más seguro será el camino.*

*Puntos a considerar en el diseño de una investigación*

- *Fundamento de la elección del tema*
- *Tiempo aproximado que se considera requerirá la investigación.*
- *Definición de población y muestra.*
- *Técnicas para la recolección de datos.*
- *Instrumentos de registro de datos a utilizar*
- *Técnicas e instrumentos para el análisis y elaboración de los datos.*
- *Características del informe de investigación.*

---

<sup>120</sup> Achilli, E. 2005 Op.Cit.

Sautu<sup>121</sup> expresa que “el procedimiento paso a paso que se diagrama para llevar a cabo una investigación es un arte en la toma de decisiones, algunas de las cuales son teóricas y tienen un alto nivel de abstracción y otras son eminentemente técnicas y prácticas. Podríamos también definir el diseño como un conjunto articulado de decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas” (Sautu, 40:2005)

Esto implica que simplificar estos puntos no ayuda a la comprensión del complejo e intrincado camino de gestación de una investigación.

Por otro lado no presentar abordajes diferenciados para las posibles problemáticas a encarar por los alumnos en sus futuras tesis prosigue el camino de “confusión”, pues una investigación de corte fisiológico trabajará con una población y seleccionará una muestra, pero una investigación socioeducativa vinculada a lo que Sautu<sup>122</sup> denomina “acción social” trabajará con unidades de análisis.

No consideramos “menor” esta especificación del diseño de investigación, creemos que está lejos además, de ser ingenua es más bien una mixtura de perspectivas teórico metodológicas cuya base de sustentación o sus SBS derivan de los parámetros más clásicos del positivismo más clásico, de allí que sólo será investigación lo cuantificable.

Todo lo que sigue en el cuadernillo son los cuadros, ya trabajados en el análisis del video, por eso sólo los vamos a enunciar en relación a sus títulos:

*etapas del proceso de investigación, estrategias metodológicas, hipótesis, variables, muestreo, referente empírico, población objetivo, muestra, tipos, búsqueda de la información, funciones, búsqueda de información características, validación a priori del proceso de búsqueda de información, métodos de búsqueda de información, la entrevista, estrategias de observación, registros narrativos, estrategias de observación, registros mecánicos, estrategias de observación, comparación entrevista/observación, estudio de documentos.*

---

<sup>121</sup> Sautu, R. 2005 Op.Cit.

<sup>122</sup> Sautu, R. 2005 Op.Cit.

El último apartado del cuadernillo se denomina *la bibliografía* y tiene una aclaración al costado de la hoja, que expresa *extraído del asistente del programa Microsoft Works 4.0* por tal aclaración no creemos necesario revisar dicho texto.

## CAPITULO 5

“Es indudable que todos nuestros interlocutores aceptaron dejar en nuestras manos el uso que se hiciera de sus dichos. Pero ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza. En ningún lugar, por lo tanto, deberíamos tratar de proteger a quiénes se habían confiado en nosotros; pero también, y sobre todo, era precisa que intentáramos ponerlos al abrigo de los peligros a los que expondríamos sus palabras si los abandonáramos, sin protección, a las tergiversaciones del sentido”  
Bourdieu, P.

### Experiencias educativas en entornos virtuales

#### De dónde vienen: profesores que devienen en alumnos

Expresamos con esto, que es desde la formación previa que se intenta “entender” los contenidos curriculares de la licenciatura

Presentaremos a los alumnos/profesores de la propuesta bajo estudio desde su formación previa porque consideramos que es desde la misma, que escucharon /se apropiaron / aprendieron los

contenidos de los seminarios en general.

Los alumnos que participan de la propuesta son profesores de Educación Física formados en institutos terciarios que según la localidad tienen distintas orientaciones pedagógicas en sus contenidos curriculares, estas distintas orientaciones pueden sintetizarse en dos grandes líneas: la fisiológica que descansa sobre bases “positivistas” (que los conduce invariablemente en la elección de sus problemas de investigación) se encuentra orientando sus búsquedas de salida laboral hacia ámbitos que trascienden la escuela.

“La primacía de los saberes médicos acabó ofreciendo el cuerpo de conocimientos científicos que legitimaron a la educación física, penetrando de tal manera en el tejido profesional que todavía hoy sustenta gran parte de nuestras creencias y prácticas.” (Devis Devis, 1996: 15)

Esta formación no es ajena a la lectura que podrán hacer del seminario porque la base es “positivista” y de esta manera se establece, expresamos siguiendo a J. Devis Devis (1996), un problema de comunicación y desconexión entre la teoría y la práctica, debido a la concepción positivista del conocimiento que tiene entre sus

principales supuestos, la uniformidad de la naturaleza y la sociedad, la separación entre hechos y valores humanos, las nociones de la relación causa-efecto, y la confianza ciega en el progreso (tanto científico como tecnológico).

Siguiendo a Zucchi<sup>123</sup> podemos rastrear las líneas originarias de la Educación Física:

“Desde hace algunas décadas atrás, la teoría educativa nos presentó un segundo posicionamiento: un sinnúmero de programas y proyectos para poder lograr un cambio, modificando la todavía presente enseñanza enciclopedista por una enseñanza multidimensional. Algunos de estos proyectos buscaron unificar el intelecto con el cuerpo en una suerte de "red de capas interdisciplinarias", generalmente a través de la psicología (psicomotricidad), terminando después de un cierto tiempo subordinando este último (el cuerpo) a las directivas del primero (la psiquis).

Tanto a raíz del primer posicionamiento como del segundo la educación física se vio perjudicada y reducida a la compensación y a la complementariedad. Esto ocasiono que la educación física, más que entrecruzar las fronteras de su campo con las de las otras disciplinas, se decidiera a retroceder y replegarse hacia su propio campo, un lugar seguro y conocido, minimizando de esta manera el papel que debería cumplir.

En este lugar seguro y conocido buscó su objeto de estudio. Y como todo aquel que se siente infravalorado buscó aquello que lo diferencie bien de los demás, en este caso de las demás disciplinas. La educación física creyó encontrar la solución; ayudado por la medicina, las demandas sociales y los centros de formación docente, en el cuerpo orgánico y en los movimientos estereotipados de técnicas deportivas. De esta manera la educación física en la escuela se encontró limitada a la motricidad y a la mejora de una masa ponderable dejando de lado las preocupaciones, emotividades, relaciones grupales, entrecruzamiento histórico personal y cultural, y los procesos intelectuales que se desprenden a partir de las situaciones motrices que construyen los sujetos.”(Zucchi,1;2004)

Es desde esta perspectiva que el propio docente del seminario (profesor de Educación Física) orientó las bases epistemológicas del mismo y presentó bajo esa (única) perspectiva el campo de las investigaciones científicas.

“A partir de la aplicación de la metodología proveniente del campo de las ciencias naturales, los investigadores/as se dedican a producir un conocimiento científico, el empírico-analítico, que se considera superior a otras formas de conocimiento por ser objetivo y susceptible de generalización. De esta manera

---

<sup>123</sup> Zucchi, D. “Aportes de la Educación Física Especial al campo de la Educación Física” en [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) - Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – N° 69 Febrero 2004.

la autoridad y el poder de la educación física recae en los investigadores/as y reduce a los profesores/as a simples consumidores de los resultados de investigadores.” (J. Devis Devis, 1996: 58).

Siguiendo esta lógica, y retomando a Devis Devis (1996), desde esta matriz se obtiene una formación *sobre la práctica* y poca capacitación *para la práctica* (olvidando que la Educación Física se desarrolla en ámbitos sociales heterogéneos, inciertos, complejos y cambiantes, y que los problemas de la práctica requieren soluciones contextuales y holísticas).

Veamos cuál es la concepción de EF<sup>124</sup> para los profesores, a partir de sus propias definiciones, la EF como “disciplina” tiene un objeto privilegiado que es el “hombre” con el cual se trabaja considerando que la

*“E.F. del Hombre está centrada en el cuerpo y el movimiento, en donde el fin de la E.F. es el conocimiento de sí mismo, generando una adaptación al entorno natural, físico y social”, y que además ese “cuerpo en movimiento exterioriza necesidades, instinto, motivaciones, se comunica, expresa, relaciona, conoce, se reconoce.” De esta manera “el cuerpo en movimiento se relaciona, interactúa y se desarrolla en un medio”.<sup>125</sup>*

En este punto podríamos hipotetizar que los profesores de E.F. se mueven constantemente entre la explicación en términos mecanicistas y universales del “movimiento humano” y el intento de comprensión de las diferentes conductas sociales que pueden vislumbrarse en su práctica educativa que atraviesa la interacción docente-alumno.

Es decir, que si bien están iluminados por teorías biologicistas y mecanicistas y a partir de ellas “explican” movimientos y conductas desde el modelo de un “alumno ideal”; cotidianamente se enfrentan a “alumnos particulares” atravesados por heterogeneidades socioculturales de las que aquellas teorías no pueden dar cuenta (aunque a veces lo intenten).

---

<sup>124</sup> De aquí en más abreviaremos Educación Física en EF

<sup>125</sup> Definiciones dadas por los mismos profesores en torno a la EF

Quedan “atrapados” por su formación disciplinar, según Rodríguez Giménez<sup>126</sup>

“Para el sistema educativo en general, el cuerpo, sino un resto, es lo que yace entre las páginas del atlas de anatomía. Esta representación dice algo respecto de las pedagogías del cuerpo, pero no es todo. Por ello, puede presentarse la siguiente hipótesis: si la educación física es una educación, la problematización tiene que situarse en el campo de lo cultural, social y político, sin desconocer la dimensión anatomo fisiológica sobre y con la cual se trabaja. Dicho de otro modo a ¿qué cuerpos hace la educación y que hace la educación con los cuerpos? (Rodríguez Giménez; 117: 2006)

En este sentido explorar las metodologías intensivas hubiese sido un disparador para que pudiesen no sólo trabajar un problema de investigación de corte social, sino dispararle a nuevos análisis en los complejos contextos en que se producen sus clases de EF en desiguales regiones del país.

En relación a su perspectiva en torno a estos ámbitos expresan

*“... la E.F. encuentra hoy en las escuelas, clubes, gimnasios y vecinales, grupos sociales, personas con capacidades diferentes: obesos, cardio injertados, anorexia, bulimia, diabéticos, asmáticos, torpeza motriz, incoordinados, ciegos, parapléjicos, ‘normales’. Está dissociada de esa formación que recibimos para encontrarnos solamente con personas armónicas, simétricas, con habilidades y coordinadas. Poder mirarse hacia adentro desde nuestra formación y a su vez estar disponibles para ubicarse en el lugar del otro permite incorporar otras miradas acerca de la diversidad.”<sup>127</sup>*

En el uso de conceptos de ambos “paradigmas” se mueven armónicamente en un mismo territorio pensado como “dual”: por un lado las situaciones, conductas y aprendizajes fácilmente medibles, cuantificables y enumerables; y por el otro lado la necesaria comprensión en términos empáticos con los alumnos en situaciones problemáticas. Desde esta perspectiva podemos diferenciar claramente dos grupos, unos vinculados a las prácticas más ligadas al entrenamiento y otros más

<sup>126</sup> Rodríguez Giménez, R. 2006 “Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que deifica la escuela” en *“Cuerpo y cultura” Prácticas corporales y diversidad*” Ángela Ainstein (compiladora) Coordinación de Deportes. UBA Buenos Aires.

<sup>127</sup> Definiciones de los profesores de EF



comprometidos con sus ámbitos áulicos de trabajo, que se encuentran “preocupados” frente a las complejas realidades socioculturales de los mismos.

Según los contenidos del Seminario analizado el territorio es el mismo porque “la realidad” es observable neutral y objetivamente de allí que pueden elegir indistintamente con que “metodología” trabajan con los alumnos

Pero ambos grupos comparten el paradigma central de la Educación Física, en palabras de Devis Devis “Sin menospreciar la enorme cantidad de conocimiento profesional acumulado desde el siglo pasado, podemos decir que ha sido el conocimiento científico de corte positivista el que dirigido los derroteros de la profesión hasta lograr una disciplina académica llamada Ciencias de la Actividad Física y el Deporte” (Devis Devis; 15:1996)

Presentaremos las significaciones de ambos grupos, el primero de ellos, está compuesto por sujetos que si bien pueden tener inserción como docentes, su máxima aspiración está orientada a una concepción de “deporte” en relación a una dimensión individual y competitiva del mismo.

Estos profesores se mueven en ámbitos privados en dónde se busca el alto rendimiento y se trabaja para ello, bajo consignas fuertemente competitivas y de exacerbación de talentos individuales. Para ello establecen una relación personalizada con aquellas personas que tienen bajo entrenamiento. Utilizan teorías conductistas para lograr sus propósitos.

*“Nuestro interés por llevar a cabo este trabajo surge a partir de la idea de lo que significa la motivación, ya que es uno de los elementos más importantes para lograr el éxito de una clase, de lo contrario se torna monótona. Debido a que este tema es muy amplio, nos centramos en la gimnasia artística deportiva nivel inicial (6-7 años), ya que esta es una actividad metódica, rígida y muy técnica. Es por ello que consideramos de vital importancia realizar a través de observaciones y encuestas lo cual nos permitirá entender de manera más clara cómo el entrenador motiva a sus alumnos, es decir, de que manera los mueve hacia*

*el objetivo de la tarea a realizar, y por lo tanto obtener de esa manera un buen rendimiento por parte del equipo.*<sup>128</sup>

*“La alta competición requiere de un entrenamiento que tiende a alcanzar un nivel elevado donde el objetivo es llevar al máximo de las capacidades del deportista. La alta competencia comprende la preparación física, técnico-táctica, intelectual y moral del deportista. El objetivo fundamental es: el triunfo en la competición. Se caracteriza por el grado de institucionalidad que ha adquirido, reflejado en sus reglamentos internacionalmente aceptados, el surgimiento de clubes, federaciones y asociaciones que nuclean a sus practicantes, el desarrollo de su tecnología con apoyo científico y un tratamiento privilegiado por parte de los medios de comunicación.”*<sup>129</sup>

En este punto compartimos con Stenhouse (1984) -citado por Devis Devis (1996)- que el entrenamiento se podría pensar como el proceso más simple de educación, porque se ocupa de la adquisición de capacidades técnicas al que se le ajusta bastante bien el modelo de la pedagogía por objetivos: al ser su finalidad el rendimiento, este es un comportamiento que se expresa mediante objetivos conductuales. Igualmente la lógica de producción de las mismas es mucho más lineal y factible que la de las investigaciones orientadas hacia cuestiones más sociales.

Encontramos en este grupo el intento de producir tesinas con problemas de investigación orientados a la experimentación con variables fisiológicas (masa muscular, percentiles, etc.)

Si bien esta línea es la que el seminario intentó “enseñar” no surgieron tesinas con dicha impronta hasta la aparición de los talleres de Tesinas que comenzamos a coordinar en abril del año 2004.

---

<sup>128</sup> Definiciones de los profesores de EF.

<sup>129</sup> Definiciones de los profesores de EF.

Es necesario señalar que en estas producciones al tener un recorte específico y en la mayoría de los casos experiencial, el proceso de gestación de las mismas se desarrolló en un período más sintético y menos “problematizador”, sobre todo porque si bien algunos de dichos problemas tenían “trasfondos socioeconómicos y culturales” muy densos no fueron tomados en la construcción del problema, con lo cual, coherentemente quedaron fuera del mismo.

Aunque, según Soares, *“las prácticas corporales, por tanto, atestiguan cambios profundos de costumbres, de relaciones de poder, de modos de vivir, pueden a sí mismo, ser comprendidas como una imagen más sensible del conflicto entre civilización y deseo, como trazo más visible de la interconexión entre naturaleza y cultura.*

*De este modo las gestualidades que constituyen las más diversas prácticas corporales que atraviesan épocas, continentes, culturas, merecen una mirada detenida y tal vez no puedan ser leídas solamente como expresión técnica de una práctica que hegemoniza en Occidente, desde fines del siglo XIX: “deporte”. Tomar las prácticas corporales como lugar de inscripción de la cultura y como resultado de procesos históricos, en que la tolerancia e intolerancia a lo diverso y a lo múltiple se revelan, puede permitir la comprensión de la domesticación de los espacios, y aún de la moda con relación a lo que se consume como práctica corporal”*(Soares; 13:2006)

El otro grupo se encuentra orientado hacia búsquedas de transformación de los escenarios educativos en donde trabajan como profesores. En principio bajo principios cercanos a la denominada “investigación acción”, aunque la universidad no admitía ese estilo de investigación.

Veremos sus líneas en el apartado correspondiente a tesinas.

## **Experiencias educativas virtuales: De aprendizajes y vacíos**

### **Qué reflexionan: Significaciones en torno a la modalidad de EaD**

Retrabajar con los protagonistas directos implicó bucear no sólo en la experiencia formativa recibida, sino rastrear en la “memoria” (agregaríamos que también formativa) de la práctica apreendida.

Iniciamos esta investigación en el año 2004, los primeros cursantes de la licenciatura tuvieron el seminario en el 2000, con lo cual cuatro años habían pasado en el caso más antiguo, igualmente en nuestros entrevistados muchos habían “cursado” 2001, 2002 y 2003, último año del docente en el seminario que estamos analizando.

Previo a conocer sus narraciones en torno a la experiencia específica sobre el seminario que nos ocupa, intentaremos reconstruir sus concepciones más generales sobre la modalidad, para distinguir entre las significaciones sobre la Educación a Distancia y las características particulares de esta propuesta educativa, de aquellas que directamente se generaron en la relación docente/alumno/materiales del seminario.

En principio hallamos una valoración hacia la posibilidad que otorga la EAD, por las posibilidades y oportunidades que ofrece de estudiar desde los lugares de residencia, sin interrumpir el ritmo de los trabajos y el de la vida cotidiana, según sus propias expresiones, aunque esto también implica un “sacrificio” para aquellos que apuestan a la modalidad

*“El sacrificio que significa para una persona que quiere enriquecerse a través del estudio y vive a grandes distancias de las universidades. Esta es una posibilidad indiscutiblemente importantísima ya que los que trabajamos y tenemos un hogar constituido nos resultaría imposible hacerlo de otro modo”<sup>130</sup>*

Desde esta perspectiva la EAD se presenta como la “única” posibilidad para muchos, aquellos que ya formados previamente por los institutos, con trabajos en relación a la formación recibida, eligen “seguir” formándose mientras siguen con sus rutinas de trabajos y familiares.

Otro alumno nos expone

---

<sup>130</sup> Respuestas de un profesor/alumno.

*“Hablo de una evaluación positiva, cuando me decidí a comenzar con la licenciatura mi miedo era atrasarme, ya que con mis escasos horarios disponibles, por mucho trabajo y con una familia por atender no sabía si podría seguirle el ritmo a la carrera, opté por arrancar y ver que pasaba,  
La adaptación del ser humano es increíble, los tiempos fueron apareciendo y el haber formado un grupo de estudio con Martín y Julieta me ayudó a no declinar nunca. Nos juntábamos seguido en casa y nos encontrábamos hasta bien entrada la noche con pizzas, alguna que otra birra pero sin fasos  
El cursado y los exámenes pasaron y ahora estoy abocado a la tesis final”<sup>131</sup>.*

Habría que remarcar que la modalidad en sus inicios contó con gran cantidad de estudiantes, y que estos se caracterizaban por la predisposición al trabajo en grupo y al estudio, con el correr de los años la licenciatura baja en cantidad de alumnos de manera drástica y en las actuales cohortes, salvo honrosas excepciones hay mucho desgano y falta de compromiso con las características que la modalidad reclama, esta situación es claramente concebida por los alumnos.

*“Esta modalidad a distancia esta bien encaradas si se cumple por parte de los alumnos buena asistencia, y por parte del sistema que haya contacto en el momento del dictado de clases por las dudas que pudieran surgir. El último seminario que concurrí a través del video grabado por los docentes no fue bueno debido a que las dudas no se podían consultar en ese momento, tenías otros días y horarios de consulta, que llegado el momento te olvidabas.”<sup>132</sup>*

---

<sup>131</sup> Otra respuesta de un profesor. De aquí en más no aclararé que las palabras de los cuadros son de profesores de Educación Física alumnos de distintas cohortes de la licenciatura bajo estudio.

<sup>132</sup>

Este alumno tuvo la experiencia de participar de ambas modalidades, la primera era más cercana a la “clase” tradicional, salvo por el hecho de que la clase era dictada a través de un televisor y en la segunda modalidad, como ya hemos relatado, el “video” reemplaza a la clase televisada.

Hay otros alumnos que remarcan los límites que le ven a esta propuesta

*“Sin dudas, que este aspecto representa la piedra angular de la capacitación: ¿puede alguien sin relación “cara a cara” con el docente?  
La respuesta es: si en este nivel de capacitación de Posgrado o licenciatura y rotundamente No en la formación de grado.  
No se reemplaza “el placer de enseñar y aprender” por medio de una relación “cara a cara” entre alumno y profesor y la “cocina” del aprendizaje: El aula-  
Compañeros y el docente”*

Estas palabras se enmarcan en diferenciar modalidades educativas en donde en el grado necesariamente encontramos una situación áulica de aprendizaje y en el posgrado podemos prescindir de la misma.

Otros expresan que

*“La modalidad de clases presenciales satelitales a distancia produce un alejamiento real en la relación alumno-profesor. Esta modalidad, un tanto novedosa para mí, al menos en su momento, y para algunos de los profesores –por lo percibido en sus desempeños frente a cámara- no deja de tener sus pro y sus contras, no obstante me encontré con profesores muy serviciales y dispuestos a contribuir con sus aportes por otras vías de comunicación para allanar las dificultades, pero esto dependía de la predisposición de cada docente, y no todos estuvieron dispuesto a lo mismo, fundamentalmente en aquellas materias donde la misma era compartida por más de un docente”*

En esta modalidad nos encontramos frente a diversas “predisposiciones” de los docentes, cosa que creemos no difiere en la denominada “educación tradicional”. Pues en una u otra hallaremos docentes más o menos comprometidos con su tarea. Otros expresan que

*“Me resulto gratamente significativo el sistema de clases satelitales presenciales con el profesor en un estudio de TV desarrollando los contenidos de la materia y a la vez evacuar preguntas por vía telefónica. Se que esta modalidad en la actualidad no se está desarrollando por cuestiones de costos, pero sería interesante que las autoridades de la Universidad buscaran la manera de implementarlos nuevamente y de poder concretarse, incorporaría un encuentro personal en un taller obligatorio de 6hs con no mas de 15 alumnos por taller en cada una de las materias.”*

Es interesante esta perspectiva porque intenta aportarle ideas a la modalidad inclusive agrega que considera que

*“Que los profesores, descontando las capacidades que deben poseer para estar frente a la cátedra, tengan la remuneración adecuada para poder tener la tranquilidad económica suficiente y poder estar capacitándose permanentemente para luego volcárselo a sus alumnos”*

Problemática salarial que como ya expresamos, trasciende a esta modalidad para estar presente en todas las situaciones (o casi) de los trabajos docentes en nuestro país, en todos los ciclos de enseñanza.

Podemos inferir hasta aquí que la modalidad es valorada y criticada positivamente con el afán de lograr transformaciones en la misma que impliquen mejores condiciones y procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el relato de dos profesores (que son marido y mujer) nos topamos con el rescate de las oportunidades que brinda modalidad más allá de las críticas que pueda hacersele a ésta

*“En primer lugar queremos destacar que el perfeccionamiento a distancia, es una herramienta muy importante para no quedarnos estancados en el tiempo, ya que tenemos la posibilidad de incrementar nuestros conocimientos desde donde vivimos, sin abandonar nuestra familia y nuestro trabajo”.*

Podemos unir a esta perspectiva otras miradas que incorporan críticas puntuales que trascienden a la propuesta y que están basadas en su experiencia

*“Particularmente, elegí el cursado a distancia por mi falta de disponibilidad de tiempo; pero la falta de información genera inseguridad e incertidumbre hacia la carrera; se nos habló de una plataforma que no funciona como tal; sólo aparece en la misma el nombre de las materias y los estudiantes buscando información o respuesta a todo en la cartelera de avisos”*

Ingresar a la plataforma puede resultar sencillo, pero moverse en la misma tiene sus reglas y códigos que no siempre fueron explicitados por la universidad en cuestión

*“La relación con los profesores, lógicamente es muy difícil. En la modalidad a distancia... todos somos ocupados, en mi caso personal tuve que aprender a manejar Internet... agarre justo el despelote del cambio del satélite a los videos , que a mi criterio, empeoro todo.... es todo muy frío , PERO OJO UNO SABE QUE ES ASI, Y QUE NO PUEDE SER DE OTRA FORMA.....*

Un “alumno” se encuentra “cautivo” de la modalidad, sosteniendo que la misma no puede mejorarse o transformarse y hasta pareciera “conformarse” como suponiendo que los límites de la propuesta implican la “frialidad” del sistema.

*“En muy pocas situaciones he podido detectar el compromiso por parte del docente en relación a nuestro aprendizaje, ya que es escaso el sistema de comunicación. Lo ideal sería poder tener uno o dos contacto personales con los docentes, en el período en que se está dando la materia, cosa que sería un poco difícil, por la*



*modalidad a distancia, no todos tenían la posibilidad de acercarse tantas veces a la facultad.*

*Por otro lado si realmente funcionara todo las herramientas que ofrece la página estaríamos más informados y con mayores posibilidades de tener contacto con los docentes.*

*Para finalizar, yo creo que la (nombra a la universidad) debería ser mas responsable en relación a quienes estamos en condiciones o no de cursar, de dar examen. Y si algún alumno tiene un problema, en relación a la ineficacia del sistema tecnológico, los coordinadores del programa de estudio deberían involucrarse, comprometerse y encontrar una solución. No como pasó ahora en febrero que muchos chicos quedaron, sin la posibilidad de avanzar en su carrera.*

*Es entendible que cuando depende del aspecto económico no hay muchas posibilidades de aceptar que sigan en la irregularidad, pero en aquellos casos que tenían la voluntad de estar al día con las cuotas y no podían por las trabas que les pone el sistema, esto es injusto.*

*Pareciera que están manipulando objetos y no seres humanos. El estar sentado detrás de un escritorio no le permite ver más allá, y comprender el sacrificio que significa para una persona que quiere enriquecerse a través del estudio y vive a grandes distancias de las Universidades.*

*Si bien esta es una posibilidad indiscutiblemente importantísima, ya que los que trabajamos y tenemos un hogar constituido nos resultaría imposible hacerlo de otro modo, por ello a pesar de todo seguimos adelante.*

Esta es una posición que podemos enunciar como “enérgica”, es una de las pocas entre los entrevistados en la que aparece la cuestión económica de “ganancia” de la modalidad, recordemos que esta licenciatura si bien se da dentro de una universidad pública tiene un costo de cuotas fijas para el alumnado.

Nosotros podríamos historizar que las primeras instancias estuvieron diagramadas con mucha coherencia y constancia de parte del Centro que dirige en esta

universidad las modalidades a distancia, esa primera instancia duró algunos años<sup>133</sup>, después ingreso en un territorio de “confusiones”.

Siguiendo con las criticas encontramos que

*Falta presencia de los directivos. La comunicación por mail tendría que ser más fluida y que las plataformas funcionen. El cronograma anual debería estar a principio de año, no ir poniendo fechas al tun tun. Nunca supe en que meses tendría que rendir.*

Los coordinadores de la propuesta tuvieron una fuerte crisis que implicó su reemplazo durante el año 2004, es interesante porque los primeros coordinadores tenían una desorganización importante, pero eran muy afectivos y solidarios con cuestiones prácticas hacia los alumnos, por ejemplo explicarles a través de mapas como llegar a la ciudad donde se encuentra la universidad y como llegar a esta, cosas muy valoradas por muchos profesores de Educación Física, pero que no se correspondían con cuestiones más académicas.

Otra línea en relación con la lógica “comercial” de la propuesta

Mi comentario final: Me faltan dos seminarios para rendir, Psicología y Didáctica del Aprendizaje Motor, las dos se rinden el 27/03 a las 9:00 de la mañana, pensaba presentarme en Didáctica pero no puedo ir porque me falta pagar la última cuota. ¿Te parece adecuada esa política???? Yo entiendo que de alguna manera tengan que “apretar” para que los alumnos paguen, pero no creo conveniente que pongan a todos en la misma bolsa, habrá algunos morosos a los que se pueda aplicar esta sanción pero otros como yo que venimos pagando todos los meses tenemos que esperar la mesa de junio o julio para poder rendir, me parece un despropósito.

Hemos especificado en otro capítulo, la situación que en el medio de la propuesta se cambian las modalidades de turnos, pues en el comienzo rendían con fechas

---

<sup>133</sup> Hemos historiado la propuesta a partir de nuestra experiencia en un capítulo anterior.

preestablecidas en relación al cursado y finalización del mismo, y luego queda organizado bajo el denominado sistema guaraní, situación que complica un poco el orden de los exámenes y los seminarios, ya que un seminario cursado en marzo se rendirá recién en los turnos de julio, por ejemplo.

Asimismo se plantea que

*“Las críticas que le haría son mejorar la comunicación y la información entre docentes, docentes-alumnos, docentes –coordinador, coordinador –alumno –coordinador Centro-Coordinador –aula (satelital antes), para mí la licenciatura fue subir una escalera con peldaños flojos y algunos inexistentes, si subís de a dos te podes dar un porrazo “, eso ayuda a la deserción y sino pregunta Edith cuantos empezaron y cuantos a media carrera abandonaron, otro problema que yo tuve en particular fue que no me entraban los pagos entonces no me enviaban el material cuando me queje era porque no habían actualizado la cuenta ya que el coordinador o quién sea las actualiza cada 3 meses, eso es un error que yo pague con demoras y broncas personales.”*

Es interesante el análisis de esta alumna porque en realidad ha habido una deserción impresionante en la licenciatura, pero creemos que esa situación (la deserción) es muy compleja de por sí en las instancias educativas universitarias o terciarias y trasciende a nuestro objeto de estudio, aunque obviamente no podemos negar su presencia.

*A pesar de haber rendido todos los seminarios y adeudar solamente el proyecto de tesina me gustaría hacer algún comentario personalmente sobre algunas irregularidades que fueron apareciendo en los últimos tiempos, pero bueno son formas de ver las cosas, no estoy seguro si son reales, ya que desconozco ciertos manejos internos entre el (nombra la dirección a cargo de la EAD) y la Coordinación por decirlo de alguna manera...*

El alumno logra visualizar la crisis desatada entre la unidad a cargo de la EAD y la coordinación de esta propuesta en particular, crisis que “culmina” en el retiro de la coordinación y el nombramiento de dos nuevos organizadores de la propuesta, totalmente ajenos al campo disciplinar.

El tema más recurrente de las críticas se enmarca en lo “económico”

*“La falta de información con respecto a lo económico ya que nos vimos involucrados en un problema por comenzar tarde y no por nuestra culpa pero nos exigieron el pago de una cierta cantidad de cuotas que no se había hablado antes y ni siquiera habíamos cursado y si no lo hacíamos no se podía continuar y al querer hablar sobre el tema todos se tiraban la bola uno con el otro. SOLUCION: pagar y listo  
Otra es el desinterés de algunos profes que te dejan solo, no contestan los mails”*

Del mismo modo aparecen críticas más relacionadas con lo académico

*“En cuanto a la relación creo que si falla la coordinación que es nuestro enlace con el docente desde ahí falla todo o la gran mayoría, algunos docentes que veían está falla la trataban de solucionar brindando su correo privado o teléfono para sacarnos dudas eso para mí fue muy valioso, otros nos ignoraban como si el no vernos fuera no existir esa fue la sensación que tuve, también recibí unas respuestas como eso no me compete a mi, háblalo con tu coordinador y era una consulta de un practico.”*

Este mismo alumno agrega

*“A los seminarios la crítica que le realizaría es lo breve del video, daría en algunos casos más variedad metodológica, facilitaría la integración con otros alumnos, enseñaría a usar la Plataforma ya que se cambio la modalidad varias veces ,no tirar fechas sin saber ,destiempo en colgar los prácticos en diferentes lugares lo buscas en Introducción ,te dicen que esta en foros*

*„luego en documentos ,te marean ,y los tiempos para pasear por Internet por cada materia se te hace dificultoso ,te cuento que llevo ingresado al aula virtual 4786 veces lo que te habla de un seguimiento ni idea cual es el mínimo o el máximo .”*

Insistimos en remarcar que los primeros años el compromiso de los alumnos en líneas generales era muy “intenso” y exigía mucha atención y disposición de los docentes de cada uno de los seminarios.

En ese sentido hemos expresado que la modalidad nace con un “sueldo” docente importante y baja en los últimos años de manera drástica, con esto expresamos que el trabajo que demandaba la plataforma se abonaba, cosa que en los últimos años esto se ha desvirtuado bastante.

Sobre la relación entre lo pedagógico y lo administrativo

*“Sugiero que eliminen la burocracia, mejoren la comunicación de los Coordinadores de (nombra a la ciudad) con los alumnos; brinden mayor información con respecto a reglamentación; entrega de notas inmediata a los alumnos luego de los exámenes o entrega de trabajos prácticos; no es posible que los trabajos se envíen y el docente los tenga en sus manos 3 meses después. (vivo a 170 km. De la ciudad)”* (donde se encuentra la universidad y adonde deben ir a rendir)

Si retomamos la línea argumental común a estas perspectivas de los alumnos sobre la modalidad, hallamos en ella que si bien se “valora” la posibilidad de estudio que brinda, el vínculo es más bien “frío” , más allá de algunas prácticas docentes involucradas con gestar la interacción con los alumnos, el común denominador del “recuerdo” es “la distancia”.

Y ahí visualizamos una fisura en la propuesta, porque si el “lugar” se hubiese trabajado mejor, desde lo formativo con los docentes en principio, quizás el reconocimiento a la modalidad estaría más cubierto de “afectos” que la hubiesen transformado en una “modalidad cálida”.

Hay que anexar además que la vinculación del docente con los alumnos trascendía hasta la instancia de examen, y esto podría darse meses después del “dictado”, lo que se abonaba era un mes de sueldo, a partir de esta situación puede hipotetizarse que muchos docentes pueden haber “quebrado” el vínculo después de dar por finalizado el seminario en términos formales.

En ese sentido y retornando a la imagen de los alumnos sobre la modalidad como “fría”, los conceptos de lugar/no lugar de Auge<sup>134</sup>, nos servirán de guía interpretativa.

Si los “lugares” para Auge, son fuertes espacios de significación, donde los hombres establecen lazos, y esos lazos implican situaciones de interacción, y se encuentran cargados de afectividad, tienen relaciones estables de conocimiento y permanencia. Y los no-lugares se construyen entonces, por oposición a las características del lugar, esto implica que los hombres en ellos no establecen relaciones de interacción, transitan sin permanencia y sin lazos, y finalmente no establecen relaciones sociales.

Desde esta perspectiva quizás la modalidad fue vivida como un no-lugar, como un tránsito necesario para alcanzar un conocimiento (en algunos, en otros directamente el título) pero un no-lugar de frialdad en donde el sistema los homogeneiza y generaliza.

Si esto es así, la propuesta queda “desgajada” de sus funciones pedagógicas y ligada más a lo “mercantil”, esto es importa más la cuota al día que el conocimiento al día.

Experiencias y Significaciones sobre el seminario Metodología de la Investigación Científica en relación a materiales, video, conocimientos “adquiridos”.

Es importante señalar que el punto de arranque que los alumnos establecen para “evaluar” el Seminario en cuestión es en la mayoría de los casos la posibilidad o la imposibilidad de la producción de la tesina y además que durante mucho tiempo (podríamos decir que el mismo que tomamos como referente temporal de análisis 2000/2004) no hubo presentaciones de tesinas, sí de planes de la misma, que fueron evaluados por los coordinadores hasta que se produce el cambio de coordinación.

---

<sup>134</sup> Auge, M “Hacia una antropología de los mundos contemporáneos” op.cit.

Quizás sea trascendente discriminar las dificultades que en relación a sus problemáticas de estudio tuvieron los alumnos, pero por ahora veamos en líneas generales que expresan sobre metodología

*“Al introducirnos en el tema nos encontramos que es una problemática que no ha sido muy investigada en nuestro país.*

*Al comenzar con la metodología de trabajo, nos volvemos a enfrentar con la situación de que la materia METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN fue dada muy someramente, el módulo muy pobre y una escasa bibliografía.”*

Aquí nos hallamos frente a la experiencia concreta del cursado del seminario, en donde se visualizó claramente lo “somero” del mismo

Otro alumno nos expresa

*De parte del Prof. de la materia sólo recibí un cuadernillo con algunos conceptos, estuvo totalmente ausente en todo el cursado y para aprobar la materia pidió como trabajo final para presentar y defender un diseño de investigación para el cual sólo dio unos lineamientos a seguir.*

*Para el mismo elegí el tema pensando en la tesina de manera que me quedara como avance.*

Recordemos que no se explicitó la importancia de seguir con la temática iniciada para rendir el seminario en cuestión, (ya que les pedía un anteproyecto) y notemos que es el alumno él que plantea la “economía” de seguir con la misma temática.

Un alumno plantea la ausencia del docente

*“Un solo docente no tuvo comunicación conmigo (Pedagogía Crítica y Metodología de la Investigación) Después todo lo que pregunté fue contestado”*

El docente en cuestión dictaba esas dos materias en la licenciatura. Entendemos que en cualquier materia era primordial la comunicación establecida, pero imaginamos que en metodología es más “esencial” que en las otras porque deben comenzar a plasmar en determinados pasos y procesos lo aprendido/entendido y necesitan por lo tanto mayor control y ayuda en la tarea.

*“Asistí a los talleres de Metodología de la Investigación que se realizaron en los años en que cursé la Llc (2000 – 2001) y sinceramente no me ayudó mucho en la realización de la tesina, ya que por un lado los resultados de la evaluación del proyecto no fueron informados a los alumnos y los talleres fueron desordenados y poco claros. “*

Los talleres fueron parte de la propuesta, pero poco registro ha quedado de los mismos, son pocos los alumnos que asistieron, una alumna nos expresa que el desarrollo del mismo giró en torno a:

*“si fui a un taller el 9/08/03 con el profesor (lo nombra), nos dio los pasos a seguir:*

- *tutor*
- *tema ( que sirva de algo)*
- *título ( no más de 2 o 3 palabras)*
- *estado del arte ( lo que ya existe)*
- *marco teórico ( desde qué lugar me posiciono para hacer mi tesis)*
- *encuestas (escribir todo, no interpretar analizar las preguntas, resultados y opinión, reflexión por qué pasa eso.*
- *análisis en porcentajes, las respuestas van al anexo.*
- *informe debe aparecer a quién*
- *anexo: documentación que justifica y no es de acceso público, si bajé algo de Internet ponerlo., se puede poner gráficos, fotos.*
- *¿qué me aportó la entrevista al problema?*
- *lo que es de otros escribir entre comillas.*
- *índice armar en mayúscula.*
- *bibliografía: por orden alfabético, autor, título, ciudad, país, editorial, año, edición*
- *todo letra: 12 arial, espacio 1.2 justificado*

*Sangría 1º renglón, entrelíneo 1.5, numerar las páginas superior o en el medio, en cada hoja colocar nombre y apellido (letra 8) tesina*

- *autorización para realizar la tesina*
- *síntesis de la tesina*



- *proyecto de trabajo : diagrama de gand*

*“En cuanto al seminario nos pareció muy vago ya que el cuadernillo tenía poca información y era muy complicado comunicarse con el profesor. Por ejemplo no sabíamos que era el estado del arte hasta que alguien se apiadó de nosotros y nos informó de que se trataba.”*

Siguen apareciendo voces en torno a la “no presencia” del docente y a la escasa “información” brindada por el seminario.

*“El material de metodología de la investigación, era un cuadernillo de no más de 30 hojas, donde no había desarrollo de temas, sino que eran todos cuadros y conceptos, no hubo entrega de bibliografía aparte. El video también fue muy pobre, ya que no explicó mucho más que lo que nos dio en el cuadernillo. Aparte totalmente desactualizado, ya que en el video, por ejemplo, el profesor dijo que el estado del arte así tal cual lo encontrábamos, lo poníamos entre comillas y lo colocábamos en el proyecto, dos meses después rendí la materia con otra docente, y me dijo que faltaba el manejo de las fuentes, que el estado del arte había que redactarlo y no pasarlo tal cual lo había encontrado.  
No asistí a ningún taller. “*

En el primer momento sin el profesor, la universidad coloca en los exámenes a una docente externa a la licenciatura, quién tomo los exámenes y no acepto el dictado de la cátedra de “metodología”.

Otra alumna nos ilustra sobre su desgrabación del video en la parte en qué detalla la génesis de una investigación

*Lo que nos dio, y lo desgrabé del video fue una guía de preguntas y respuestas para elaborar un proyecto, del cual nos guiamos, obviamente, para hacer luego el proyecto:*

- *¿Qué se quiere hacer? Naturaleza del proyecto.*

- *¿Por qué se quiere hacer? Se refiere al origen y al fundamento.*

*“Podemos decir que el presente es el QUE y para responder tengo que ir al pasado que sería el POR QUE. El porqué del que, y cuando yo me refiero al futuro de éste qué, estoy hablando del para qué. El QUE es lo que está ocurriendo. En el objetivo aparece el PARA QUE: Cuando yo resuelvo el origen de la investigación, para qué lo quiero.*

- *¿Para qué se quiere hacer? Objetivos, propósitos.*
- *¿Cuánto se quiere hacer? Metas que me fijo*
- *¿Dónde se quiere hacer? Localización física, en que ámbito, en que contexto, en que cobertura espacial.*
- *¿Cómo se va a hacer? Actividades y tareas, métodos y técnicas.*
- *¿Cuándo se va a hacer? En qué tiempo? Cronograma.*
- *¿A quién va dirigido? Destinatarios o beneficiarios.*
- *¿Quiénes lo van a hacer? Recursos humanos.*
- *¿con que se va a hacer? Recursos materiales.*
- *¿Con que se va a costear? Recursos financieros.*

Otro alumno categoriza

*“Los lineamientos y conceptos aprendidos, no podría precisarlos ya que a mi criterio fue la peor materia dictada, debido a la poca predisposición del docente (Feedback) y a los materiales didácticos mal elaborados y hace tres años de su aprobación.*

*El mismo docente dictó un taller para elaborar la tesina la cuál duró 2 hs., fue bueno, pero los grandes interrogantes surgieron cuando empezamos a elaborar la misma, estos tratamos de responderlos relejendo los apuntes, consultando al tutor (el cual nos facilitó un libro de gran ayuda), etc. “*

Aquí aparece la figura del tutor, si tienen la “suerte” de que en sus zonas de residencia existan profesionales idóneos en las temáticas de interés todo resulta más fácil, esto se dio claramente en la tesinas de corte biologicista/fisiológico, la

mayoría de las mismas sortearon rápidamente la construcción de sus anteproyectos y no menos rápidamente gestaron la escritura de sus tesinas, pero el grado mayor de dificultad se halló en las líneas de investigación vinculadas al campo sociocultural sobre todo en la relación entre éste y la realidad concreta de las escuelas.

Castro nos informa de esta “recurrencia” en torno a las disponibilidades de los tutores

Expresando que: “Además de lo señalado, se suman una serie de problemas, uno de ellos es la incompatibilidad con un tutor generalmente muy ocupado e impositivo quién en la mayoría de los casos conoce sobre el tema de estudio, pero no sobre la metodología propia para investigarlo pues su especialidad no es la metodología o la didáctica de la investigación y no está dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de esa área” (Castro; 90:2003)

Esa situación se complejizó en las líneas de investigación socioeducativas por sobre las líneas fisiológicas y de entrenamiento, pues en estas últimas existían más “expertos” cercanos y/o conocidos que en las segundas.

Surgen claras referencias a la distancia entre lo enseñado/requerido por el seminario y lo requerido en la tesina

*“Críticas principalmente sobre la materia Metodología pues no guardan relación los contenidos desarrollados en la materia con la exigencia del trabajo de tesina, esto no significa que no deba tener rigurosidad. Simplemente por tratarse del trabajo final para acceder a un título universitario los alumnos no estamos preparados para desarrollarlo”*

Hay quienes señalan lo que aprendieron del seminario

*“Aprendí las etapas de la investigación, que el tema debe ser concreto, a cuestionarme lo que quiero investigar. Los conceptos aprendidos son los básicos.”*

Este alumno en particular realizó su tesina sobre el análisis del desarrollo de la fuerza explosiva y el título de la misma fue “Desarrollo de la fuerza explosiva, por el método pliométrico, en jugadores de básquet de 11 y 12 años”, además el tutor de la misma es un reconocido profesional de la Educación Física vinculado a la investigación del entrenamiento deportivo.

Para sintetizar las miradas sobre el seminario y los aprendizajes gestados, continua la línea de la perspectiva en torno a la modalidad, hay una mirada que pareciera “no haber esperado más” que lo que recibió. Quizás trascendiendo los contenidos, vuelve a aparecer en escena “la frialdad” del sistema, el límite visibilizado en la no-relación con el docente.

Por otro lado en relación a la significación otorgada a los materiales, vale ubicar a los mismos como una característica importante de la educación a distancia, en donde el protagonismo constante de un conjunto de *mediaciones pedagógicas* que se transforman (o deberían) en las herramientas primordiales de la *educación a distancia*. Y si esas mediaciones pedagógicas se entienden al decir de Fainholc<sup>135</sup> como el conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje

Y si estas *mediaciones pedagógicas* influyen y condicionan las *experiencias educativas* de aquellos sujetos que han optado por la *educación a distancia*.

En donde se da un “ambiente de aprendizajes, entendido según Marchisio<sup>136</sup> como, extendido más allá del espacio físico de la clase, como un entorno **delimitado, estructurado y flexible** en el que se favorecen las ayudas pedagógicas y los mecanismos de evaluación pertinentes, a los fines de promover en los alumnos aprendizajes emancipadores y con un alto grado de significatividad.

Los alumnos han descripto al seminario, sus materiales y al docente muy lejos de un “ambiente de aprendizaje” significativo. Si esos materiales son claramente

---

<sup>135</sup> Fainholc, Op.Cit.

<sup>136</sup> Marchisio, S. 2004 “Acerca de la creación de “nuevos ambientes de aprendizaje” en Educación a distancia”. Ceide. Revista digital. N° 6.

visibilizados como “sintéticos”, aquí estos materiales pedagógicos que al interior de la Educación a Distancia se plantean como “mediaciones pedagógicas” no alcanzaron tal fin en el seminario analizado.

Y aquí habría que analizar la gestación y el control de la propuesta tanto de las relaciones establecidas o no de los docentes con los alumnos, como de las fisuras que las distintas coordinaciones (tanto académicas como del centro) no previnieron ni saldaron con el transcurrir en las diversas cohortes.

Sobre todo, porque en las primeras instancias existía un “contacto” vía televisor que no logra reemplazarse bajo el nuevo escenario educativo.

Retomaremos esta argumentación en las conclusiones.

## CAPÍTULO 6

“Cada investigación plantea cuestiones diferentes de las otras, incluso cuando trata la misma problemática, el mismo tema. Esto nos obliga siempre a “comenzar de cero”, esto es, a rehacer los pasos iniciales de toda práctica sociológica: investigación empírica y bibliografía, empleo de las fuentes primarias, lecturas, notas, selección del material que será utilizado, elaboración de los conceptos y, por fin, la escritura”  
Ortiz, R.

### **De informes finales.**

#### **Distintos momentos: sobre producciones autodenominadas “tesinas” y líneas de co-construcción.**

En este apartado incorporaremos nuestro propio registro de las producciones de investigación de los alumnos pertenecientes a las cohortes bajo estudio, y dividiremos esas producciones en dos espacios.

El primero de ellos es el constituido por las primeras tesinas entregadas en una inaugural instancia.

Paralelo a este “proceso” (entrega de tesina, con anteproyectos avalados por la Universidad, y evaluaciones de las mismas), localizamos al segundo momento en donde se inician una serie de talleres, en los que nos desempeñamos como coordinadores, intentando ayudar en la producción y escritura tanto de las tesinas, como de los proyectos de investigación.

El segundo espacio, nos ofrece otro corpus de tesinas, que incorporaremos en este análisis.

### **Primer espacio**

Para dar cuenta del espacio en que se produjeron las tesinas bajo análisis revisaremos el reglamento que la Universidad poseía para la confección y redacción de las tesinas, pues sería ese reglamento más las directivas dadas en el seminario bajo estudio los elementos centrales de orientación de los profesores a la hora de producir sus informes finales.

## **“CICLO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**ARTÍCULO 1º)** *El trabajo final de la Licenciatura en Educación Física constituye el resultado de una actividad de investigación relacionada a un proceso de aprendizaje activo de los contenidos curriculares y su presentación es un requisito indispensable que deberán presentar los alumnos para acceder al Título de Licenciado. Esta Tesina constituye un requisito de aprendizaje científico que tiende a la formación integral de los alumnos, proveyéndoles herramientas metodológicas para el tratamiento de conceptos significativos en el marco de trabajos académicos, de investigación o de realización en el campo profesional.*

**ARTÍCULO 2º )** *Los temas a ser abordados en la Tesina deben estar referidos a los contenidos de las materias del plan de estudios, también a problemáticas afines no desarrolladas en las distintas materias pero sí vinculadas al interés del alumno y al quehacer de la profesión, pueden estructurarse a través de una disciplina o ser interdisciplinarios, también pueden consistir en producciones que impliquen revisión y análisis bibliográficos. La Tesina podrá realizarse de manera individual o grupal (en este caso los autores no pueden ser más de tres) y quienes opten por un trabajo grupal deberán ser capaces de identificar clara e inequívocamente su aporte al conjunto, ser responsable de su justificación así como ser capaz de fundamentar la integración al resto de la obra y defender su sentido global.*

**ARTICULO 3º)** Lugar de desarrollo: *la tesina se podrá realizar en instituciones educativas universitarias o en instituciones educativas de los distintos niveles del sistema educativo formal, sean nacionales, provinciales o municipales o en entidades relacionadas a la actividades físicas.*

**ARTICULO 4º )** *La Tesina es una actividad de cierre y como tal debe entenderse su presentación como la finalización de la Carrera de Licenciado, por lo que deberá ser presentada, aprobada y defendida después de tener aprobada la totalidad de las Asignaturas del plan de estudio. En la Nota de Inscripción, que el alumno presente ante la Coordinación de la Carrera, se deberá especificar el tema del trabajo, el nombre del Profesor o persona que se propone como Tutor de la Tesina, así como los datos personales de cada integrante del grupo de trabajo, o si es personal.*

**ARTÍCULO 5º)** *El Coordinador de la Carrera, iniciará un trámite administrativo que quedará asentado en el Departamento del cual depende la Carrera. El Comité Académico será quien apruebe la inscripción solicitada y la designación del Tutor propuesto y secuencialmente toda la información que se relacione directamente con la realización del proyecto, como ser: informes del Tutor, de los alumnos, cambio de tema, propuesta de un nuevo Tutor, etc.*

**ARTÍCULO 6º)** *Podrá desempeñarse como Tutor o Encargado cualquier Profesor de la Facultad u otros Profesores que se desempeñen en otros ámbitos educativos, u otra persona que sin ser Profesor acrediten su participación en proyectos de investigación o que posean méritos equivalentes, o reconocida trayectoria en el ámbito de la Educación Física. Este Tutor o Encargado puede*

orientar, sugerir y formular precisiones sobre el proyecto, tanto en lo referido a contenidos como a los aspectos formales.-

**ARTÍCULO 7º)** Los alumnos del Ciclo de la Licenciatura en Educación Física, tendrán un plazo máximo de un (1) año a partir de la finalización del cursado efectivo de la última asignatura de la Carrera para la presentación del trabajo final, en caso de requerir más tiempo se deberá solicitar prórroga debidamente justificada.-

**ARTÍCULO 8º)** Presentación del trabajo final de la Licenciatura: deberá ser presentado por triplicado, ateniéndose a las normas generales de preparación de trabajos escritos de tipo académico y de acuerdo a las siguientes pautas generales:

- a) Presentación en hojas A-4, fuente 12 ó equivalente, interlineado 1-1,5 espacio.
- b) Portada con el Título del trabajo, autor ó autores, nombre del Tutor ó Encargado, tipo de la Licenciatura, Facultad, año de presentación, tabla de contenidos (general, para cuadros, para gráficos, etc.) y agradecimientos en casos necesarios.
- c) La inclusión en el cuerpo del trabajo de la introducción a la problemática, método de enfoque y desarrollo del tema acorde al plan propuesto, resúmenes, conclusiones, discusión, bibliografía.

**ARTÍCULO 9º)** Una vez presentado el trabajo de Tesina y si lo hubiere el informe del Tutor ó Encargado, el Coordinador lo elevará al Comité Académico quien designará el Tribunal Examinador, integrado por tres Profesores.

**ARTÍCULO 10º)** Designado el Jurado, el Coordinador enviará a cada uno de sus Miembros una copia del trabajo de Tesina, para que en el término de 30 días de su recepción se realice el respectivo estudio, vencido dicho plazo se deberá elevar una primera evaluación que requiere la defensa oral por el alumno, salvo que mediare irregularidad metodológica y/o de contenido probada por el Tribunal, lo que deberá explicitarse en un dictamen.

**ARTÍCULO 11º)** Evaluación: la evaluación del trabajo de Tesina se referirá a:

- a) Trabajo presentado: el tema elegido, los objetivos propuestos, el plan de trabajo, la congruencia y lógica en su desarrollo, los aportes y/o reformulaciones y las consideraciones finales en relación con los objetivos y el desarrollo.
- b) Exposición oral: presentación del tema, objetivos, líneas generales del trabajo (metodología) y consideraciones finales, defensa, respuestas a cuestiones planteadas por el Tribunal.

El Comité Académico podrá autorizar hasta dos (2) reformulaciones del trabajo escrito o de la defensa oral, excedido este límite, el alumno deberá realizar un nuevo trabajo de Tesina”-

Es a partir de la sección avisos de la plataforma que hallamos que los alumnos “desconocían” el reglamento



*“Estimados Coordinadores:*

*Necesito información referente a los requisitos de la presentación de la tesina y anexo: con respecto hacia quien o quienes va dirigida la tesina ya que veo tres coordinadores, copias, tamaño y tipo de letra, márgenes, formato, tipo de hoja, hacia donde la entregamos personalmente y de que manera se debe realizar la defensa de la misma.*

*Desde ya muchísimas gracias. S”*

*“estimado Coordinador:*

*Necesito información referente a los requisitos de la presentación de la tesina y anexo: copias, tamaño y tipo de letra, márgenes, formato, tipo de hoja.*

*Gracias. Saludos.”*

Las primera tesinas recepcionadas eran planificaciones al estilo de la guía de Ander Egg, consistiendo en un protocolo confuso en donde se mezclaba objetivos de investigación con objetivos a los que denominaban “gestión” y, se partía de un conocimiento (vinculado a sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas) que se visualizaba y definía como un “conflicto” pretendiéndose llegar a la resolución del mismo con acciones concretas.

Este primer momento se da a comienzos del año 2004, paralelo al cambio de coordinación en la propuesta, no existiendo ningún graduado previo. En las líneas que siguen reseñaremos las tesinas más paradigmáticas de este período devenidas de las cohortes bajo estudio (200/2003).

La primera tesina que presentaremos tenía por título *“El adolescente y la influencia de la situación socioeconómica en el buen desarrollo de las clases de educación física”*

El informe se encuentra dividido en dos partes, en la primera de ellas problema de investigación; hipótesis; objetivos; marco teórico; y metodología de la investigación. Estos ítems simplemente se enuncian sin desarrollo alguno; luego hallamos un título: *“Situación problema: ante la crisis socio-económica, cuáles son los factores preponderantes que intervienen en el desarrollo de la clase de educación física del 3º ciclo de EGB3 (nombran la escuela y la ciudad)*

Después aparece una *justificación* que expresa “la educación es exclusivamente humana, se transmiten de generación en generación los hábitos, costumbres, técnicas, lenguajes, conceptos... necesarios en todo proceso educativo.

*El alumno adolescente en el espacio ambiental socio-político-geográfico-cultural; encuentra el contexto o escenario dentro del cual tiene lugar el desarrollo psicobiológico individual y social. El sistema educativo deberá posibilitar su formación integral, por lo tanto es la escuela en donde observamos el conjunto de culturas que caracterizan a la sociedad. Siendo la cultura “una respuesta de un grupo humano, en un tiempo y en un lugar del mundo... es tan inmanente al hombre, que si lo despojáramos de ella, no sólo dejaría de ser hombre sino que muy probablemente desaparecería pronto de la tierra”.*

Tan largo párrafo tiene una cita al pie que expresa: “Actividad física, deporte y vida al aire libre” Pro- Ciencia. Después despliegan extensos párrafos con contenidos de la Ley Federal de Educación sobre escuela, educación y adolescencia. Al finalizar expresan el porqué de la investigación además de explicar el tipo de trabajo construido:

*“es un trabajo de análisis y reflexión cualitativo. El mismo también tendrá aportes cuantitativos sobre diferentes aspectos o factores intervinientes en el problema investigable: acerca del adolescente y qué le está pasando con respecto a su situación social y económica y sus factores intervinientes, su desempeño en las clases de educación física, la escuela como institución participante en búsqueda de recursos, reflexión sobre la situación social y económica del país pero más precisamente de la (nombran la ciudad) reflexión acerca de propuestas educativas, en qué condiciones se desenvuelven las clases de educación física”*

A continuación un título: “Metodología de trabajo” un subtítulo: “diseño de la investigación”

*Percibido como un “continuo proceso de toma de decisiones”. Considerando que la investigación realizada tiene su base científica, tuvimos en cuenta el cumplimiento de los siguientes requisitos\_*

*“tratar sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que resulte reconocible a los demás, tiene que decir sobre éste objeto cosas que todavía no han sido dichas.., tiene que ser útil a los demás, siendo su importancia científica proporcional al grado de indispensabilidad que presenta la contribución y debe proporcionar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta” (Citan a Rezzónico, Ricardo “informes científicos, académicos y profesionales”).*

*Esta investigación es cualitativa con aportes cuantitativos.*

*También es descriptiva –interpretativa. Es una investigación exploratoria.*

*“técnicas de recolección de datos” y enuncian: entrevista no estructural; análisis de las entrevistas; encuestas cerradas y abiertas; selección de contexto; métodos: cualitativo y método cuantitativo” Cierran este apartado con el cronograma de actividades.*

Podemos expresar que esta primer parte de la tesina corresponde al plan de investigación.

Después encontramos al *Marco contextual*, aquí describen sintéticamente la escuela, con los que denominan como *datos significativos que servirán a modo de orientación*, en donde presentan el total de alumnos por turno, la cantidad de profesores de educación física.

Intenta describir a la población de alumnos es así que expresan: *“en general existe dispar nivel de capacidades cognitivas, baja o poca motivación para con la calidad educativa que le brinda la escuela, poco estudio y mucha televisión, inconstancia en el estudio, dispar hábitos de convivencia, y en octavos y novenos existen varios problemas de conducta, con transgresiones y agresiones.*

*De acuerdo a lo observado en clases de educación física y a los datos recabados, son adolescentes en su mayoría 65% o 70% de bajos recursos, algunos con necesidades básicas insatisfechas y el resto de nivel medio. Por lo visto, existen diferencias culturales y raciales entre los alumnos.”*

*Los objetivos de la investigación son*

\* *elaborar información acerca de qué factores influyen en las clases de educación física en (nombran la escuela).*

\* *diferenciar factores de la situación social y económica que intervengan en las problemáticas del adolescente.*

\* *elaborar un análisis que sea útil para los docentes y directivos, contribuyendo a una mejor calidad de vida para los alumnos del 3º ciclo del EGB”*

El siguiente apartado se denomina “marco teórico” “comenzamos con el anhelo en ésta investigación diciendo: *Cómo quisiéramos todos los profesores el buen desarrollo de las clases!*

Las variables que encuentran en relación a tal “buen desarrollo de las clases” son “vestimenta adecuada, profesor capacitado, profesor predispuesto, apoyo de los directivos, política educativa que apoye al área, alumnos predispuestos, material económico necesario, etc.”

Inmediatamente definen adolescente, escuela, rol del profesor de EF, etc. Trabajan mayoritariamente con el texto ya citado de Pro- Ciencia.

Cuando terminan el marco teórico, surge un apartado denominado “*análisis de las entrevistas*” aquí se presenta “codificada” la información a partir de tres ejes: socioeconómico, política educativa y adolescente.

Uno de los dictámenes (realizado por dos profesores de la propuesta, uno lic en Educación Física y el otro Psicólogo Social) expresaba que:

*“Dictamen de la tesina: “El adolescente y la influencia de la situación socio-económica en el buen desarrollo de las clases de Educación Física”.*

*Correcciones mayores.*

*El título no ubica claramente cual es la temática central abordada. Si bien en la evaluación del Proyecto de Tesina seguramente fue aprobado, una correcta redacción del mismo podría orientar mejor la secuencia de la presentación. Lo*

*mismo acontece con el problema, que no aparece bien recortado, y permite interpretarlo como más amplio que el propio tema.*

*La redacción aparece confusa en varios párrafos. Alguna bibliografía podría obviarse.*

*Falta continuidad, coherencia en las categorías conceptuales de análisis (Pág.12) el problema y los aspectos teóricos abordados; entre estos y los datos recogidos, lo que se reitera en las conclusiones.*

*En la Pág. 18 se alude a los “duelos” propios de la adolescencia: ¿creatividad y desarrollo de la identidad sexual: pueden considerarse como tales?*

*Hay errores de porcentajes.*

*Si se habla del adolescente: ¿por qué no volcar los mismos en conjunto (8º y 9º) a fin de no dispersarlos? ¿Los porcentajes tan similares dejan lugar a conclusiones? Algunas aparecen contradictorias.*

***En conclusión:*** *Se advierte un gran esfuerzo y un material valioso que no han logrado elaborar.*

*En la copia de tesina se fundamentan las observaciones realizadas y se realizan algunas sugerencias puntuales, a fin de colaborar en lo posible con la reformulación.”*

Las profesoras debieron rehacer la tesina tres veces, en ninguno de los tres escritos lograron “transformar” el informe, ya que no aceptaban los pasos exigidos desde la nueva coordinación.

Lo interesante de este caso fue, que si bien contaban con un importante corpus de material de campo no pudieron dar cuenta del mismo en el análisis, ni el primer escrito, ni en las sucesivas presentaciones.

Otra tesina se denomina “¿Es deporte el ajedrez?”, su plan de investigación fue “aprobado” por la universidad, así que una vez que ingresa el primer escrito de Tesina la temática no podía ser rechazada.

Este tipo de situaciones fueron recurrentes en este primer momento, nos enfrentábamos a temáticas “disparatadas” que contaban con el aval institucional a partir de la aprobación de sus respectivos planes de tesina, sobrevenidos durante la gestión académica anterior

Resolviéndose tener como criterio frente a los planes aprobados, intentar contribuir a facilitarle una “forma” académica investigativa de resolución a las distintas temáticas enunciadas como “problemas de investigación” en las mismas.

Retornando a la exposición de la tesina del ajedrez, el problema de investigación se originó a raíz de la consagración de un jugador de ajedrez como “deportista del año”, tal acontecimiento generó en los tres autores de la tesina la necesidad de “mostrar” que el ajedrez no es un deporte.

Así nos encontramos que en la *introducción* se expresa que

*“La decisión para seleccionar la temática de esta tesina surge en instancias iniciales de la misma como consecuencia de un hecho social de características deportivas surgiendo el mismo de una selección y consagración del deportista del año; que a posteriori genera comentarios y debates divididos al respecto. Dado que la consagración recayó en la modalidad ajedrez”*

Luego se enuncia el título de *estado del arte* en el comienzo del mismo hallamos que:

*“En lo que hace a definiciones a la modalidad de ajedrez, si bien, no encontramos teoría sólida al respecto si a innumerables apreciaciones tendientes a caracterizar a esta modalidad como un juego de ciencia y arte, las cuales contienen términos que indican una actividad predominantemente intelectual citando cualidades como la memoria, el cálculo, la organización, la táctica, estrategia y la velocidad de resolución de problemas. No obstante hay enfoques que involucran esta actividad expandiéndola como actividad deportiva ampliando de esta manera el concepto general de ajedrez”*

Su objeto de estudio aparece construido a partir de *“artículos periodísticos, observaciones de partido de básquet y un partido de ajedrez”*

No había delimitación de sujetos sociales para alcanzar tal objetivo, que más objetivo de conocimiento, era un “objetivo político”. Como profesores de educación

física y expertos en deportes no aceptaban que el “ajedrez fuese considerado deporte”

Abocados a tamaña tarea (demostrar que no es deporte el ajedrez), los autores “construyeron” una monografía en donde “todo” se mezclaba, definiciones de deporte, consideraciones fisiológicas, perspectivas de sentido común, perspectivas de “especialistas”, etc.

Los autores de la tesina participaron de los talleres y lograron (con un esfuerzo increíble) construir la tesina organizada a través de la búsqueda de distintas y variadas significaciones en torno al ajedrez y al deporte.

Otra investigación giraba en torno a *“la importancia del departamento de educación física, recreación y deporte como eje organizador de actividades físicas, recreativas, deportivas y sociales”*

La tesina se iniciaba con un “prologo” en el que se relataba que *“el objeto de estudio es investigar la incidencia que tiene el departamento de educación física (...) y el motivo de la elección es que “a partir de la hipótesis de que los departamentos de Educación Física, Recreación y Deporte deberían funcionar a través de una mirada diferencial, basándose en una visión científica”*

Encontramos nuevamente la “confusión” entre objetivos de conocimiento, que se creen “conocidos”, pues se conoce el Club, se conoce el departamento de allí que deban pasar a resolver el problema de investigación, esto es dar cuenta de la “importancia del mismo” trabajado desde la perspectiva disciplinar de los autores, esto es la Educación Física.

Las entrevistas, esto es la *“información”* recabada se presentaba textual para dar cuenta de *los “errores” y desconocimientos en relación a la “importancia del deporte” en la institución.*

No había conceptos teóricos en el informe.

Esta tesina fue rechazada, los autores cambiaron al tutor y pudieron lograr un “conocimiento” vinculado a la historia de dos clubes de la zona, se sostuvo

teóricamente la relación entre estado y asociaciones y clubes, bajo una visión histórica que permitió “entender” la función del departamento bajo estudio.

El dictamen final expresaba que:

*“La Tesina aborda la historia de un club y sus continuidades y rupturas en relación a las prácticas deportivas y sociales del mismo. Los autores han construido correctamente tanto el Estado del Arte de la problemática como los Referentes Conceptuales de la misma.*

*En el análisis logran un acercamiento a la historia de ambas asociaciones apelando a la memoria oral de sus miembros y al rastreo de documentación.*

*Sería importante que en la defensa oral remarquen el conocimiento construido de estas dos asociaciones en su Tesina, tratando de trascender lo que ellos consideran debería ser un “departamento de educación física”, pues esto último los aleja del objetivo central de la Tesina, objetivo que logran conocer y dar cuenta en el desarrollo investigativo de la misma.”*

La siguiente tesina tenía como problema de investigación *“la incidencia del tipo de conducción y de la dinámica del grupo en la consecución de los objetivos y metas en la organización Centro de Educación Física ( nombra a la institución)”*

Investigar lo que ya se “sabe” para lograr “transformaciones” bajo pseudos teorías científicas vinculadas al “gerenciamiento” , perspectivas hegemónicas en los ‘90 en nuestro país, y que construidas para alcanzar “mejores” producciones, llegaron a las instituciones educativas con el “objetivo” de que las mismas “gerencien” mejor.

La tesina se presenta como un *“deber ser” institucional que a partir de seguir sus pasos “organizacionales” transformaran a la institución bajo estudio en una “organización triunfante”.*

Los autores de esta tesina nunca lograron rehacerla bajo criterios investigativos, transformándose “otros” profesores no recibidos.

Una investigación se presentaba como *“los valores en educación física” pretendía dar cuenta del vacío de la educación sin valores. Y obviamente quería “transformar” esa situación a partir de la “puesta en ejecución” de “valores” en los ámbitos educativos.*



No había referentes teóricos, sino *presentación de principios morales y religiosos*. Desde allí que en su primera versión se *intentaban conocer “los valores” puestos en juego en dicho centro y en sus actividades*.

En su nueva versión se abrió la perspectiva hacia la cosmovisión que sus fundadores tuvieron sobre el centro y su creación. Se reconstruyó bajo una perspectiva histórica, en donde se rastrea en el surgimiento de la educación en nuestro país. Y además se amplió el análisis hacia la búsqueda de la génesis del centro de educación física desde la perspectiva de sus precursores.

El dictamen final de la tesina indicaba que:

*“La tesina aborda la historia de un centro de educación física en el norte de la provincia de ( ).*

*Creemos importante remarcar que esta tesina fue reconstruida y corregida, tal como la autora señala en las consideraciones metodológicas de la misma; es así que en su primera versión se intentaba conocer “los valores” puestos en juego en dicho centro y en sus actividades. En su nueva versión se abrió la perspectiva hacia la cosmovisión que sus fundadores tuvieron sobre el centro y su creación.*

*La tesina está dividida en dos grandes partes, la primera de ellas rastrea en el surgimiento de la educación en nuestro país. La segunda trabaja la génesis del centro de educación física desde la perspectiva de sus fundadores.*

*Por lo expuesto consideramos que la tesina está correctamente organizada y por lo tanto consideramos que esta en condiciones de ser presentada a defensa.”*

Entre los primeros informes presentados encontramos uno que intentaba dar cuenta de “Disciplina y Cultura de la Escuela (nombra a la escuela y al barrio en el que estaba inserta). El primer dictamen del jurado expresaba que:

*El jurado considera que el trabajo deberá ser reformulado, por considerar que:*

- *El objetivo de la investigación está redactado en los mismos términos que la hipótesis central, esto implica que incorpora un supuesto fuerte que vela la posible construcción del objeto de estudio.*
- *El ítem “Consideraciones Generales” corresponde nominarlo como referente teórico para sustentarlo por autores que han profundizado los diferentes conceptos que atraviesan la problemática de la investigación. Debería optar por una línea teórica específica, a manera de ejemplo se cita:*

*En el sub-ítem 1.3 correspondería que fundamente seleccionando algunos de los autores citados , para evitar contradicciones de paradigmas científicos contrapuestos (Conductismo-Psicología Social), que le confunden la línea de investigación.*

*Esta opción por la que ha optado el Tesista, a nuestro criterio originó que el informe se presente con cierto grado de incoherencia y confusión.*

- *Se señala también, que la diferenciación de capítulos que realiza específicamente del II y III correspondería integrarlos a los referentes conceptuales y además controlar las contradicciones teóricas. (Teniendo en cuenta lo advertido en el punto precedente).*

*Es necesario destacar que en los capítulos citados el Tesista “explica” su problemática de estudio bajo un paradigma totalmente opuesto al formulado en la hipótesis central del trabajo y en las conclusiones.*

*No queda claro si son dos investigaciones paralelas ya que en estos capítulos la “culpa” de la violencia está situada en el interior de las instituciones educativas (Se presentan éstas como homogéneas y unívocamente reproductivistas). Por lo contrario en las conclusiones se puntualiza que “la culpa” de la violencia está centrada en los ámbitos cotidianos y domésticos de los alumnos*

- *Se considera necesario señalar que hay fragmentos importantes del texto que siendo transcritos de otros autores no tienen la correspondiente cita. Como así también que aparecen citados autores a lo largo del informe que no han sido citados en la bibliografía general.*
- *Como última preocupación quisiéramos expresar que un problema de investigación con estas características (violencia, escuela, cotidianeidad, visión de los sujetos) sería importante que revise la utilización de su propio material empírico trascendiendo los gráficos, en el sentido de explorar las significaciones de los sujetos atravesadas por el contexto político económico.”*

Esta tesina después de relecturas y reescrituras logró ser presentada y aprobada por el mismo jurado, que en su dictamen establecía que:

*“El problema de investigación gira entorno a las representaciones que la escuela (docentes y alumnos/as) construye frente a la problemática de la disciplina, contraponiéndola con las representaciones sobre violencia, que circulan en dicho espacio.*

*Desarrolla un correcto estado de arte con buena búsqueda de investigaciones sobre la temática.*

*Es de destacar, la utilización de conceptos claves generales que lo orientan en su análisis posterior. El encuadre metodológico prioriza un acercamiento cualitativo sobre el “espacio” investigado, utilizando entrevistas a docentes y directivos.*

*La presentación del análisis se desarrolla a partir de observar la institución escolar desde el discurso de sus protagonistas.*

*Merece especial mención que la hipótesis de inicio, se ve modificada con la finalización del recorrido investigativo, en un tema tan espinoso y recurrente como el de la violencia en la escuela.*

*Consideramos que este trabajo reúne las condiciones para ser presentado en defensa frente a tribunal”  
Firman los miembros del jurado.*

## **Segundo espacio: los talleres**

Es a partir del año 2004, en el cual quedamos involucrados en las evaluaciones tanto de tesinas como de planes de tesinas, en el que las investigaciones orientadas hacia el campo “fisiológico” comienzan a surgir, acompañadas de otros objetivos de investigación más ligados a cuestiones socioeducativas.

Fue así que, para trabajar al interior del taller delineamos dos documentos; uno de ellos denominado “lineamientos generales para el anteproyecto de investigación”, lineamientos que después se transformaron en “los modelos” a seguir para la redacción de los planes y tesinas.

En los *Lineamientos generales para el Anteproyecto de Investigación* requeríamos:

1. *Fundamentación de la importancia del problema de investigación (en relación a los avances científicos en el campo de la disciplina, de disciplinas afines y de repercusión en la sociedad)*
2. *Problema de investigación (que quiero conocer)*
3. *Objetivos*
  - 3.1 *Objetivo/s General/es*
  - 3.2 *Objetivos específicos*
4. *Estado del Arte (un mínimo de 5 (cinco) investigaciones en relación al problema de investigación)*
5. *Consideraciones teórico- metodológicas*
  - 5.1. *Referente empírico*
    - Unidad de análisis (investigaciones cualitativas-intensivas)*
    - Delimitación de la muestra (investigaciones cuantitativas-extensivas)*
  - 5.2. *Estrategias metodológicas.(Cómo voy a abordar el problema de investigación)*

*Explicitación de las herramientas metodológicas a ser utilizadas en el curso de la investigación. (Investigaciones cualitativas: entrevistas en profundidad, observación, fuentes documentales; en investigaciones cuantitativas: encuestas, censos, muestreo, etc.)*

*Igualmente pueden utilizarse herramientas compartidas en uno y otro caso, mezclarse, etc.*
  - 5.3. *Referentes conceptuales (Definición teórica de los principales conceptos de la futura investigación)*

#### *5.4. Anticipaciones Hipotéticas o Hipótesis (si las hubiera)*

*6. Cronograma de actividades de la investigación.*

*7. Bibliografía.*

Y en el INFORME FINAL DE TESINA:

#### Carátula

*De lo general a lo particular: Universidad, Facultad, Licenciatura,*

*Título de la Tesina*

*Autores*

*Cohorte*

*Tutor*

#### 1. Introducción

*Presentación del problema de investigación, breve relato de su gestación, importancia de la investigación realizada. Ubicación general del problema y su abordaje.*

#### 2. Estado del Arte (O Estado de la Cuestión)

*Explicitación de las investigaciones científicas trabajadas sobre la problemática abordada.*

#### 3. Consideraciones teórico-metodológicas.

##### 3.1. Referente Empírico

##### 3.2. Estrategias metodológicas

*Explicitación del abordaje metodológico elegido para resolver el problema de investigación, cómo se trabajó, con qué herramientas, con qué criterios, etc.*

##### 3.3. Referente conceptual

*Trabajo teórico con los principales autores seleccionados para construir teóricamente la investigación.*

#### 4. Análisis

*En relación a las estrategias metodológicas utilizadas.*

Quantitativas: *Cuadros, tablas, figuras, datos numéricos. Explicación de los mismos.*

Cualitativas: *Ejes analíticos. Trabajo de análisis entre los distintos hábeas seleccionados: trabajo de campo, fuentes documentales, artículos periodísticos. Búsqueda y presentación de “categorías sociales”. Relación trabajo empírico, trabajo conceptual.*

#### 5. Conclusiones

*Cierre tentativo de la investigación, síntesis de la misma.*

#### 6. Bibliografía

*Detalle de todas las obras (artículos, libros, ponencias, etc) utilizadas durante la investigación.*

## 7. Anexos

*Reproducción del trabajo de campo.*

Estos documentos nos servían de guía para ir trabajando la dinámica del taller, dividido en dos, uno para aquellos que no habían escrito (o tenían desaprobado) el “plan de investigación” y otro para aquellos que se encontraban en la gestación final de las tesinas.

Hubo dos talleres en el año 2004, con una presencia de 25 personas en el primero realizado en octubre y 19 personas en el segundo, realizado en noviembre.

El desarrollo de los mismos consistía en un encuentro presencial en la facultad en donde se asienta la licenciatura, y a posteriori del mismo un seguimiento vía correo electrónico. De nuestra evaluación al finalizar el primer taller de anteproyecto encontramos que:

*“Como diagnóstico de los participantes pudimos establecer que los alumnos se encontraban en distintas etapas del proceso investigativo. A saber: los que -por un lado- tenía un avance importante en la realización de la tesina (con distintos niveles de sistematización y rigurosidad en la elaboración de los informes); y los que -por otro lado- apenas tenían una idea del tema a investigar o que directamente no sabían qué querían investigar. De esta manera consideramos que para hacer más operativa la realización de los próximos talleres sería necesario desdoblarse al grupo en dos. Para ello se realizaría un grupo con aquellos que no habían presentado el anteproyecto de investigación y el otro grupo con aquellos que ya habían aprobado el anteproyecto y tenían que comenzar o seguir (según los casos particulares) la elaboración de la tesina”<sup>137</sup>.*

Y en relación al taller de tesinas

*“Los grupos, como fuimos adelantando, se encuentran en distintos niveles de elaboración de sus tesis. Algunos de ellos tienen el inconveniente muy serio de haber empezado la investigación con un recorte del problema poco claro y hasta, a veces, inexistente (por lo*

---

<sup>137</sup> Informe preliminar Primeros talleres de redacción de tesinas para la licenciatura en EF” octubre 2004.

*menos dos casos, a los que además les fueron rechazadas las tesis). Otros tienen elaborada gran parte de la misma aunque con algunos puntos bastantes flojos que requerirán, en ciertos casos, una profundización teórica y, en otros, la realización de más trabajo de campo. Otros grupos, con avances significativos, estaban convencidos que debían empezar todo de nuevo, situación que se revirtió con el desarrollo del taller y se los orientó para que aprovechen lo realizado hasta el momento, lo reordenen, lo mejoren y puedan presentarlo a la brevedad.*

*Por la dinámica de trabajo y en función de la especificidad de cada investigación es posible que el 4º taller se trabaje grupo por grupo, ocupando 30 minutos con cada uno de ellos exclusivamente.*

*Según nuestra perspectiva sería prioritario tener por lo menos otro encuentro con los tesisistas para garantizar la presentación en este año de la mayor cantidad de tesis posibles”*

Es desde esta experiencia que visualizamos dos grandes orientaciones temáticas de las tesinas encaradas por los profesores de Educación Física se encuentran claramente discriminadas en dos grandes perspectivas que más allá de la particularidad de esta licenciatura atraviesa a la Educación Física como campo disciplinar.

Esas dos líneas se constituyen en torno a “problemáticas” fisiológicas o de entrenamiento ligada a éstas o a intereses socioeducativos en relación a contextos socioeconómicos en los que las escuelas desarrollan sus actividades pedagógicas.

Es necesario explicitar que las tesinas orientadas hacia “problemáticas” de entrenamiento o a problemáticas fisiológicas presentaron menores “inconvenientes” que las investigaciones más socioeducativas, y es en relación a esta diferencia entre producciones que estableceremos algunas líneas de interpretación mientras presentamos algunas tesinas producidas en este segundo momento.

*Veamos una primera investigación aprobada, el tema era “Análisis del desarrollo de la fuerza explosiva”, el problema de investigación fue el “Desarrollo de la fuerza explosiva, por el método pliométrico, en jugadores de básquet de 11 y 12 años, de ( nombra la ciudad)”*

*El eje central parte de considerar a la fuerza explosiva como una cualidad muy importante dentro del deporte en general y del básquetbol en particular, desde allí*

*surgió la necesidad de determinar cómo se desarrolla la misma en presencia y en ausencia, de un programa de entrenamiento tendiente a desarrollar dicha cualidad en chicos basquetbolistas.*

*Se trabajó con dos grupos experimentales Se definen teóricamente los principales conceptos de la Tesina y se desarrolla un análisis estadístico de los resultados obtenidos. Se finaliza con las conclusiones del estudio, más la discusión en torno a la problemática.*

Una nueva tesina giró en torno a *“La intensidad para lograr mayor volumen o masa muscular en entrenamiento con pesas”*

La Tesina investiga *la disparidad en la intensidad de la carga utilizada en los entrenamientos sistemáticos para lograr el mayor aumento en la masa muscular.*

*Es una investigación experimental que trabaja con una muestra de 20 personas jóvenes que entrenaron con sobrecarga durante un año previo al inicio de la Tesina.*

Se trabaja con conceptos pertinentes al objeto de estudio, definiendo *“entrenamiento”; “intensidad”; “hipertrofia”; etc.*

Los resultados se presentan en cuadros comparativos entre los distintos participantes investigados.

El dictamen final sostuvo que:

*“La Tesina se encuentra correctamente presentada, además de desarrollados adecuadamente cada uno de sus capítulos.*

*El eje central parte de considerar a la fuerza explosiva como una cualidad muy importante dentro del deporte en general y del básquetbol en particular, desde allí surgió la necesidad de determinar cómo se desarrolla la misma en presencia y en ausencia, de un programa de entrenamiento tendiente a desarrollar dicha cualidad en chicos basquetbolistas.*

*Se trabajó con dos grupos experimentales*

*Se definen teóricamente los principales conceptos de la Tesina y se desarrolla un análisis estadístico de los resultados obtenidos. Se finaliza con las conclusiones del estudio, más la discusión en torno a la problemática.*

*La Tesina se encuentra en condiciones de ser defendida frente a Tribunal”.*

Otra investigación, se denomina *“Entrenamiento de la fuerza en miembros inferiores”, la tesina aborda el desarrollo de la fuerza en miembros inferiores para jugadores de Básquet Inicial Extraoficial, focalizando la mirada en un gimnasio de musculación al cual asisten chicos que participan de la liga de básquet.*

En el capítulo de análisis se encuentran claramente detallados los ejercicios y los test que sirvieron de base para establecer la evaluación de cada uno de los participantes, presentando gráficos que muestran cada uno de los logros alcanzados con sus correspondientes medidas. Finalmente se presenta el análisis de cada una de las hipótesis con sus correspondientes resultados.

El dictamen final de la misma expresa:

*“La tesina aborda el desarrollo de la fuerza en miembros inferiores para jugadores de Básquet Inicial Extraoficial, focalizando la mirada en un gimnasio de musculación al cual asisten chicos que participan de la liga de básquet.*

*En primera instancia se presenta un correcto Estado del Arte en torno a las experiencias de investigación centradas en el entrenamiento. Se presenta el referente empírico de la investigación presentando a los protagonistas del entrenamiento (edad, peso, talla, y datos sociolaborales de cada uno de ellos).*

*Dando cuenta además de aquellos que no pudieron terminar con la exigencia del trabajo y explicando las causales de la misma.*

*Se presentan adecuadamente las estrategias metodológicas llevadas a cabo durante la investigación, y se detallan los principales referentes teóricos de la misma.*

*En el capítulo de análisis se encuentran claramente detallados los ejercicios y los test que sirvieron de base para establecer la evaluación de cada uno de los participantes, presentando gráficos que muestran cada uno de los logros alcanzados con sus correspondientes medidas. Finalmente se presenta el análisis de cada una de las hipótesis con sus correspondientes resultados.”*

También hallamos tesinas que con fuerte interés en capacidades fisiológicas intentan abrir la perspectiva a cuestiones formativas, por ejemplo una investigación se llamó *“El ingreso a la carrera de Educación Física: tensiones y paradojas entre la vocación y la capacidad física”* y pretendió *“Analizar las capacidades físicas de los ingresantes al Instituto del Profesorado de Educación Física de ( nombra una ciudad de la provincia de Entre Ríos) año 2004”* y *“Conocer la historia motriz de los ingresantes a la carrera del Profesorado de Educación Física”*.

Esta tesina quedó centrada en una perspectiva fisiológica, de allí que miembros del jurado con amplia experiencia en la Educación Física le plantearon en su dictamen:



*“La Tesina trabaja como objetivo general de investigación “Analizar las capacidades físicas de los ingresantes al Instituto del Profesorado de Educación Física de ( ), año 2004” y “Conocer la historia motriz de los ingresantes a la carrera del Profesorado de Educación Física de ( ) año 2004”*

*La presentación formal es correcta. Es adecuada la construcción del referente conceptual pertinente con la problemática de la tesina.*

*Es necesario plantear como interrogante a ser aclarado en los momentos de la presentación, lo expresado en el punto 10.1 del trabajo “lo que deseo investigar es en qué medida los ingresantes a la carrera de educación física poseen las capacidades motrices que demanda dicha carrera...” Ya que dicho interrogante poseería un fuerte supuesto: si los estudiantes no cuentan con dichas capacidades motrices... fracasarán en la carrera” queremos advertir que el mismo, sin embargo no ha imposibilitado a la Tesista una mirada más objetiva y amplia que logre repreguntarse la linealidad entre ambas variables.*

*Queremos advertir que el análisis y discusión de los resultados fue construido con técnicas informáticas como Infostat y Excell dando cuenta de porcentajes que según manifiesta posibilitó la descripción minuciosa del grupo de ingresantes.*

*Aquí consideramos oportuno destacar el enriquecimiento de intentar trabajar bajo una perspectiva integradora que contemple la dimensión cualitativa, ya que si bien esta tesina no profundiza o interpela las condiciones del examen de ingreso, si quedan abiertas posibilidades de seguir pensando en nuevas investigaciones, las exigencias que en líneas generales direccionan el mismo.*

*Por lo expuesto, las abajo firmantes consideramos que este trabajo reúne las condiciones*

Otro proyecto en esa línea se denominó *“Adolescencia y Resistencia Aeróbica: “Un acercamiento a las representaciones de las adolescentes”* su objetivo central *“Analizar las representaciones de alumnas del polimodal de una escuela de centro-oeste de Santa Fe sobre entrenamiento de la resistencia aeróbica, en relación con la práctica o no de actividades deportivas extraescolares”.*

Es de resaltar de esta investigación el esfuerzo en combinar las dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa, es así que expresa:

*“Esta investigación pretende conocer las representaciones de las adolescentes sobre la resistencia aeróbica para ello se trabajará bajo una doble perspectiva, cualitativa y cuantitativa, como se dijo en las estrategias metodológicas.*

*Para trabajar bajo una perspectiva cualitativa, iniciamos nuestro trabajo con una encuesta todas las alumnas, donde se analizará los decires de las mismas para conocerlas e interpretarlas. Porque las personas no respondemos a la totalidad de*

*estímulos potenciales que nos llegan del medio, sino a una selección de los mismos determinada, al menos en parte, por la percepción y comprensión que tenemos de él.*

*La encuesta se realizó a las 42 alumnas del Polimodal, correspondientes a primer y segundo año, que concurren a la clase de Educación Física de la Escuela Nro. 236 y las respuestas sobre lo que les gusta de la clase, fueron las siguientes”:*

El dictamen final sostenía

*“Es necesario destacar en primer término el aporte creativo que realiza la autora atento a la posibilidad de unir un encuadre cuantitativo que apunta a entender los avances orgánicos funcionales de un grupo de estudiantes (específicamente los relacionados con la resistencia aeróbica) con un enfoque cualitativa donde centra la preocupación en las representaciones de las adolescentes. Se señala a su vez la adecuada construcción del Estado del Arte, la búsqueda conceptual desde perspectivas fisiológica y sociales, y un correcto análisis de ambas dimensiones.”*

Veamos igualmente algunas producciones orientadas hacia lo socioeducativo o a cuestiones más sociales, por ejemplo una tesina tuvo por título *“Las interacciones entre pares en torno a la clase de educación física en un centro de educación física”*

El problema de investigación consistía en *“Las interacciones que entablan alumnos pertenecientes a dos escuelas en torno a la clase de Educación Física que comparten en un mismo grupo de trabajo, en relación a la dinámica institucional en un Centro de Educación Física en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe”*. Y si bien se parte de una hipótesis inicial que planteaba la “distinción” entre los alumnos en relación a las diferentes procedencias socioeconómicas de los alumnos se llega a la conclusión de que las más fuertes “discriminaciones” las establecen los propios docentes en sus conclusiones la tesina expresa que

*“La intervención docente es escasa a la hora de trabajar a favor de la interacción de los alumnos y alumnas de ambas escuelas.*

*No existe relación alguna entre directivos ni docentes de las distintas escuelas de EGB, no hay proyectos en común ni ningún tipo de trabajo en conjunto por el hecho de que sus alumnos participen juntos dos veces por semana en las clases de Educación Física.*

*Entre los docentes del CEF y las maestras de EGB la comunicación se establece por problemas de conducta.*

*A nivel directivo entre el CEF y las escuelas, si bien la comunicación es muy fluida y muy abierta, faltaría un acercamiento de las escuelas hacia el CEF y trabajar de forma articulada y no paralela.*

*Si no se logra trabajar de una forma articulada, si cada institución es una isla, si los directivos y maestras de las distintas escuelas de EGB no se relacionan; no podemos pretender una interacción espontánea, armónica entre los alumnos, o que no exista esa “contra de escuelas”, por que no es el ejemplo que reciben los alumnos.*

*Vemos que los alumnos discriminan, segregan; como no hacerlo, ellos reproducen lo que ven, lo que vivencian día a día; los docentes manifestaron diversas concepciones discriminatorias, estigmatizan a sus alumnos; la directora de la escuela “A” excluye, selecciona “por el nivel pedagógico” de sus alumnos; cuando sabemos en realidad que la inteligencia está repartida en toda la sociedad y las desigualdades de inteligencia son desigualdades sociales.*

*La comprensión del Otro en su identidad sociocultural requiere de un proceso de aprendizaje permanente por parte de los actores de la cotidianidad escolar. Conocer, llegar a comprender a sus alumnos, es una tarea reflexiva y sostenida en el tiempo. Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos desde su complejidad, desde los contextos socioculturales singulares que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios. Diagnosticar no es condenar.”*

Una diferente investigación pretendió conocer la vida en una cárcel provincial y los efectos de la implementación de la educación física en las personas alojadas en la misma.

Se trabaja con distintos tipos de materiales, por un lado estadísticos para evaluar los efectos fisiológicos en los internos, los cuáles se construyen a partir de determinados y específicos test. A lo que se agrega material cualitativo, trabajado desde entrevistas en profundidad y observaciones tanto de los internos, como del personal profesional que trabaja en dicha unidad penitenciaria.

Otro escrito tuvo por título *“Movimiento: ¿un recurso biosocializador? Efectos biológicos y sociales que produce la actividad física en personas privadas de libertad”* y pretendió conocer *las representaciones sociales de los distintos sujetos sociales de la Comunidad Educativa de la E E M N° 4 ( nombra una localidad de la provincia de Buenos Aires), con respecto a la deserción escolar.*

El dictamen de la misma sostenía que:

*“El problema de investigación gira en torno a la investigación en una cárcel provincial y los efectos de la implementación de la educación física en las personas alojadas en la misma.*

*Se trabaja con distintos tipos de materiales, por un lado estadísticos para evaluar los efectos fisiológicos en los internos, los cuáles se construyen a partir de determinados y específicos test. A lo que se agrega material cualitativo, trabajado desde entrevistas en profundidad y observaciones tanto de los internos, como del personal profesional que trabaja en dicha unidad penitenciaria.*

*Se historiza correctamente la institución bajo estudio, se trabaja pertinentemente los conceptos señalados como mas importantes de la investigación, se enuncia correctamente la hipótesis central del trabajo la que es corroborada hacia el final del mismo, logrando el objetivo central de conocimiento propuesto.*

*La tesina está correctamente estructurada en capítulos integradores, tiene extenso trabajo de campo y coherencia entre los resultados de este y la totalidad de la investigación.”*

Una investigación se acercó a partir de *“la observación de diversos deportes practicados en el Club Atlético San Jorge, de nuestra ciudad. A partir de la misma visualizamos la escasa participación en los mismos de las mujeres adolescentes comprendidas entre los 15 y 17 años. Como consecuencia, decidimos investigar las experiencias extraescolares de las mujeres jóvenes adolescentes en relación a las actividades físicas que realizan. Nos interesó ahondar en las motivaciones intrínsecas que las acercan o no a la práctica y las influencias de agentes socializadores como son la familia, su grupo de pares, la escuela y las instituciones de la ciudad.”*

Llegando a conclusiones que en relación a la influencia de la escuela plantean *“Con respecto a educación física escolar solo podemos decir y como resumen de lo*

*escuchado que el gusto o disgusto de las jóvenes esta en relación directa a como trabaja el profesor a cargo de la clase. Por lo tanto este también será el responsable de implantar en ellas un sentimiento positivo hacia la actividad o una sensación de insatisfacción por lo realizado. La medida justa de exigencia, la variabilidad de la clase y la correcta fundamentación de lo que se está realizando deberá ser lo que se conjugue para lograr placer por la actividad física. La solución a esto creemos que está en hacer un diagnóstico del grupo muy bueno ya que con el vemos las características del grupo (si son exigentes o abúlicos) y desde allí bajar los lineamientos y formas de trabajo. Siempre deberíamos explicarles a las jóvenes el porqué de lo que estamos haciendo porque notamos que al no estar informadas muchas veces no saben porque hacen lo que hacen en la hora de educación física y por lo tanto no llegan a entender la importancia que la misma tiene”.*

Creemos haber logrado representar una panorámica de las producciones previas y posteriores al desarrollo de los talleres.

La distinción que establecemos entre el primer corpus de tesinas y el segundo, es que en las primeras claramente se concebía y construía la pesquisa sin el “formato estructurante” de cualquier investigación académica.

En las segundas, se logra (con disímiles niveles)) dar cuenta de ese “formato estructurante” y es desde allí que pueden pensarse horizontes de apropiación en torno a las lógicas de investigación.

Este segundo corpus se genera a partir de los talleres, ya sea como inicio de elección de temática y construcción de plan de investigación, como en el segundo momento que implicaba la realización empírica y por escrito del informe final. A algunos alumnos le significó más de dos años la realización de la investigación, otros pudieron más rápidamente dar cuenta de los “resultados” de sus pesquisas.

Dejaremos para las conclusiones nuestro análisis final que implicará poner en tensión el desarrollo de un seminario de metodología, el aprendizaje de cuestiones mínimas o máximas de investigación y la relación de este aprendizaje con la factibilidad de realizar la tesina con el propósito de culminar la licenciatura, en el contexto de una propuesta educativa a distancia.

## CAPITULO 7

### Reflexiones finales.

Finalizar este escrito implica despejar las líneas abiertas a lo largo de sus páginas, además de repensarnos en la lógica de construcción/deconstrucción de esta Tesis.

La elección de la problemática estaba en íntima relación con nuestras nuevas “funciones” en la licenciatura bajo estudio, y eso implicó mirar al otro (en este caso a través de materiales pedagógicos elaborados para un seminario en particular en el que “condensamos” nuestra mirada) sin dejar de mirarnos.

Quizás esa “mirada” abierta hacia fuera pero desde dentro atraviesa el texto. Y es desde esa “mirada” que intentaremos reflexionar sobre los cierres interpretativos posibles, delimitando tres grandes áreas: la propuesta, el seminario y las significaciones de los alumnos y sus producciones.

En torno a la propuesta académica su historia está atravesada por los distintos momentos que hemos condensado en el capítulo 3. La figura del coordinador académico queda trazada en relación a los distintos sujetos que asumieron tal tarea, el primero apenas comienza en la propuesta y rápidamente queda fuera de la misma. El segundo, es la figura más “fuerte” desde el año 2001 hasta el año 2003. Paralelo a él se vislumbra el Centro a Distancia y la impronta de Julia, controlando y organizando esta licenciatura, más el resto de propuestas académicas de la universidad bajo estudio.

Es en la etapa de crisis abierta en el año 2003 y cerrada en el año 2004 que la licenciatura desvanece en desórdenes académicos y organizacionales, que repercuten en las perspectivas de los alumnos que “hablan” sobre la propuesta bajo tal escenario crítico.

En las significaciones de los mismos revisaremos tales perspectivas, pero vale aclarar que en la Educación a Distancia los “elementos” centrales de la misma no son nimios a la hora de evaluar alcances y limitaciones. La crisis de la modalidad estuvo centrada en los atrasos y demoras de entregas de los distintos materiales

pedagógicos, sumada a discontinuidades y ausencias en los vínculos: coordinadores/centro a distancia/aulas/docentes/monitores/alumnos.

En el año 2004 los nuevos coordinadores asumen el desafío de establecer el orden y es en esa instancia que comenzamos a conocer más en profundidad las dificultades de la licenciatura en general y de las experiencias investigativas de los alumnos y sus tesinas.

El escenario académico se reorganiza y la propuesta reorienta su geografía, sin embargo en nuestra construcción analítica sobre la misma, quedan interrogantes abiertos en disímiles rumbos, el primero de ellos necesitaría incorporar las perspectivas de otros docentes y las argumentaciones de éstos en relación a sus experiencias académicas en la propuesta.

Otro rumbo investigativo posible es ampliar la mirada hacia otros miembros del centro a distancia y a sus decires en relación a esta propuesta académica en comparación con otras abiertas bajo la misma modalidad.

Incorporar además la historia institucional a partir de un acercamiento a los distintos coordinadores y a sus experiencias en los distintos momentos de la licenciatura.

Un interrogante se abre además en relación a los cambios que vendrán en términos de leyes educativas, que repercutirán en la propuesta de manera directa, pues recordemos que la inscripción masiva se da por la necesidad de postítulos en los ámbitos educativos a partir de la Ley Federal de Educación. En la actualidad, la licenciatura bajo la modalidad a distancia tiene escasísimos alumnos y corre serios riesgos de desaparecer.

En relación al seminario podemos expresar que los materiales pedagógicos fueron contruidos bajo una lógica que priorizó una perspectiva investigativa ligada a la tradición positivista, en la que el propio docente (autor de los materiales) se formó.

Entendemos que la identidad disciplinar del mismo es la que condicionó su lectura y apropiación de una metodología de la investigación. La tradición de la Educación Física alimentada bajo una orientación fisiológica anatómica condicionó toda

posibilidad de abrir a líneas de investigación, y menos aún a horizontes epistemológicos más críticos y complejos.

Desde allí que el seminario al quedar atrapado bajo una única matriz investigativa, no logró brindar herramientas metodológicas que trascendieran dicha matriz y ampliaran potenciales áreas de interés y abordajes acordes a las mismas.

Aquí también se abren interrogantes posibles en torno al impacto que las transformaciones realizadas en el seminario (a partir de la elaboración de un programa, escritura de un cuadernillo y dinámicas de regularidad y rendida del mismo) tendrán en las apropiaciones de estos nuevos alumnos en relación a la enseñanza y el aprendizaje en investigación bajo el formato a distancia.

En los alumnos las significaciones se orientan hacia diversas ideas generales en torno a la modalidad y particulares en relación al seminario. La propuesta es valorada positivamente en términos de las posibilidades que otorga, la educación a distancia es gratamente concebida como una instancia única de aprendizajes. Se visualizan igualmente sus límites, precisándose éstos en la “distancia” y “frialdad” del sistema. Un “no-lugar” necesario para alcanza un postítulo “obligado”.

Una surco a esa distancia se resuelve (o mejora) en la cercanía de los compañeros y en las instancias de estudio. En esas instancias se construyó “un lugar” con redes, relaciones temporales, significados comunes, y quizás desde la construcción de ese “lugar” que se “resistió” al “no-lugar” de la propuesta.

El seminario es recordado a partir de una lectura de materiales y de perfil docente, sobre los primeros claramente se enuncian límites de contenidos y estilo en los mismos, sobre el docente se percibe escaso compromiso con la tarea asumida. Los materiales pedagógicos se

En relación a las producciones y sus dos ciclos temporales, hallamos que el primer tiempo generó tesinas desordenadas y con amplias confusiones teórico metodológicas. En el segundo tiempo las tesinas se posicionan desde un “lugar disciplinar” de realización, tanto en las líneas fisiológicas como en las socioeducativas.



Igualmente los “inconvenientes” en la gestación de uno u otro horizonte investigativo no son menores, de allí que consideremos pertinente desmembrar los mismos en ciertos perfiles de análisis.

En relación a las producciones fisiológicas la primera línea de análisis es quizás la más elemental, el esquema general de las investigaciones sobre tales problemáticas se construye sobre una base “muy rígida” que implica seguir la lógica de pensar /construir una hipótesis, establecer un universo de “prueba” y “experimentar”. La teoría juega en estas investigaciones un rol subsidiario de lo que se está intentando conocer, pues deriva de paradigmas biologicistas de las Ciencias Naturales. Desde esta primera línea, podemos expresar que es “más lineal” este tipo de investigación y es más “fácil” moverse en ellas.

Porque además era un paradigma conocido, ya que como hemos expresado, es el paradigma central de gestación de la Educación Física.

La segunda línea es en relación a los tutores de este tipo de investigaciones, hay profesionales formados en las regiones de origen de los profesores que pudieron guiarlos bajo el “padrón” general de producción y escritura de estas tesinas.

Al contrario de lo sucedido en las tesinas orientadas hacia problemáticas sociales, hay escasez de profesionales formados en la investigación y entonces complico la elección de tutores, y los profesores terminaron con tutores que ayer profesores hoy licenciados de EF habían sido “formados” en investigación por el mismo profesor que ellos

El círculo formativo se cerraba, la universidad les había dado el título de licenciados, éste título implicaba como explicó el docente bajo estudio “licencia para investigar”, idea que es la que proponía la Ley Federal de Educación, ¿podían dudar de sus conocimientos para emprender la tarea de “dirigir” una investigación?

El campo de análisis de “lo social” es mucho más complejo que el campo “fisiológico” sobre todo por propia elección de límites de este mismo campo, porque siempre se podría “enriquecer” investigaciones “fisiológicas” con cuestiones más socioculturales.

En las investigaciones socioeducativas la primer interpretación gira en torno a la dificultad de “desprenderse” de sus conocimientos cotidianos para observarlos “teóricamente” y abordarlos metodológicamente, esto es cuando lograron trascender la búsqueda de transformación de los escenarios educativos para acercarse a ellos con el objetivo de conocerlos científicamente, se han alcanzado niveles de conocimiento muy válidos en el plano de tesis de investigación de grado.

En el plano de estos dos campos investigativos creemos que se han logrado interesantes aportes al campo de la educación física en particular pero también al campo más amplio de la educación, las tesis que hemos nombrado se constituyen en un “estado del arte” fértil para todos aquellos que neófitos en el ejercicio de investigar inician preguntas de conocimiento sobre los ámbitos educativos escolares o sobre los ámbitos de entrenamiento deportivo y de alta competencia.

Es a partir de estas producciones ligadas a las instancias de talleres presenciales, pero donde el seguimiento y supervisión se da “a distancia” esto es vía correos electrónicos, que nos atrevemos a pensar que la modalidad a distancia con sus límites y potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje de espacios investigativos tiene sentido y cobra particular importancia en estos escenarios “distantes” en que la educación va a continuar moviéndose y creciendo en los siguientes años.

Este aprendizaje visualizado a partir de las producciones generadas dispara hacia nuevos interrogantes, por ejemplo que les deparará en sus prácticas laborales esta incorporación de herramientas metodológicas y teóricas a la hora de interactuar con sus pares, sus alumnos, los padres de éstos.

Esa línea abriría hacia nuevos horizontes de investigación en íntima relación con el concepto de apropiación, pues la pregunta central quizás sería: ¿lograron apropiarse de la lógica de preguntarse y repreguntarse las cosas hasta lograr revisarlas y mirarlas bajo otra perspectiva?

Esa pregunta señala una primera respuesta, que atravesó todo nuestro escrito, pues para nosotros el arte de enseñar y de aprender a investigar esta en íntima relación con la posibilidad o la imposibilidad de cuestionarse y cuestionarlo todo. Y esa

premisa metodológica es la que consideramos puede enseñarse en seminarios de metodologías de la investigación.

En palabras de Guinzburg, “jugar en contra de uno mismo, asumir el papel de abogado del diablo, me parecen actitudes indispensables a la hora de aquel que quiera desarrollar la investigación en el sentido pleno de este término: es decir, investigación de lo nuevo, sin redes de protección historiográficas o ideológicas. Tentativas deriva del latín temptare: tocar, palpar. Quien hace investigación es como una persona que se encuentra en una habitación oscura. Se mueve a tientas, choca con un objeto, realiza conjeturas. “

Nuestra conjetura final retoma a las tres grandes áreas en que hemos dividido este análisis, y se pregunta: ¿podrá la institución académica saltar la dura corteza de la distancia y la frialdad del “no-lugar” en el que ha quedado atrapada y reconstruir un espacio de aprendizaje que signifique “un lugar” para todos?

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ACHILLI, E. 2005 "*Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*" Laborde Editor Rosario.
- ACHILLI, E. 2000 "*Investigación y Formación docente*" Laborde Editor. Rosario.
- AREA MOREIRA, M. "Nuevas tecnologías, ecuación a distancia y la mercantilización de la formación" en Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653)
- ATKINSON / HAMMERSLEY 1994 "*Etnografía*" Paidós Básica.
- BOURDIEU, P. 2000 "*Los usos sociales de la ciencia*" Nueva Visión Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. 1999 "*La miseria del mundo*" Fondo de Cultura Económica. España.
- CHALMERS, A. 1987 "*¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*" Siglo XXI Argentina.
- CASTRO, A. 2003 "Tres vertientes acerca del proceso de investigación en contextos universitarios" en Perfiles año 24 enero/diciembre 2003. Revista de Investigación en Educación y Ciencias Sociales
- CARRIÓN ARIAS, J. M. "Una mirada crítica a la educación a distancia" Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653.
- CLARK, B 1981 "*El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*" Nueva Imagen Universidad Futura. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- COICAUD, S. "La colaboración institucional en la educación a distancia" en "*La educación a distancia*" Litwin E. (Comp.) Op.Cit.
- CONTRERAS DOMINGO, J. 1994 "*Enseñanza, currículum y profesorado*" De Akal Ediciones. Madrid.

- COOKSON, p. 2002 "Acceso y equidad en la educación a distancia: Investigación, desarrollo y criterios de calidad" en Revista electrónica de Investigación educativa 4 (2) ISSN 1607-4041 Página Web: [www.redie.uabc.mx](http://www.redie.uabc.mx) visitada el día 6 de octubre de 2005.
- CHALMERS, A. 1988 "¿Qué es esa cosa llamada ciencia?" Siglo XXI Buenos Aires.
- DÍAZ DE KHÓBILA, E. 2003 "El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica" Laborde Editor. Rosario.
- DE SOUZA MINAYO, M. C. (comp.) 2003 "Investigación social. Teoría, método y creatividad" Lugar Editorial Buenos Aires.
- DE SOUZA MINAYO, M. C. 2004 "El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud" Lugar Editorial Buenos Aires.
- DONOLO D.; CHIECHER, A.; RINAUDO M.C. sin fecha "Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia" Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C.
- FAINHOLC, B. 1999 "La interactividad en la educación a distancia" Paidós Cuestiones de Educación Buenos Aires.
- FOLLARI, R. "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente" en Perfiles nº 79-80 Año 1998 Página Web: [www.cesu.unam.mx](http://www.cesu.unam.mx) visitada el 7 de octubre de 2005.
- GEERTZ, Cl. 1996 "Tras los hechos" Paidós Básica. España.
- GEERTZ, CL. 1994 "Desde el punto de vista del nativo" en "Conocimiento local" Paidós Básica. Barcelona.
- GEERTZ, CL. 1997 "La interpretación de las culturas" Gedisa Barcelona.
- KARSENTI T., LAROSE, F. y NÚÑEZ, M. 2002 "La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: un reto a la autonomía estudiantil" en Revista electrónica de investigación educativa. Vol.4 Número I ISSN

1607-4041 Consultado el 2 de octubre de 2005 en  
<http://redie.uabc.mx.vol.4n01/contenido-karsenti.html>

- FERREIRA DESLANDES, S. 2003. "La construcción del proyecto de investigación" en De Souza Minayo *"Investigación social, teoría, método y creatividad"* Lugar Editorial Buenos Aires.
- GUBER, R. 2001 *"La etnografía. Método, campo y reflexividad"* Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- GUINZBURG, C. 2004 "Huellas. Raíces de un paradigma indiciario" en *"Tentativas"* Protohistoria, Ediciones Rosario.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. et al. 2004 *"Metodología de la Investigación"* Mc Graw Hill México.
- KLIMOVSKY, GR. 1997 *"Las desventuras del conocimiento científico"* A Z Editora Buenos Aires.
- LECOURT, D.- 1987 *"Para una crítica de la epistemología"* Siglo XXI editores. México.
- LINS RIBEIRO G. 1998 "Descotidianeizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica" en *"Constructores de Otriedad"* Boivin M. y otros (comp.) Eudeba Buenos Aires.
- LITWIN, E. (Comp.) 2000 Prólogo a *"La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa"* Amorrortu editores. Buenos Aires.
- LITWIN, E. 2000 "Introducción. La buena enseñanza en la educación a distancia" Op.Cit.
- LITWIN, E. 2000 "De las tradiciones a la virtualidad" en Op.Cit.
- LITWIN, E. 2005 "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo" en *"Tecnologías Educativas en tiempos de Internet"* Litwin E. (Comp.) Amorrortu Agenda Educativa. Buenos Aires.

- MALINOVSKI, Br. 1986 *“Los argonautas del Pacífico Occidental”* Planeta -Agostini. Buenos Aires.
- MANSUR, A. “La gestión de la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes” en *“Educación a distancia”* Litwin, E. (Comp.) Op.cit.
- MARCHISIO, S. 2004 “Acerca de la creación de “nuevos ambientes de aprendizaje” en Educación a distancia”. Ceide. Revista digital. Nº 6.
- MARCHISIO S. / VON PAMEL O. 2000 « Una experiencia de integración de tecnologías y estrategias de educación a distancia en un contexto de educación universitaria tradicional en Argentina” Aula Hoy E. Homo Sapiens Rosario
- MOLLIS, M comp. 2003 *“Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero”* CLACSO. Asdi. Buenos Aires.
- MORENO BAYARDO, M.G. “La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades” en [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net) visitado el día 10/10/05
- MORENO BAYARDO, M. G. 2003 “El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los postgrados en educación” Cuadernos de discusión nº 5. SEP. México
- MORENO BAYARDO, M. G. “Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación” en Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE en [www.forolatino.org](http://www.forolatino.org) visitado el día 9 de octubre 2005.
- MORENO BAYARDO, M. G. “La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades” en [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net). Visitado el día 7 de octubre de 2005.

- MORENO BAYARDO, M. G “Innovación en los postgrados de educación, ¿Sólo un caso particular de lo posible? En [www.anuies.mx](http://www.anuies.mx) visitado el 7 de octubre de 2005.
- MORIN, E. 1994 “*Sociología*” Tecnos Madrid
- OJEDA, M. C. y ALCALÁ, M. T. “La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes” en Revista Iberoamericana de Educación” (ISSN: 1681-5653) [www.redie.uabc.mx](http://www.redie.uabc.mx) visitada el 2 de octubre 2005.
- ORTIZ, R. 2004 “*Taquigrafiando lo social*” Siglo XXI editores Argentina.
- PÉREZ JIMÉNEZ, J. AGUILAR GUADARRAMA A. y NÁJERA RUIZ, F. 2003 “Cuadernos de discusión nº 11” El desafío de la calidad en el posgrado para educadores” SEP ISBN 968-5710-80-5 en [www.formaciondocente.sp.gob.mx](http://www.formaciondocente.sp.gob.mx)
- POZZO M. 2004 “La formación de posgrado en formatos no presenciales” Revista Digital Ceide. Nº 6.
- ROCKWELL, E. 1985 “*Etnografía y teoría en la investigación educativa*” En Dialogando Nº 8, Publicación de la RLICRE; Santiago de Chile.
- ROCKWELL, E. 1997 (coord.) “*La escuela cotidiana*” Fondo de Cultura Económica. México.
- ROCKWELL, E. 1997 “1. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell (Coord.) Op.Cit.
- RODRÍGUEZ DE GONZÁLEZ, M. 2003 “Marco teórico de la evaluación educativa con función diagnóstica y formativa. Reflexiones de una investigación-acción: geografía y formación de grado universitaria” presentado en el 2º Congreso Nacional de Problemáticas Sociales Contemporáneas del 15 a 17 de octubre de 2003. Facultad de Humanidades y Ciencias. U.N.L. Santa Fe Argentina.



- RODRÍGUEZ GÍMENEZ, R. 2006 "Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que deifica la escuela" en *"Cuerpo y cultura" Prácticas corporales y diversidad* Ángela Ainstein (compiladora) Coordinación de Deportes. UBA. Buenos Aires.
- SAUTU, R. 2005 a *"Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación"* Ediciones Lumiere Buenos Aires.
- SAUTU, R. 2005 b *"Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología"* Clacso Libros Argentina.
- SCHUSTER, F. L. 2002 "Del naturalismo al escenario postempirista" en *"Filosofía y métodos de las Ciencias sociales"* Schuster, F.L. (Compilador) Manantial Buenos Aires.
- SCHUSTER, F.G.2004 *"El método en las Ciencias Sociales"* Editores de América Latina Buenos Aires.
- SOLETIC, A. "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos" en *"Educación a distancia"* Litwin, E. (Comp.) Op.Cit.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987 *"Introducción a los métodos cualitativos de investigación"* Paidós Básica España.
- WAINERMAN, C. / SAUTU, R. 1997 *"La trastienda de la investigación"* Editorial de Belgrano. Buenos Aires.
- ZEMELMAN, H. 2000 "Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión". En Observatorio Social de América Latina. Publicación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- ZUCCHI, D. "Aportes de la Educación Física Especial al campo de la Educación Física" en [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) - Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 – Nº 69 Febrero 2004.

