

COLECCIÓN
DOCUMENTOS DE TRABAJO

**Trucos del oficio: Artilugios para mirar
los objetos de estudio**

Marina Soledad Antonio y Soledad Martínez

Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados,
Universidad Nacional de Córdoba



Editorial CEA ▶ ISSN 2362-440X / Año 1. Número 2



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

Trucos del oficio: Artilugios para mirar los objetos de estudio

Marina Soledad Antonio y Soledad Martínez

Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados,
Universidad Nacional de Córdoba

marinasantonio@gmail.com / melquiades69@hotmail.com



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina.

Directora: Alicia Servetto

Responsables Editoriales: María E. Rustán / Guadalupe Molina

Comité Académico de la Editorial

María Cristina Mata

Pampa Arán

Marcelo Casarín

Javier Moyano

Facundo Ortega

María Teresa Piñero

Coordinación y corrección de los textos: Mariú Biain

Diseño de colección y tapa: Lorena Díaz

Diagramación: Fernando Félix Ferreyra

Responsable de contenido web: Víctor Guzmán

© Centro de Estudios Avanzados, 2014



Atribución-NoComercial-
SinDerivadas 2.5 Argentina

Prólogo

En 2013 la Maestría en Investigaciones Educativas con orientación socio-antropológica cumplió sus primeros veinte años de existencia. La fecha trajo a mi memoria imágenes y emociones de una tarde soleada esperando en los pasillos del CEA encontrarme con Facundo «Cacho» Ortega, Marta Teobaldo y María Saleme de Bournichón quienes entrevistaban a los candidatos a estudiantes de la primera cohorte de la Maestría. Bastante nervioso pasé la prueba y dos años y medio después me convertía en el primer egresado. Posteriormente fui contratado como docente y dicté en varias oportunidades un Taller de Metodología de la Investigación. Constituido en esta experiencia, en los encuentros con compañeros y profesores, en lecturas, fotocopias y evaluaciones, cada vez que daba clases me reconocía en las ansiedades, miedos y arrojamiento de pensamiento de esos, mayormente esas, que ahora estaban sentadas ahí como yo lo había estado años atrás.

El Taller proponía discutir la investigación que cada uno estaba realizando, diseñando o soñando según el grado de avance personal. Para ello sugería unas lecturas y expuse algunas ideas centradas en cuestiones como el problema de construir objetos de investigación a partir de «problemas sociales», la obligación de desnaturalizar el sentido común, la dificultad de sortear obstáculos epistemológicos, el compromiso de construir saberes a contrapelo, el carácter situado y sitiado del conocimiento, la «descripción densa» y tensa, el estudio de y en aldeas, en palabras de Geertz. Al trabajar esas cuestiones aparecieron otras como el distanciamiento metodológico, la importancia de la biografía y la propia práctica docente en la definición de los intereses de pesquisa, la necesaria «objetivación del sujeto objetivante» en el lenguaje que nos legó Pierre Bourdieu, la visibilización del investigador en el campo.

Como parte de la dinámica, las clases se transformaban en una especie de clínica colectiva y horizontal, según el modelo elaborado en el campo artístico, de proyectos de investigación. Cada estudiante presentaba su proyecto, dificultades y dudas mientras los restantes debíamos escuchar atentamente, cuestionar los supuestos, aportar sugerencias, reconocer problemas semejantes en las formulaciones propias. Casi sin querer, el Taller buscaba hacer realidad el carácter colectivo del conocimiento.

Para la evaluación propuse a los estudiantes (re)definir el objeto analítico, problema o pregunta, distintos modos de nombrar una misma dimensión, de su investigación. La cuestión que debían resolver era: ¿Qué investigo cuando investigo? Consciente de las múltiples dificultades que acarrea esa tarea, de la tan riesgosa alquimia puesta en juego a la hora de construir un objeto, sabía que era necesario ofrecer algunos pases mágicos. Para ello, y como parte de la evaluación, debieron presentar una reseña, según los modelos de las publicaciones científicas locales, de *Trucos del oficio. Cómo conducir una investigación en Ciencias Sociales* del sociólogo y músico de jazz estadounidense Howard Becker. En una época donde abundan los libros de autoayuda y los *tips*, consejos rápidos para resolver cuestiones variadas, ese texto ofrecía una serie de saberes prácticos para resolver algunas de las dificultades que se les presentaban en el momento de diseñar su investigación.

El trabajo de Martínez y Antonio da cuenta de ese proceso y nos ofrece en primer lugar una lectura de esos tan útiles trucos para luego ponerlos a jugar en la definición del objeto empírico y analítico de sus respectivas pesquisas. Relatando su proceso, las autoras buscan pasarnos un oficio que nunca terminamos de aprender.

Gustavo Blázquez
Córdoba, octubre de 2013

Reseña crítica de *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales* de Howard Becker y algunos trucos en la elaboración del objeto de investigación

Marina Soledad Antonio

En un primer acercamiento al libro se puede observar en la cubierta del mismo, además del nombre del libro, del autor y la editorial, un diseño de una mujer con una hoja en la mano saliendo de una caja que dice «tesis». Se podría pensar, retomando algunos conceptos trabajados en el taller, que puede tratarse de una «investigadora que sale del closet», que sale a develar un secreto. Podría tratarse de una investigadora que sale a hacer público un conocimiento, entendiendo al conocimiento como una construcción que obedece a cierto régimen de verdad (Sedgwick, 1998).

Otra opción, no muy alejada de la anterior, es que el diseño refleje al mismo Becker (como investigador en ciencias sociales o como mago) que sale a revelarnos sus trucos, las estrategias precisas, las acciones específicas y las lecciones aprendidas que, como se nos señala en la contratapa del libro, nos permitirán sortear las dificultades propias del oficio. Ya en el cuerpo del libro, al autor aclara que estos artilugios, a decir verdad, quizá le dificulten las cosas al investigador:

Los trucos proponen modos de dar vuelta las cosas, de verlas bajo otra luz para crear nuevos problemas de investigación, nuevas posibilidades de comparar casos e inventar nuevas categorías, etc. Todo eso es trabajo. Es agradable, pero requiere más trabajo que hacer las cosas de manera rutinaria y sin pensar. (Becker, 2009: 22)

Si bien Becker no cita a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996) parecería que el autor, al pensar el nombre del libro, juega con lo que estos autores proponen en *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, editado por primera vez en francés en el año 1973.

A primera impresión cuando se lee el título *Trucos del oficio...*, uno inmediatamente piensa ingenuamente que dentro del libro se encontrarán una colección de recetas que nos ayudarán a resolver nuestros problemas metodológicos de investigación, y en cierta forma de eso se trata... pero más que a resolver, estos trucos nos ayudan a construir nuevos problemas y a formular nuevas preguntas sobre nuestro objeto de investigación. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996) alertan que:

A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular. (p. 16)

Becker en su libro no se enreda en querer transformar las reglas del método en recetas, sus «trucos» invitan, más bien, a la ejercitación del investigador, a ponerse a prueba como investigador y a cuestionar los métodos; entendiendo justamente como el nombre del libro lo indica, que la tarea del investigador se trata de un oficio, el cual se desarrolla mediante la práctica y observando cómo los que ya conocen cómo emplear los trucos, los usan en la vida real para resolver problemas. Y en este sentido se sigue a la idea de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996), quienes entienden al oficio del

sociólogo como un *habitus* «que, en tanto que sistema de esquemas más o menos dominados y más o menos transponibles, no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento sociológico» (p. 16) que operan en el ejercicio auténtico de la tarea del sociólogo.

Becker (2009) define al *truco* como un simple artilugio que nos ayuda a resolver un problema. Algunos, simples reglas empíricas derivadas de la experiencia, y otros, resultado del análisis científico social de la situación en la que surge el problema. Estos trucos son descritos por el autor de un modo didáctico y con un toque de humor recuperando enseñanzas de maestros y compañeros de investigación (Everett Hughes, Herbert Blumer, etc); considerando su experiencia como docente, después de haber intentado explicar a sus alumnos reiteradas veces el trabajo del sociólogo, comenzó a registrar todas sus intervenciones ad hoc, dice el autor; y también apelando a la trastienda de sus propias investigaciones, por ello nos encontramos con ejemplos sobre consumidores de marihuana, estudiantes de medicina, el mundo del jazz, etc. que operan como ilustraciones de los trucos que explica. En este libro el autor ofrece estos trucos organizados en cuatro secciones: «Imaginario», que refiere a cómo pensamos lo que vamos a estudiar y que orienta la investigación; «Muestreo», que alude a la selección que realizamos dentro del universo de casos que podrían haberse considerado para el estudio; «Conceptos», que trata sobre la producción de nuestras ideas; y «Lógica», que se ocupa de los modos de manipular las ideas a través de ciertos métodos de lógica más o menos formal.

Imaginario

*Frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse.
Cuando se presenta ante la cultura científica, el espíritu jamás es joven.
Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios.*

Gastón Bachelard¹

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996) citan a Bachelard en la introducción a uno de los textos de Durkheim que corresponden al capítulo «La Ruptura» del libro *El oficio del sociólogo* para referirse a las prenociones como obstáculos epistemológicos. Señalan que las tardanzas o errores del conocimiento sociológico se deben en muchas ocasiones a las funciones sociales de las prenociones, es decir a esas opiniones primeras sobre los hechos que se le presentan al sociólogo como una «colección falsamente sistematizada de juicios» para su uso alternativo.

En esta misma línea, Becker en su capítulo sobre el imaginario nos advierte que en una situación determinada ante «la falta de conocimiento real, el imaginario toma la posta» (p. 33), por ello es importante ocuparnos en que nuestro imaginario sea apropiado.

Retomando a Blumer (1969) el autor entiende que la operación básica en el estudio de la sociedad es la producción y refinamiento de la imagen de aquella cosa que queremos estudiar. Para lograrlo propone una serie de trucos bajo el título «Imaginario científico»: el primer paso consiste en tener un conocimiento basado en la experiencia de primera mano, ya que este conocimiento será el que permita saber dónde buscar material interesante y discernir lo que no es necesario investigar, ni probar.

Algunos de los trucos que sugiere el autor en este apartado son:

- Contar una historia científica, la cual debe «funcionar», es decir debe ser coherente, debe incluir todo lo que pensamos que deba contener y tener sentido, además debe ser congruente con los hechos que hayamos descubierto;
- El truco de la hipótesis nula, la cual muestra resaltando las desviaciones del azar, cuál es la naturaleza de la organización social que pretendemos estudiar y qué implica tratar de derribar esa hipótesis nula demostrando que esas cosas que parecen locas o ridículas tienen sentido solo que nosotros lo desconocemos;
- Incluir en nuestro imaginario la noción de coincidencia, considerando que las cosas no son completamente aleatorias, pero tampoco están cien por ciento determinadas;

- Entender a la sociedad como una máquina, lo cual obliga al investigador a no excluir elementos cruciales del fenómeno, «aquello que nuestros sentimientos, compromisos e intereses nos llevarían a olvidar o ignorar» (p. 63);
- Entender a la sociedad como un organismo, lo que implica entender los fenómenos como procesos interconectados: convirtiendo a las personas en actividades (no en categorías analíticas) y viendo las cosas como residuo de las actividades de las personas;
- Narrar la historia explicando qué es «eso» que queremos explicar y cómo llegó a ser lo que es, preguntado por el cómo, la lógica de esa historia (procesos);
- Ampliar el imaginario de la causalidad, considerando que el resultado que nos interesa puede estar determinado por múltiples variables que no son realmente independientes y reconociendo que las causas sólo son eficaces cuando operan en conjunción.

Estos son los trucos que nos ofrece el autor para realizar un tratamiento sobre ese imaginario subyacente con el que nos acercamos a nuestro fenómeno de estudio.

Muestreo

En este apartado Becker nos habla de la sinécdoque, figura que utiliza una parte de algo para remitir a la totalidad a la que esa parte pertenece. Dice «necesitamos una muestra para persuadir a la gente de que sabemos algo acerca de toda la clase» (p. 95), así el muestro podría ser una especie de sinécdoque mediante la cual queremos que la parte de la organización estudiada represente la totalidad de la que fue extraída.

Para que esta sinécdoque «funcione» debemos tener en cuenta algunas cuestiones, en primer lugar debemos asegurarnos que la parte represente al todo. Un tipo de muestreo es el aleatorio, el cual permite elegir los casos de tal manera que cada componente de la población tenga igual posibilidad de ser seleccionado, lo cual mediante procedimientos estadísticos nos solucionan un tema fundamental, pero puede no ser indicado para ciertos problemas. Otro problema de muestreo puede ser querer saber qué clase de organización es el todo del cual es parte lo que hemos estudiado.

Un consejo interesante que nos brinda el autor en este apartado es abandonar la idea de querer describir completamente todo, pero a su vez mantener en tensión el poder avanzar hacia una descripción pura, lo cual puede darnos información relevante y nos abre la posibilidad de superar el pensamiento convencional. Esta descripción puede posibilitarnos cuestionar nuestro objeto de estudio, y así, suspendiendo todo juicio y prestando atención a toda información (que podría resultar inconveniente o que no llamaría nuestra atención), encontrar los casos que no encajan en la categorías convencionales. Para alcanzarlo Becker nos sugiere pensar las cosas más improbables e incorporar la posibilidad de su existencia, maximizando las oportunidades de que el caso extraño salga a la luz; lo que equivale, como dice el autor, a darnos la orden de «observar toda la tabla, no sólo unos pocos casilleros».

Es decir, es preciso ver los demás casilleros, no sólo los pocos que son populares en el momento: ver casilleros «nuevos», no sólo los estudiados por otros, u ocuparse profundamente de los casilleros estudiados con anterioridad (ya que nada permanece igual), o investigar esos casilleros que según los que están en poder no requieren estudio, o atender esos casilleros que parecen triviales o insignificantes y los que aparecen en los bordes como «marginales», casilleros extraños, casilleros demasiado buenos para ser reales, casilleros de mal gusto y hasta los políticamente incómodos.

Si dejamos afuera algunos casilleros de la tabla, por el motivo que sea, nuestros conceptos serán defectuosos, las generalizaciones serán el resultado de esas parcialidades en la selección de los casos utilizados para definir los conceptos.

Conceptos

Para (re)producirse como heterosexuales estas mujeres deben someterse a los imperativos de la normalidad y emular el comportamiento autocontenido de las *normales*. Si así no lo hicieran, su feminidad es (re)interpretada en relación con alguna de las diversas formas abyectas: *negras, humientas, loconas*, que pueden llegar en el límite a perder su valoración como heterosexual y ubicarse más allá de toda *normalidad* deviniendo una *tortillera*.

Gustavo Blázquez²

Uno de los trucos que figura en este apartado, el truco de Wittgenstein, plantea:

... si le quito a un acontecimiento u objeto *X* alguna cualidad *Y*, ¿qué me queda? (...) Este truco nos ayuda a separar lo que es parte accidental y contingente de una idea de lo que es su núcleo, nos ayuda a distinguir entre lo que es central para nuestra imagen de un fenómeno y el ejemplo particular que lo contiene... (p. 180)

Justamente eso es lo que parece haber hecho Blázquez (2006) cuando observó qué queda de las categorías que se construyen entre las mujeres que asisten a los bailes de cuarteto, y observó como estas distinciones entre finas, negras, humientas, loconas, normales y tortilleras construyen los modos de devenir una mujer. Es decir, para (re)producirse como heterosexual estas mujeres deben ajustarse a una forma de presentación estética del cuerpo, una conducta moral específica indicada por su comportamiento heterosexual-erótico-genital y una posición fija en el salón de *baile*, sin dejar de prestar atención a cierto modo de conjugar los movimientos del cuerpo con los ritmos musicales.

Volviendo al truco de Wittgenstein, quitando las cualidades que hacen a las negras, a las humientas, a las normales, etc. encontramos que en el espacio del baile y a través de su práctica, las adolescentes experimentan y construyen una subjetividad femenina determinada.

El baile como performance, en el cual se construye una cierta experiencia de la alegría llamada *joda* es simultáneamente un dispositivo de sujetación, y un dispositivo de subjetivación posible de ser apropiado de maneras diversas. (...) Quienes no se adecuen a estas lógicas identificatorias que mueven la economía deseante, y (...) la economía monetaria del baile, por ejemplo hombres y mujeres homosexuales, travestis, adultos y ancianos, no encontrarán en la escena del baile un lugar. Su posición será la de los márgenes. (Blázquez, 2007: sin pág.)

Becker nos revela que su forma predilecta de desarrollar conceptos es el continuo diálogo con los datos empíricos, eso es justamente lo que realiza Blázquez (2006, 2007) al estudiar las construcciones de subjetividades en el *baile*. Sin conceptos no puede haber ciencia, dice Becker retomando a su maestro Blumer: «sin conceptos no sabemos qué observar, qué buscar ni cómo reconocer lo que estábamos buscando cuando por fin lo encontramos» (p. 146). Entonces, si por ejemplo hablamos de subjetividades, debemos definir, a los fines de nuestro análisis, qué entendemos por subjetividad y luego ver qué tienen en común los casos con los que estamos trabajando. Es interesante observar cómo Blázquez amplía el alcance de este concepto, buscando el mismo fenómeno en otros lugares diferentes (en bailes tradicionales de Bolivia y en fiestas electrónicas)³, concentrándose en la clase de actividad colectiva que está ocurriendo en esos espacios.

Algunos trucos que recupera Becker para crear conceptos, además del ya descrito truco de Wittgenstein, son: dejar que el caso defina el concepto, entendiéndolo en forma completa; ver los conceptos como generalizaciones empíricas; ver los conceptos como relacionales y ver cómo esas cosas llegan a estar organizadas tal como hoy se las ve y qué conexiones con otras estructuras sociales sostienen ese conjunto de relaciones.

Lógica

Totalmente ocupados en la búsqueda de una lógica ideal del descubrimiento, los metodólogos no pueden dirigirse en realidad sino a un investigador definido abstractamente por su aptitud para concretar estas normas de perfección, es decir un investigador impecable, lo que equivale a decir imposible o estéril.

Bourdieu, Chamboredon y Passeron⁴

El autor en este aparatado nos invita a pensar, a usar trucos de pensamiento lógico para extraer más de la información que ya poseemos. De eso se trata la lógica, de manipular lo que ya sabemos de acuerdo a un conjunto de reglas produciendo así cosas nuevas.

Los trucos lógicos se organizan en dos apartados: uno que explica cómo buscar premisas mayores implícitas en los argumentos y el otro que propone usar tablas de verdad generando listas de combinaciones posibles.

Para comprender mejor el truco de extraer la premisa mayor puedo ejemplificar con las investigaciones de Blázquez, citadas en el apartado anterior. El argumento lógico quedaría así:

En el espacio del *baile*...

Premisa mayor (premisa que enuncia una verdad general socialmente aceptada): las mujeres heterosexuales son aquellas que tienen un comportamiento normal.

Premisa menor: sólo *X* grupo de chicas tiene un comportamiento normal.

Conclusión: sólo *X* grupo de chicas son heterosexuales.

¿Cómo habrá llegado el investigador a esa premisa mayor? Pudo haber sido comprendiendo las maneras de hablar de los sujetos que le resultaron extrañas, por ejemplo cuando sus entrevistados distinguían entre normales, humientas, loconas, negras, etc., tratando de entender quiénes trazaron esos límites, qué distinguen, qué efecto quieren lograr, etc.

Los otros trucos presentados en este apartado plantean cómo sistematizar la información elaborando tipos, los cuales consisten en dar nombre a cierta cantidad de material, nombre que sugiere que todo ese material va junto, es decir, proponen pensar combinaciones. De este modo, sugieren administrar y aprovechar al máximo la variedad empírica con la que se cuenta, extraer todas las posibilidades inherentes al conjunto. Para ello propone tres métodos combinatorios: análisis del espacio de propiedades, análisis cualitativo comparativo e inducción analítica.

Con esta invitación y estos trucos a tener en cuenta se nos propone salir al mundo a echar un vistazo, sin llegar a ser como advierten Bourdieu, Chamboredon y Passeron esos que llevan la cautela metodológica hasta la obsesión, haciendo pensar en ese enfermo del que hablaba Freud, que dedicaba su tiempo a limpiar sus anteojos sin ponérselos nunca.

Finalizando su libro Becker nos advierte que si bien quizá pudimos haber aprendido algunos trucos, esos trucos no son nuestros, que el único modo de hacerlos propios es apoderándonos de ellos a través de la práctica, convirtiéndolos en rutina diaria.

Por ello parece apropiado que tras la lectura de *Trucos del oficio*... advirtamos qué trucos nos resultan útiles y los aprehendamos a través de la propia experiencia. Así lo sugiere Gilberto Gil en su tema «A ciência em si» (compuesto junto a Arnaldo Antunes):

A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si

«Foi por acaso»: Selección del objeto empírico y construcción del objeto analítico

Marina Soledad Antonio

Quizá si hubiese tenido menos valentía de la que tuve al momento de elegir mi carrera universitaria, y por ende mi lugar de residencia, y hubiese optado por quedarme en mi Misiones natal a estudiar, en este momento podría haber sido profesora de portugués o abogada, opciones que barajaba como posibles carreras a seguir, que no estarían mal pero que no eran mis preferidas. Quizá si hubiese tenido más valor, y pudiese haber optado por irme a Buenos Aires, aunque mis padres no estaban de acuerdo ya que ese mismo año mi hermano se iba a Córdoba, en este momento posiblemente sería socióloga, carrera que me había convencido a mis diecisiete años. Quizá... Pero una serie de circunstancias me llevaron a que escogiera la segunda opción de las carreras que había preseleccionado, la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. En esta misma línea, otra serie de circunstancias me inclinaron a elegir esta Maestría; y que de este modo, «por acaso», pudiera contar la «historia» de cómo llegué al tema que pretendo estudiar.

Becker (2009) explica un tipo de imaginario útil que se trata de la noción de *coincidencia*: «que las cosas no son exactamente aleatorias, pero tampoco están completamente determinadas» (p. 49). Cuenta el autor cómo llegó a interesarse por el tema y sobre la lectura de un artículo de una antropóloga brasilera (Mariza Peirano, 1991) que lo intrigó justamente porque expone cómo unos científicos sociales al explicar un cambio en sus carreras apelaban a la expresión «foi por acaso» («fue por casualidad»), todos empleaban la explicación de la casualidad en sus conversaciones. De este modo fue que el autor comenzó a reconocer los elementos «casuales» de la vida social. Sostiene que «las cosas no ocurren simplemente, sino que más bien ocurren en una serie de pasos, que los científicos sociales tendemos a llamar ‘procesos’, pero que también podrían llamarse ‘historias’. Una historia bien construida puede satisfacernos como explicación de un acontecimiento» (p. 53). Más adelante profundiza y agrega la noción de «intercontingencia» para explicar que un acontecimiento dependerá de muchos factores mutuamente dependientes.

Retomando esta explicación sostenida por el autor quiero adherir a la idea de que los acontecimientos no son aleatorios, pero tampoco se hallan determinados y con esto tratar de dar cuenta del porqué de mi interés de trabajar sobre el cuerpo en una maestría en investigación educativa.

Resulta interesante poder realizar un «trabajo» de extrañamiento en la construcción del objeto de investigación, ya que la primera dificultad con la que se encuentra el investigador, como señala Lenoir (1993), es la de encontrarse ante representaciones preestablecidas de su objeto de estudio que promueven el modo de definirlo y concebirlo. Retomando a Durkheim (1985), este autor explica que estas «prenociones» tienen como objetivo poner nuestras acciones en consonancia con el mundo que nos rodea, están formadas por y para la práctica, que las convierten en legítimas volviéndose difícil deshacerse de ellas; es decir «tienen un fundamento y una función social, y de ahí la fuerza que poseen» (Lenoir, 1993: 59). Esto tiene que ver con lo que Becker (2009) denomina «imaginario», ese conjunto de premisas subyacentes a través de las cuales vemos el mundo empírico y que entra en nuestras cabezas como residuo de la vida cotidiana; y que, como bien nos advierte, puede influir en nuestro trabajo de investigación: «dado que nuestro imaginario lego influye tanto sobre nuestro trabajo tendríamos que preocuparnos de que fuera apropiado» (p. 34).

Considerando la importancia del propio imaginario en la dirección que toma la investigación (dice Becker que las ideas de las que partimos, las preguntas que formulamos y las respuestas que nos parecen plausibles se orientarán desde ese imaginario), resulta apropiado revisar las «prenociones» implicadas en el problema de estudio. En este caso, en un primer momento, me hice muchas preguntas respecto a temáticas que surgían, sobre todo, de mi práctica como psicóloga miembro de un gabinete de orientación escolar de una escuela secundaria. Luego, una vez escogido el tema de interés, traté de analizar las nociones y representaciones sobre el cuerpo, sobre la adolescencia, sobre las prác-

ticas corporales, las representaciones y discursos sobre el cuerpo que pudieran haber en las escuelas, sobre las relaciones entre adolescentes, y de qué modo influiría el cuerpo en las interacciones entre adolescentes haciendo una búsqueda de antecedentes y recurriendo a bibliografía específica.

Retomando un trabajo anterior (proyecto de investigación «*El cuerpo en las relaciones entre estudiantes*», presentado en el Seminario Taller de Metodología de la Investigación en el marco de esta maestría) donde expongo el problema en forma de pregunta del siguiente modo: «en las interacciones entre pares ¿qué significaciones le atribuyen a su cuerpo los adolescentes de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Posadas?», y considerando las correcciones que se me han señalado, intentaré aquí construir nuevamente el problema señalando el objeto empírico y el objeto analítico.

El objeto empírico tiene que ver con la selección del tema, con lo que se va a mirar y el objeto analítico responde a la pregunta ¿*Qué* voy a mirar de ello?⁵, alude a una relación. El objeto empírico en este caso se refiere a *las prácticas corporales en las interacciones entre adolescentes de una escuela de nivel medio*, y el objeto analítico podría plantearse de la siguiente manera: *de qué modo los significados que los adolescentes otorgan al cuerpo determinan prácticas y constituyen subjetividades*.

Es decir, *en*⁶ las interacciones que se dan entre adolescentes de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Posadas analizaré cómo influyen los significados que los adolescentes otorgan al cuerpo en la construcción subjetiva.

Volviendo al título de este apartado, «foi por acaso» que llegué a construir el objeto de investigación como en este momento se presenta. Explicaré brevemente por qué hablo de «*construcción*» del objeto y por qué digo «*en este momento*».

Para entender por qué se habla de construcción del objeto de investigación, me parece pertinente retomar aquí una cita de Guber (2005):

... lo real no se manifiesta directamente al sujeto sino mediatizado por una construcción teórica, desde donde se interroga. Ello permite al investigador delinear una estrategia general de investigación que incluye pautas de análisis y procedimientos de la ciencia en general, adecuados y reformulados a la luz de la investigación sobre un objeto particular. El investigador construye su objeto de conocimiento (...) Definiremos el objeto de conocimiento como «una relación construida teóricamente y en torno de la cual se articulan explicaciones acerca de una dimensión de lo real» (Guber y Rosato, 1989: 6); es una «relación problemática» no evidente, formulada por el investigador sobre la base de ciertos supuestos (y apuestas) acerca de cómo es el mundo y cómo funciona ese mundo en el caso específico a analizar. (p. 33)

Como explica Guber (2005) retomando a Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1975) el conocimiento se lleva a cabo a través de la organización cognitiva propia del investigador, la cual responde a cierta anticipación o conceptualización teórica de aquello que se desea conocer.

Y finalmente, digo que ésta es la construcción a la que llegué hasta este momento ya que se trata de un proceso que no se detiene, es preciso sumergirse en el campo y seguir «afinando» el objeto, sin olvidarse que el bagaje teórico y el propio sentido común no quedarán en las puertas del campo, sino que me acompañarán, pudiéndome guiar, obstaculizar, distorsionar o abrirme la mirada (Guber, 2005). «Estudiar la sociedad es un proceso de ida y vuelta: se observa el mundo, se piensa sobre lo que se ha visto y se regresa a echar otro vistazo» (Becker, 2009:190).

Construcción del objeto empírico y del objeto analítico de la investigación

Soledad Martínez

Comenzar con un estudio de investigación relacionado con la Educación Física como disciplina pedagógica, presenta la posibilidad de ingresar en el universo del cuerpo y sus prácticas, pero dentro de un contexto delimitado, el educativo, escolar.

Es decir que el tipo de prácticas corporales en las que pretendo detenerme, son las que se encuentran dentro de una escuela, dentro de un espacio curricular, que deviene de una política educativa actual.

Una escuela que posee una cultura escolar⁷ propia que la constituye como institución social. Los sentidos y significados sociales que emergen y funcionan dentro de esa propia cultura se materializan en los cuerpos. Las tradiciones, costumbres, rituales que la escuela estimula, refuerza, deja de lado o prefiere olvidar, generan una red de interacciones que se produce y reproduce, condicionando el tipo de vida que se desarrolla en ese ámbito propio como también la vigencia de cierto criterio de valores, creencias y expectativas que orientan la vida social de los grupos que la conforman.

Es esta cultura, la que contiene, entre otros elementos y otras prácticas, una práctica pedagógica basada en la transmisión y construcción de saberes pertenecientes a lo corporal; organizadas dentro de una asignatura, entre otras: la Educación Física.

Es una práctica particular, específica, generalmente posee un espacio donde se desarrolla, que a la vez es de todos, llamado patio. Posee un horario que no se encuentra dentro de los horarios naturales de la escuela, posee formas, dinámicas y métodos que se diferencian de cualquier otra práctica educativa. En esta práctica, el movimiento se hace presente, un movimiento intelectual, corporal y social. El sujeto cuerpo interactúa de manera distinta en la clase de Educación Física.

Este es el escenario donde instalaré la mirada, el objeto empírico que pretendo analizar; el universo de las prácticas corporales, educativas, sociales, dentro de una Institución Educativa que posee una cultura propia.

Lo que buscaré ver dentro de esta cultura son las representaciones sociales que poseen los actores de una escuela, acerca de la Educación Física.

Hablar de representaciones es transitar el camino del saber común, cotidiano, del conocimiento práctico, de lo que sucede, de lo que se cree.

La creencia es la ebullición que permite la acción, no una creencia ingenua, sino una creencia inquieta, que se interroga constantemente.

Las representaciones sociales son interpretaciones del mundo, con una carga de valores y emociones donde se expresa la posición de un grupo en relación con una práctica.

En términos de Moscovici (citado en Castorina, 1998), las representaciones sociales muestran una relación dialógica, el Sujeto, el Objeto, el Otro, una relación triádica entre la representación individual, la representación social, y el objeto; esto implica un modo de interactuar distinto, porque no muestra una exploración de mundo individual, sino que se vuelve social, al estar presente el otro y este diálogo es lo que permite orientar la práctica.

La interacción entre los sujetos que se produce en la sociedad se encuentra minada de distintas prácticas, la relación que existe entre ellas, en tanto nociones capaces de explicar el modo en que se construyen las identidades y las otredades (Cebrelli y Arancibia, 2006) hace posible la percepción y comunicabilidad del mundo.

Entre las palabras y las cosas, lo simbólico y los cuerpos existen mediaciones que hacen que esos cuerpos signifiquen y que un acto humano se transforme en texto.

Son estas mediaciones, entre las prácticas sociales, ideológicas y discursivas⁸, encontradas en yuxtaposición, sin jerarquías, el lugar donde se hacen visibles las representaciones sociales. Ya que las mismas actúan como traductoras cuando se produce una asimetría, una incomunicación entre el

hacer, el valorar y el decir. Al ser lenguajes diferentes y pertenecer a universos disímiles, resulta difícil de comprender la relación entre ellos, es aquí cuando las representaciones sociales resultan operativas para este entendimiento, al poseer la facilidad para archivar y hacer circular conceptos complejos que se remiten a sistemas de valores y modelos de mundo de naturaleza ideológica, una capacidad de síntesis que le permite funcionar como una bisagra entre las palabras, los haceres y las cosas. Participando activamente en la reproducción de las prácticas y la constitución de identidades.

Esta forma de ver y comunicar el mundo, que se desprende de un grupo y que orienta a una práctica, es el prisma que se elige tomar para el análisis de las prácticas que suceden en una institución.

Conocer este diálogo, que se manifiesta en las prácticas escolares y es parte de la propia cultura escolar, en relación con la Educación Física conforma el objeto analítico de este estudio, y es aquí donde el interrogante surge.

¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la Educación Física que circulan en una institución educativa, de gestión pública, perteneciente al nivel de enseñanza media, de la ciudad de Córdoba?

La Educación Física del patio. Un aporte etnográfico

El recorrido de la Educación Física como disciplina científica tiene sus inicios en el positivismo, «los especialistas en ejercicios físicos» comenzaban a demostrar cuestiones relacionadas con el cuerpo como máquina, como objeto de rendimiento, bajo la luz del entendimiento de la ciencia que se consideraba dominante.

Con la inclusión a la universidad en la década del cuarenta, comienza un proceso de transición donde la interpretación y la comprensión vislumbran una nueva forma de investigar en Educación Física.

La producción de libros en la década del setenta y ochenta que tenía como exponentes a Ommo Gruppe, José María Cagigal, Vicente Pedraz hacen que se pueda pensar en investigaciones acerca de la Educación Física desde las Ciencias Sociales.

Ninguna de estas personas desarrolló su investigación desde la práctica y algunos de los grandes pensadores que estudiaron acerca de la Educación Física se salieron de ella para encontrar sus respuestas y abordaron la misma indirectamente, hasta lograron construir otros objetos de estudio que poseían el carácter de científicos: Pierre Parlebas desde la praxiología motriz, Jean Le Boulch desde la psicokinética.

Considero posible hacer investigación desde la Educación Física como práctica pedagógica, ubicada dentro de un establecimiento educativo, esto es lo que se pretende con esta investigación. Instalándome en escenario de las prácticas escolares para hacer foco en las representaciones sociales que poseen los actores de una institución educativa acerca de la Educación Física. Y construir un mínimo aporte etnográfico con diversidad de nuevos disparadores e interrogantes desde el patio de la escuela.

Recursos bibliográficos

BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BLÁZQUEZ, G. (2006). «Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto». En DALMASSO, M. T. y BORJA, A. (eds.) (2006). *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género*, 97-107. Córdoba: Programa de Discurso Social, CEA, UNC.

BLÁZQUEZ, G. (2007). «La Joda y la Alegría. Performances y relaciones de género entre los sectores populares en la Argentina contemporánea». *E-misférica, Revista virtual del Instituto Hemisférico de Performances y Políticas en la Américas, New York University* 4: 1-1.

- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C. (1996). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BRACHT, V. y CRISORIO, R. (2005). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- CASTORINA, J. A. (comp.) (1998). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CEBRELLI, A. y ARANCIBIA, V. (2006). *Representaciones sociales. Modos de mirar y de hacer*. Salta: CEPHIA-CIUNSa.
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós. Lectura online de <http://es.scribd.com>
- LENOIR, R. (1993). «Objeto sociológico y problema social». En CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D. y PINTO, L. (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*, 57-102. México: Siglo Veintiuno Editores.
- PAULIN, H. (2003). *La teoría de las representaciones sociales. Un recorrido de los aportes centrales*. En CORREA, A. (Comp.) (2003) *Notas para una psicología social... como crítica a la vida cotidiana*, p. 147-154. Córdoba: Editorial Brujas.
- SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. Lectura online de <http://es.scribd.com>

Otros recursos

- ANTONIO, M. (2010). Proyecto de investigación «*El cuerpo en las relaciones entre estudiantes*», Taller de Metodología de la Investigación a cargo de ACHILLI, E. y NEMCOVSKY, M., Maestría en Investigación Educativa, C.E.A., U.N.C.
- Apuntes del Seminario Taller de procesamiento e interpretación de información cualitativa a cargo de BLÁZQUEZ, G. (septiembre de 2010), Maestría en Investigación Educativa, C.E.A., U.N.C.

Notas

- 1 Citado en BOURDIEU, CHAMBOREDON y PASSERON (1996), p. 129.
- 2 BLÁZQUEZ, G. (2006). «Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto», p. 105.
- 3 Apuntes del Seminario-taller de procesamiento e interpretación de información cualitativa, Dr. G. Blázquez, Septiembre de 2010, Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- 4 BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C. (1996). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, p. 21.
- 5 Apuntes del Seminario-taller de procesamiento e interpretación de información cualitativa, Dr. G. Blázquez, Septiembre de 2010, Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- 6 La cursiva sobre la palabra «en» es intencional, la utilizo para remarcar que este *caso* es adecuado para estudiar el problema planteado. Como lo sostiene Blázquez, retomando a Geertz, el antropólogo no estudia una aldea, sino *en* una aldea, por ello no se trata de un estudio de caso, sino de una Antropología que estudia *en caso*.
- 7 El profesor Gabriel Cachorro, en su artículo «Educación Física y Cultura Escolar», en BRACHT, V. y CRISORIO, R. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Ediciones Al Margen (2005) realiza una descripción de la cultura escolar, en una escuela pública de nivel de Educación Polimodal, definiéndola como el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Y enumera procesos sociales tales como: las incontinenencias, los moribundos, las contaminaciones, entre otros que dan cuenta de las características y el juego en el que interactúan los actores de la institución constituyendo su propia cultura.

8 CEBRELLI A. y ARANCIBIA, V. «Un acercamiento al problema de las prácticas, los discursos y las representaciones. Sobre héroes, fútbol y otras iconografías pasionales». En *Representaciones sociales. Modos de mirar y de hacer*, pág. 122, CEPHIA-CIUNSa. 2006. Los autores definen la relación entre las prácticas ideológicas y discursivas tomando a las primeras como procedimientos constituidos por redes de valores que condicionan la visión de mundo. Se actúa en las prácticas sociales, mientras se dicen y se diseminan en las formaciones discursivas de una sociedad. Funcionando como grillas a través de las cuales se percibe, se conforma y se valora el mundo. Siendo las prácticas discursivas el resultado de la relación que establece el discurso entre las instituciones y los procesos sociales: formas de comportamiento, sistema de normas, técnicas y tipos y modos de caracterización y clasificación; focalización; puntos de vista; posicionamientos.