

Itinerarios e interpelaciones de los cuerpos en la investigación

Mariel Ruiz. UNLU. ruizmariel@gmail.com

Gloria Zelaya. UNLU. zelayines@gmail.com

Dulce María Cabrera. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
dulce.cabrera@correo.buap.mx

M. Esther Prados-Megías. Universidad Almería. España. eprados@ual.es

Introducción: El proceso de investigación

En este texto compartimos la experiencia académica de investigar sobre, de y con los cuerpos y en relación con los saberes y con las prácticas discursivas en las experiencias de formación docente inicial en Educación Física en la UNLU. El Equipo de esta investigación, iniciada a finales del año 2019, atravesada por la pandemia COVID-19 en el año 2020, y concluida en el 2021 tiene la peculiaridad de ser Interdisciplinario y alojarse en diferentes latitudes del mundo, lo cual hace al enriquecimiento del diálogo y a la construcción de conocimiento en torno a los cuerpos.

Se trató de una experiencia inicial, signada por las trayectorias individuales, el entusiasmo, y la preocupación sobre la formación docente inicial de una carrera que pone foco en y sobre los cuerpos, y crea ‘escenarios’ de aprendizajes diversos. En vistas a producir conocimientos en el contexto descrito, exponemos aquí lo que emerge en términos de experiencia de investigación, que han hecho posible - a la distancia- dialogar con las evidencias recogidas, trazar itinerarios posibles y dejarnos interpelar por las mismas, desde la lógica de la reflexividad ética y la implicación en el sentido metodológico genuino que a su vez atravesó nuestro propio hacer colectivo de trabajo e investigación y nuestros propios cuerpos.

Interpelaciones tales como ¿Cómo se investiga sobre los cuerpos?, ¿de quiénes y cómo se analizan las expresiones corporales?, se nos hicieron carne en el devenir de nuestro proyecto. Desde el enfoque fenomenológico como el expuesto por Merleau Ponty (1993), los cuerpos conforman una unidad consciente, esto significa que el cuerpo es el vehículo de la vivencia y, al mismo tiempo, es la vivencia misma, pues ningún episodio de la vida puede representarse fuera de un cuerpo. De ahí que, los cuerpos no solo son las superficies carnales que revisten una estructura ósea, sino que,

forman una unidad con los componentes orgánicos y simbólicos que nos permiten decir: “voy al profesorado en Educación física”, en lugar de decir, “mis pies se dirigen a la escuela, mis ojos ven el camino, mis manos sostienen mis cuadernos, estoy pensando en que olvidé el almuerzo”. Entonces, en esta investigación, el cuerpo no solo se concibe como unidad biológica, intelectual o consciente, sino que abarca todas esas dimensiones para expresar un cierto sentido de la existencia.

Esos cuerpos hacen discurso, memoria y dejan sus huellas en las vivencias de otros, por lo tanto, consideramos que investigar sobre los cuerpos de los estudiantes, de algún modo, significa indagar sobre las relaciones que los sujetos construimos desde nuestros cuerpos vividos. Y esto implica observar las dinámicas, vínculos, narraciones y prácticas que los estudiantes desarrollan entre pares, así como, apereibirse de que los investigadores contamos con nuestras propias vivencias y experiencias corporales que, configuran la mirada y el análisis. En este sentido creemos que otros cuerpos, otras miradas pedagógicas son posibles, por esas razones hemos decidido abordar los siguientes aspectos:

- la mirada del observador como dispositivo disruptivo,
- los escenarios de experiencias de formación,
- la circularidad de la experiencia y la racionalidad de los cuerpos.

Finalmente, cabe mencionar que al investigar colaborativamente desde diversidad de miradas y contextos académicos cultural y socialmente diversos abrimos caminos de diálogo para repensar y construir conocimientos sobre los cuerpos y sus implicaciones en los procesos de formación inicial. Este proceso nos ha permitido repensar los paradigmas y posicionamientos ontológicos, epistemológicos y éticos sobre las experiencias y saberes corporales de los estudiantes y de nosotros mismos. Lo hasta aquí esbozado encierra una potencia aristotélica inaudita de lo disruptivo y de lo utópico, algo de eso tiene la formación docente.

La mirada del observador como dispositivo disruptivo.

*“Malos testigos son los ojos y los oídos por los hombres,
si tienen almas que no entienden su lenguaje”.*

Heráclito.

Tomando como “hilo de Ariadna” en el laberinto de nuestras “miradas y Observaciones” -dentro de nuestro proyecto de investigación que acicatea dentro de nuestros propios cuerpos de investigadoras y allí radica su potencia-, la cita de Heráclito, para iniciar haremos una diferenciación entre “mirar” y “observar”.

Mirar haría referencia a un hecho de la vida cotidiana que puede realizar cualquier sujeto, sin precisión hacia dónde dirigir la mirada ni referencia de que objeto construir, por otra parte, *observar de forma metodológica*, se podría decir, que tiene una tradición filosófica que pasaremos a mencionar, para el **empirismo**, era fundamental para la producción de hipótesis, planificación de experimentos, creación de leyes y construcción de teoría (González, Urosivich: 2000; Zelaya: 2013); para la *fenomenología*, la observación resulta de una descripción directa de la experiencia, proponiendo estar atento a los prejuicios, para posibilitar la entrada a la esencia de la misma.

Por su parte para los enfoques cualitativos-multirreferenciados de las ciencias sociales observar no es **ver** ni **mirar** solamente. Ver, va de nosotras al objeto, mirar por el contrario es un acto provocado del objeto hacia nosotras, es deslumbrante, pero puede ser confuso o casi un destello que no se ve, por lo tanto, mirar sorprende al yo racional desde las tradiciones de la Epistemología de la Modernidad.

Y entonces ¿qué es observar?, podríamos decir que es el punto medio entre el “ver y mirar” – parafraseando a Aristóteles-, con el objetivo concreto de construir Episteme en términos platónicos (Zelaya: 2012), en definitiva, un proceso entre las observadoras y el objeto a observar teniendo en cuenta nuestra propia subjetividad.

Explicitado esto, en nuestro estudio, el enfoque cualitativo (Conde, 1999; Orti, 1999; De Souza Minayo, 1995) sostuvo la convicción de que el objeto de estudio se construye en un ida y vuelta con el sujeto que investiga. Es en este movimiento, en este proceso, en donde la subjetividad del observador-a, opera fuertemente y en contra de las tendencias de la ciencia moderna-positivista que exigen objetividad a toda costa. En este sentido, ya Fox Keller (1994) advirtió que el intento de negar la presencia de un-a observador-a, o mejor dicho la mirada de alguien, tenía por resultado negar el propio subjetivismo, siempre en pos de sostener una verdad absoluta e incuestionable.

Existe la idea de que el investigador-a debe librarse de todas sus características subjetivas (Chapin, 1920)ⁱ - ¿Cómo si esto fuera posible? y que el investigador-a debe explicitar e informar su punto

de vista (Palmer, 1928)ⁱⁱ. Como síntesis, los autores, sostienen que la realidad es una, aunque puede ser abordada mediante la observación desde distintos puntos de vista. Pero, en relación a este punto, nos resulta interesante considerar que la realidad, a la que nos referimos, es decir a la de nuestro estudio, es una que se abre y se liga a prácticas concretas, tan sutiles como intangibles y que forman parte de esa realidad que nos interesa investigar. Esas cualidades son parte de “la realidad que no cobran existencia sin la mirada que las rescata, y sin las vivencias que alguien tiene, sin las sensaciones que alguien percibe sin unas palabras para nombrarlas” (Contreras, 2016: 156).

Así la realidad se recrea de tal modo que nunca llega a agotarse el significado de lo real, como sostiene Zamboni, (1996:34 en Contreras, 2016:156), porque la existencia de lo real, es el haz de relaciones que se inscriben en ella, el movimiento en que se observa, la historia de la que procede, la dirección a la que mira, a la que se dirige. Ya Larrosa (2010) plantea que la realidad depende que quien la mira percibe y con que lengua.

Querer fijar lo que es la formación, a partir de un registro minucioso, y cuasi perfecto, es casi querer fijar lo que es la realidad, como única, o toda la realidad, o la lectura correcta de la realidad, dejando fuera lo que precisamente supone la realidad, que es el proceso constituyente de encuentro de experiencias que entrañan las vivencias, las miradas, las sensaciones y las formas de decir las. Nos parece más cercano y por sobre todo más convincente, sostener que la realidad no queda en lo descrito, en lo anunciado, en el control del procedimiento de observación, considerando como principal preocupación el hacer observación científica (teniendo como modelo de rigurosidad el de las ciencias naturales) aplicada a los fenómenos sociales. Por el contrario, desde nuestro sentir, la realidad no queda expresada como conjunto de descripciones y prescripciones disecada, porque también es real, lo que no encaja en lo previsto, en lo dado, en lo conocido. Nos gusta pensar en la experiencia de investigadoras como irrupción de esa realidad, y como reveladora de emergente. Es esa experiencia imprevista e imprevisible, de los encuentros entre humanos, lo que hace presencia de lo real. Esa realidad, la que se nos resiste, como sostiene Zambrano (1982) esa que es lo que es, más allá de nuestro conceptos y teorías con las que intentamos atraparla, es la que nos vuelve otra vez a aceptar la presencia, lo que nos vuelve otra vez a la experiencia, a lo inesperado, mirando más allá de lo dado, de lo tangible, en sus huecos y en sus preguntas que nos abre, mirar lo que no se mira, y con otros lenguajes que nos permita ver. Encontrarse con la realidad de la investigación, tiene un sentido profundo formativo, si consigue ser un encuentro en múltiples sentidos, en tanto es una experiencia personal de apertura a la realidad no fijada de antemano, tampoco negada, es una relación (de investigación) que crea mundo y subjetividad. Pensar la cuestión de la investigación es por tanto ir haciéndose como investigador, en relación e interpretación con las múltiples realidades en este caso de la formación, y en las formas de implicarnos como sujetos de la acción y de responsabilidad.

De tal modo la realidad nos interpela, a partir de algunas evidencias como los registros de observaciones tales como:

- 1) “los estudiantes varones jugando jueguitos de pelota en un extremo de gimnasio, las chicas conversan y tratan de organizar la tarea” (Observ. Gimnasia Formativa 2)
- 2) “Las chicas, se ríen, comparten los materiales, y una de ellas le explica al resto” (Observ. Jockey)
- 3) “algunos estudiantes varones llegan tarde, dejan la mochila a un costado, y se suman a la ronda del centro del gimnasio” (Observ. Gimnasia)

En estos registros, evidenciamos una subjetividad que accede a la realidad desde un mundo de creencias, de preocupaciones, de percepciones que son plasmadas en aquella hoja como un mediador del mundo de significaciones para ser interpretadas. Sobre lo ya planteado, y trayendo el concepto de *implicación* tan potente en Ciencias Sociales como un abordaje metodológico que permite al investigador-a trabajar sobre su propia subjetividad en ciertos momentos del proceso de investigación (Lourou, 1975; Devereux, 1977, Souto: 2010, Zelaya: 2013).

Dicho ello, la presencia en esas las clases, de chicas y de chicos, varones y mujeres, etc. ponía sobre la mesa nuestra propia construcción social y cultural que iba trazando el rumbo de los registros, cuan “hilo de Ariadna” pero también reclamando una apertura a la multidimensionalidad de lo real, como un modo de acceder a la síntesis dialéctica totalizadora que contiene al sujeto investigador-a como un ‘*sujeto en proceso*’ (Ibañez, 1986, en: Orti, 1999) dentro de procesos sociales e históricos que construyen tanto al fenómeno como del propio sujeto investigador-a.

Y que como sostiene Conde, está enraizado “*en la propia historia de los lenguajes/ciencias/metodologías, que se gestaron de forma paralela a dicha construcción*”(Conde, 1999:53).

Más aun, estamos en este proceso de co- construcción disruptiva que podríamos configurar dentro de los enfoques epistemológicos *de- coloniales* (Dussel: 2018; Quijano: 2000). Como una propuesta disruptiva de la *otra observación* y dentro de dicho enfoque apostamos a las actuales “epistemologías feministas” que están en proceso de des-co-construcción, nuestras propias miradas son objeto de estudio, nuestras propias miradas son un manifiesto de luchas por el reconocimiento epistémico, y en consecuencia nuestros cuerpos. Podríamos decir, que dentro de este enfoque son una especie de síntoma rebelde del yo que anuncia que no todo está dicho, que no pueden callar las epistemologías eco- feministas que enuncian una-otra forma de hacer ciencia. En ese camino laberintico nos encontramos, orgullosamente una ello provoca una *herida narcisística* al positivismo patriarcal (Guebara: 2017; Rivera Cusicanqui: 2010; Zelaya: 2022).

Por último, no perdemos de vista que *observar*, siempre es una acción intencionada de nuestro cuerpo en donde se ponen en relación experiencias propias, del-la investigador-a con otras experiencias, en un contexto particular.

En este sentido, la observación se sitúa en ese contexto de interacción con uno-a mismo-a, que llevan a reflexiones, sentimientos, ideas, supuestos y prejuicios personales que se recogen durante el proceso de investigación que constituye lo que en denominamos “*un más allá de la implicación*”ⁱⁱⁱ, con mi cuerpo político, en consonancia ecológica, cuerpo prefigurado de forma narrativa y atravesado por Eros, porque si hay algo que recupera la formación docente es la lógica de Eros en el campo de la construcción de conocimiento.

Interpretar escenarios de experiencias de formación.

*“Los escenarios educativos cada vez son más cambiantes
dado los objetivos que se
persiguen con el proceso formativos”.*

Ruth Harf.

Uno de los escenarios visibilizados fue aquel que se configura fuera de las aulas, pero al interior de la UNLu. Éste se integra por múltiples territorios, lugares y rincones que han sido apropiados por los estudiantes con sus tribus. A lo largo de la investigación se recuperaron relatos que aludían a las prácticas de colegialidad, complicidad y acompañamiento que ocurren día con día en las canchas, el bar a la hora del buffet, en los jardines y paisajes que rodean a la universidad. Esas prácticas y relaciones nos mostraron que los sujetos habitan los espacios y los convierten en sedes de sus vivencias. Y en medio del confinamiento por la pandemia fueron esas vivencias situadas las que se consideraron como memorias valiosas, incluso por encima de los aprendizajes teórico-prácticos de la profesión.

Los testimonios de los estudiantes son reveladores respecto de las vivencias más significativas en la universidad, sus voces estaban cargadas de afecto y emotividad al recordar cómo recorrían los territorios aledaños a la facultad hasta encontrar el lugar perfecto para pasar un rato juntos. En esos relatos no solo importaba la conversación, el intercambio y la interacción con los pares, también la UNLu jugó un papel relevante porque es la sede en la que se convocan encuentros entre los diferentes.

En ese sentido, es muy interesante observar que durante el confinamiento por la pandemia algunos estudiantes se encontraban en sus domicilios, cerca de las personas más allegadas a ellos, pero aun con la crisis sanitaria, deseaban estar en la universidad, porque ésta significa un lugar seguro para los estudiantes, la UNLu es como una casa donde sus afectos convergen (Pratt, 1991), y el profesorado en Educación Física es ese territorio particular en donde los sujetos se sienten libres y vibrantes.

Gracias a esta investigación y con apoyo en diversos recursos materiales y metodológicos pudimos reconocer que la UNLu es un territorio habitado por tribus y que fueron esas organizaciones las que mantuvieron a los estudiantes unidos a la vida universitaria (Carli, 2012). O sea que, sin menoscabo de la riqueza intelectual que puede ofrecer la educación superior, el ejercicio de análisis realizado con los participantes “evidencia” que lo más enriquecedor en la universidad son las relaciones colectivas que se construyen “en” el profesorado. Y, al tratarse de la Educación Física, en donde el cuerpo no puede dissociarse de los contenidos curriculares, ha sido sumamente enriquecedor aprender, junto con los estudiantes, que nuestra manera de habitar la universidad no puede entenderse cabalmente si ignoramos que nuestra experiencia se hace carne día tras día.

Es por lo anterior que, a lo largo de este estudio, los participantes hemos establecido lazos de reconocimiento con estudiantes, profesores e investigadores. Al escuchar sus voces, al leer sus relatos, al compartir miedos y angustias, en medio del primer episodio pandémico del siglo XXI, pudimos comprender que durante mucho tiempo apenas fuimos capaces de pensar en nuestras vivencias despojadas de la corporeidad que las reviste.

La circularidad de la experiencia o cómo los cuerpos se relacionan.

“Nadie, en efecto, ha determinado por ahora qué puede el cuerpo”.

Baruch Spinoza.

Esta investigación ha posibilitado narrar, observar, reflexionar y pensar de forma personal y colectiva, lo cual invita a pensar el proceso de investigación como encuentro, como espacio relacional que pone en juego la subjetividad de los sujetos no sólo como interpretación sino como construcción de conocimiento (Denzin y Lincoln, 2012-2018).

Dicho conocimiento invita también a considerar, en palabras de Rivas (2020, p.5), la perspectiva decolonial en la investigación, en la medida que invita a trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación “otra” que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anti-capitalismo.

Es por ello, que, para comprender la relación de los cuerpos en movimiento, es decir, el sentido de la motricidad humana, es importante crear espacios en los que los sujetos puedan reflexionar acerca de las creencias, experiencias y saberes que tiene (in)corporados y los significados que otorga en función de sus trayectorias y en relación a los contextos socioculturales que han habitado (Prados y Rivas, 2017).

Considerar este proceso reflexivo desde la perspectiva de la circularidad implica, por un lado, el devenir constante entre lo que se piensa, se siente y se hace desde la reflexividad de sí en relación a la experiencia; por otro lado, la escucha atenta a experiencias que viven otros sujetos y que al ser escuchadas transforman la experiencia de sí.

Para comprender este diálogo horizontal es preciso comprender el cuerpo como ecosistema informante que nos relaciona con el mundo y con los demás (Claxton, 2016), para dejar de ser objeto-máquina y constituirse, así como un cuerpo que se afecta y es afectado (Merleau-Ponty, 2010). Hablamos del cuerpo-experiencia (Prados, 2020) atravesado por una constante emocionalidad (Damásio, 2020), y que este autor lo expresa como, aquello que el cuerpo sabe que sabe, aunque aún la mente no se haya dado cuenta. Al situar al cuerpo experiencia, es decir, lo que el sujeto siente y piensa en el acto de hacer como eje que vertebra lo que el sujeto puede llegar a comprender y comunicar de aquello que experimenta, estamos dando espacio a que la historia que cada sujeto alberga dentro de sí, adquiera sentido y significado en los diversos contextos socioculturales por los que ha transitado, y que al ponerlos en diálogo con otros se produzcan aprendizajes contextualizados y no meramente academicistas.

De este modo, como apuntan Ruiz y Pisano (2020), lo corporal no sólo se circunscribe a una realidad corpórea, sino que además se constituye como realidad intersubjetiva, afectiva y en diversidad relacional de saberes. Ahmed (2015) habla de sociabilidad de saberes socioemocionales. Esta autora plantea que los saberes no están separados del conocimiento, ni de los afectos y que estos no residen en los objetos ni en los sujetos, sino que son producidos en circulación y, que, por tanto, plantean retos educativos, políticos y éticos, cuestionando así el modo de hacer investigación.

Desde este planteamiento, la investigación sobre saberes corporales nos adentra en una perspectiva nómada de la subjetividad (Braidotti, 2015), ya que ayuda a comprender lo relativo a la motricidad como una ecología de aprendizajes (Martínez y Fernández, 2018), donde la experiencia corporal pone en juego una comunicación multisensorial en continuo devenir (Correa et al., 2020), de modo transversal y circular, “entre” lo individual, lo colectivo y lo social.

Esta circularidad se expresa, en nuestro caso, en el hecho de compartir el proceso de investigación, tanto al adentro de la propia investigación con las y los participantes como con investigadoras de otras universidades que aportan otras miradas y, que ayudan a explicar(nos) y comprender el papel

de lo corporal en una formación reflexiva inicial de futuros docentes de la Educación Física (Tinning y Ovens, 2009).

La circularidad en este sentido, no reside únicamente en el modo en cómo se aprenden propuestas motrices en educación física, sino en pensar sobre las experiencias que atraviesan al sujeto y cómo dichas experiencias les hace comprender el sentido ontológico, epistemológico y ético, desde una perspectiva decolonial (Walsh, 2017). Lo motriz-corporal desde una perspectiva tradicional ha sido sometido desde diversidad de instituciones como espacios de control, dominio, poder y domesticación de los cuerpos. De ahí la importancia que alumnado, profesorado e investigadores/as en un acto de reflexividad circular aprendan a (de)construir el ideario de lo que significa la enseñanza de la educación física (Prados, 2020).

Por otro lado, el modo de pensar esta investigación también invita a plantear(nos) la sociabilidad de las emociones como un acto de reflexividad en circularidad, entendiendo que el movimiento nos sitúa en diversidad de escenarios y significados que acontecen siempre en relación (Chaves y Prados, 2022). Como investigadoras, repensar colectivamente la acción motriz como acto socioemocional implica comprender que el alumnado alberga historias que han de ser escuchadas desde sus contextos socioculturales y no desde contextos academicistas de la formación inicial. Ello abre la posibilidad de un ir aprendiendo de forma circular, en continuo movimiento, en multiplicidad de experiencias que nos permiten situar el conocimiento no en el cuerpo como categoría motriz sino en el cuerpo-experiencia como realidad nómada.

Reflexiones finales y conversaciones futuras

Ante las circunstancias inéditas que la pandemia de COVID ha traído, es importante pensar en diversas líneas de reflexión que esta investigación arroja. Por un lado, nos devuelve la responsabilidad de pensar que los sujetos de la formación no solo son aquellos y aquellas que se encuentran en las instituciones educativas, si bien la investigación se radicó en el Profesorado en Educación Física de la UNLU, los escenarios construidos se relacionaron con lugares diversos allende las fronteras del claustro.

Respecto de las implicaciones de los sujetos que investigamos, es importante destacar que este tipo de iniciativas no solo nos conducen hacia territorios metodológicos, epistemológicos e investigativos, que fuimos zurciendo en el laberinto de la producción del conocimiento, allí donde felizmente nos interpela “Ariadna”. Pero, además contribuyen a conocer otros espacios en donde se movilizan afectos, miradas, vivencias y experiencias que nos pueden habilitar para fortalecer las experiencias de formación pedagógica, desde Eros, porque “educar es un acto de amor” (Freire: 2000) tanto en el terreno de las disciplinas específicas que nutren a la educación física, como en el sentido mencionado por Kaplan (2019), para construir experiencias con los jóvenes basadas en la

aceptación, la confianza y en el rechazo a la discriminación, porque estos sujetos ya viven en su entorno social adverso y lo que menos necesitan es una experiencia universitaria dominadora y excluyente que menosprecie sus saberes corporales y personales.

Referencias.

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Carli, S. (2012). Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal. Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Correa, J.M., Abesrastui, E. y Gutiérrez, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J.M. Sancho y coords., *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, pp. 65-81. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica* 01(01):14-30. DOI:10.31892/rbpab2525-426X.2016.v01.n01.p14-30.
- Damásio, A. (2020). *El error de descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano*. Booket.
- Chaves, E. y Prados, M.E. (2022). La circularidad en el aprendizaje: del cuerpo vivido a los cuerpos encarnados. *Actas CIMIE. X Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.
- Devereux, G. (1977) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Denzin, N. Z. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012-2108). *Manual de investigación cualitativa* (vols. I-V). Barcelona: Gedisa.
- Dussel, E. (2018). La transformación de la Educación hacia la descolonización de la pedagogía. En <https://youtu.be/sWg94cBYDrM>
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Esperanza*. México. Siglo XXI.
- Freud, S. (1995). *Obras Completas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Guebara, I. (2017). El cuerpo como espacio político religioso. <https://youtu.be/NSoxi356xSs>
- González, C.; Urosivich, A. (2000). La observación y su registro. En *Institucionalistas trabajando*. Buenos Aires. Edudeba.

- Harf, R.; Azzerboni, D.R.; Zorzoli N., Sánchez, S. (2018): Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza. 50 iniciativas. Buenos Aires. Noveduc.
- Heráclito (2000) en *Los presocráticos*. Descubrir la Filosofía. Editorial Salvat. México.
- Ibáñez, J. (1986): "El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica", en Orti (1999)(ed.): El pluralismo metodológico en la investigación social, Granada: Universidad de Granada, pp. 53-82.
- Kaplan, C. (coord.) (2019). "¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?", en *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostoni.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/25595469>
- Martínez, J.B. y Fernández, E. (Comps.) (2018). *Ecologías de Aprendizaje*. Educación Expandida en contextos múltiples. Madrid: Morata.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión Argentina Editorial.
- Larrosa, J. (2010). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu´
- Prados, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal. Un camino creativo formativo en la formación del profesorado. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>.
- Prados, M.E. y Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 82-99.
- Rivas, J.I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. Melo, I. Espinosa, L. Pons, & J. Rivas (eds.), *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 23-60). Santa Cruz, Br. / Málaga, Esp.: Editora Unicentro / Umaeditorial
- Rivas, J.I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Revista Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1, 3-22.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa*. Reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ruiz, M. y Pisano, P. (2020). Los cuerpos en los procesos de formación docente inicial en educación física. ¿Cómo se observan y comprenden?. *Revista Alburquerque*, 12 (23), 131-153. <https://doi.org/10.46401/ajh.2020.v12.9781>

- Spinoza, B. (1990) *Tratado breve*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sirvent, M. T. (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2010) La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. XVII, n. 29, p. 57-74.
- Tinning R. y Ovens A. (2009). *La educación física y el deporte en la edad escolar. Aprender a convertirse en un docente (en formación) reflexivo*. Ed. Miño y Dávila.
- Quijano, A.(2000) Langer, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Biblioteca CLACSO.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas Ed. Colombia.
- Zambrano, M. (1982). *El sueño creador*. Madrid.Turner, D.L.
- Zelaya, G. (2013). “De una Epistemología a otras Epistemologías posibles. Una Mirada Decolonial”. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-076/253>
- Zelaya, G. (2022) *Epistemológicas y feminismos De coloniales en el hemisferio sur*. (En proceso de Evaluación).

Notas.

ⁱ Chapin, S. F. (1920), *Fieldwork and Social Research*. Nueva York: The Century.

ⁱⁱ Palmer, Vivien, (1928), *Field Studies in Sociology. A Students Manual*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, cap II.

ⁱⁱⁱ Se toma como punto de partida la Obra de Freud “Más allá del Principio de Placer”.